

**«ЕСЛИ ЧЕСТНО, Я НЕ ПОНЯЛ ТЕКСТ»: СПЕЦИФИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТАМ
СТАРШИХ КУРСОВ БАКАЛАВРИАТА**

С.Ю. Воскресенская

Тверской государственной университет, г. Тверь

В статье рассматриваются особенности преподавания анализа художественного текста в рамках учебной дисциплины «Практикум по КРО первого иностранного языка», описываются трудности, которые возникают у студентов при освоении дисциплины, намечаются пути их преодоления.

Ключевые слова: художественный текст, анализ, интерпретация, стилистическое средство, лингвистика текста, учебная ситуация.

Анализ художественного текста преподается в Тверском государственном университете в рамках дисциплины «Практикум по КРО первого иностранного языка» на 3 и 4 году обучения бакалавров по специальности 45.03.02 – Лингвистика. Дисциплина преподается на иностранном языке 2 часа в неделю (в данной статье речь пойдет о немецком языке). Этот аспект неизменно вызывает большие сложности у студентов и ставит перед преподавателем непростые задачи. С одной стороны, нужно облегчить учащимся задачу сформулировать мысли на иностранном языке и обеспечить их планом ответа и определенной лексикой, а с другой стороны – побудить их развивать собственные мысли, не пересказывая точку зрения преподавателя. Выражение своих мыслей – процесс сложный, изобилующий трудностями вроде «прочитал текст и ничего не понимаю», «понимаю, а сказать не могу», «перечитал текст и понял, что не так его понял». Сакраментальный вопрос – что такое понимание? На практике преподаватели исходят из того, что студент понял текст, если он может его пересказать своими словами, объяснить поведение персонажей и выразить своё отношение к ним. Причем, фраза «извините, я не понял текст» в студенческих работах встречается редко. Человеческий мозг настроен на поиск смысла: «Als Sprachbenutzer unterstellen wir nämlich automatisch dem Sprachproduzenten, dass er mit dem Text etwas Relevantes, etwas Sinnvolles vorlegen und damit eine bestimmte Absicht realisieren wollte» (Будучи пользователями языка, мы автоматически исходим из предположения, что создатель текста хотел выразить что-то важное, что-то осмысленное и таким образом хотел воплотить в жизнь определенное намерение – здесь и далее перевод мой – С.В.) [3, с. 16]. Продуктом анализа художественного текста обычно является сочинение-интерпретация в письменном или устном виде.

В процессе обучения анализу текста на иностранном языке студенту приходится сталкиваться с трудностями в двойном объёме. Выразить свои мысли на иностранном языке – значит, не только думать, что сказать, но и держать в уме перевод слов, их сочетаемость, формы глаголов, окончания прилагательных,

артикли, порядок слов в предложении... При этом процесс отыскивания смыслов и поиск ответа на извечный вопрос «что же хотел сказать автор?» иной раз заходит в тупик. Обычно студенты ограничиваются тем, что находят в тексте какое-либо стилистическое средство, говорят, что «данное средство повышает экспрессивность текста» и считают задачу выполненной. Миссия преподавателя в таком случае – показать, как данное средство «работает» в конкретном тексте. Стилистические средства предназначены для того, чтобы привлечь внимание читателя к важным местам повествования. Например, повторы выделяют важный для автора элемент текста – звук, слог, слово, фразу. Если читатель не обращает внимания на эти элементы, существует опасность, что его понимание текста пойдет в разрез с интенцией автора. Так, в рассказе Курта Марти «Happy end» описывается сцена: муж гневно отчитывает жену, она молча сносит упрёки. Одна из студенток сочла поведение жены мудрым: зачем спорить с неадекватным человеком? Но в тексте при описании женщины автор использует слово «*verzweifelt*» (*в отчаянии*), что противоречит представлению о мудром человеке, и с таким толкованием можно и нужно поспорить. Поэтому пониманию сложно устроенного текста нужно *обучать*. Обучение анализу текста на иностранном языке в рамках учебной дисциплины имеет свою специфику:

«Классическая формула толкователей текста „автор–текст–читатель“ расширяется и выглядит несколько иначе за счет того, что на место „читателя“ встает „студент-преподаватель“. В этой ситуации и студент, и преподаватель – читатели, но преподаватель, обладая большим тезаурусом и навыками внимательного, так называемого, медленного чтения, знанием текстолингвистических понятий и категорий, призван корректировать понимание художественного текста» [2, с. 248].

Так, учебная ситуация накладывает и на учащегося, и на преподавателя определенные ограничения.

Во-первых, студент не может отказаться от предложенного ему текста. В обычной жизни, столкнувшись с непонятным текстом, читатель может прервать чтение и больше к нему не возвращаться. В учебной ситуации студент поставлен перед необходимостью что-то сказать. Эта необходимость, помноженная на трудности с построением предложений на иностранном языке, порождает пристрастие к клише – набору общих фраз, которые кажутся учащемуся спасительным кругом в океане непонятных смыслов. Фразы типа «данный текст является образцом высокохудожественной прозы» не выражают ничего, кроме попытки что-то сказать, когда сказать нечего.

Во-вторых, студенту нужно придерживаться определенного плана анализа, так как его ответ (особенно на экзамене) оценивается по ряду пунктов: умению кратко передать содержание, выделить главных героев, дать оценку их действиям, назвать стилистические средства, сформулировать проблему и идею произведения. В учебной ситуации такой жесткий план – это вынужденная необходимость, но следует признать, что в этом случае возникает опасность поверхностного прочтения текста. Кроме того, ограничивается (хоть и не исчезает вовсе) возможность подойти к работе с текстом креативно: например, за-

дать студентам разыграть сценку на основе текста, создать свой собственный текст на его основе, написать критическую рецензию.

В-третьих, студент ограничен во времени. Это касается как времени, отведенного на аудиторное занятие, так и времени на самостоятельную работу. Интерпретация даже короткого текста может занять несколько страниц, но так как анализ – лишь один аспект обучения культуре речи, нецелесообразно требовать от учащегося слишком большого объема работы. Хотя даже ограниченный объём кажется некоторым студентам сложной задачей. Желание выполнить задание побыстрее нередко заставляет учащегося искать информацию в сети Интернет, тем более что она доступна и легко копируется. Поэтому проверка письменных заданий иногда требует от преподавателя навыков детектива.

В-четвертых, студент ограничен своим словарным запасом. Незнание слов, невладение грамматическими нормами немецкого языка серьёзно сужает возможность что-то сказать, даже если учащийся текст понял. В самых плачевных случаях учащиеся обращаются к программам-переводчикам, но результат обычно оказывается очень печальным.

Кроме этих ограничений, студенты сталкиваются с рядом следующих трудностей.

Во-первых, интерпретацию – текст о тексте – трудно составить даже на родном языке. Умение формулировать мысли связано с такими мыслительными операциями, как анализ и синтез. Мышление – процесс энергозатратный (не случайно перед экзаменами советуют есть шоколад). Кроме того, многие лингвисты отмечают, что в настоящее время в обществе происходит утрата навыков чтения сложных текстов. Л.А. Мосунова сетует на неготовность современного человека «прилагать серьёзные усилия для понимания текстов» и так объясняет эту тенденцию:

«Восприятие искусства, в частности чтение художественной литературы, представляет собой определённую работу, за которую не каждый человек готов взяться добровольно. Отношение к чтению как форме потребления вырастает на принципах массовой культуры, состоящих в том, чтобы не оказывать длительного воздействия на личность и не требовать от человека никакой работы, иначе будет недостижима популярность. В результате складывается объектная позиция читателя: выбор книг для чтения осуществляется под воздействием рекламы; воспитывается некритическое потребление того, что предлагает автор; отсутствует внутренний диалог с произведением. Но дело не только в засилье массовой культуры. Изъяны литературного образования приносят свои печальные плоды. Сегодня всем известна возможность изучать литературу, минуя художественный текст. По данным опросов учащихся средних школ и учителей словесности, источники информации о произведении любые, кроме самого произведения: рассказ педагога, учебник, краткие пересказы содержания, экранизации» [1, с. 5].

Неудивительно, что у некоторых студентов возникает искушение списать работу из найденных в сети Интернет источников, а значит, не думать самостоятельно. В учебной ситуации студент вынужден прилагать мыслительные уси-

лия, а значит, испытывать некоторый дискомфорт. Впрочем, этот дискомфорт может компенсироваться эвристическим эффектом, когда в процессе обсуждения текста его смысл внезапно проясняется.

Во-вторых, учащийся может понять текст превратно. Иногда студент считает, что может сказать что угодно, потому что имеет право на свое личное мнение. Такая ситуация может возникнуть на уроках по анализу текста. К разочарованию студентов выясняется, что личное мнение нужно обосновывать, а с этим как раз и возникают трудности.

В-третьих, оказывается, что при передаче содержания своими словами существует опасность исказить смысл. Например, в рассказе «Das Fenster-Theater» австрийской писательницы Ильзы Айхингер есть юмористическое сравнение: «Sie arbeiteten schnell und mit einer Sicherheit, von der jeder Einbrecher lernen konnte» (Они работали быстро и с ловкостью, которой мог бы поучиться любой взломщик). Речь идёт о полицейских. При передаче содержания учащаяся написала так: «die Erzählerin nennt die Polizisten Einbrecher» – «рассказчица называет полицейских взломщиками» (перевод и выделение мои – С.В.), а это уже серьёзная разница в оценке их действий.

В-четвертых, интерпретатор сталкивается с проблемой обоснования выводов. Оказывается, привести цитату – ещё не значит подтвердить свои наблюдения. Например, при анализе стихотворения «Herbsttag» Р.М. Рильке учащаяся написала о яблоках, которые она представила себе во время чтения стихотворения, и привела цитату «Befiel den letzten Früchten voll zu sein; Gib ihnen noch zwei südlichere Tage». Проблема в том, что в этом стихотворении вообще не говорится о яблоках.

В-пятых, учащимся, как правило, трудно сформулировать идею произведения, и они ищут простых решений поднимаемых в тексте проблем. Но стоит спросить себя, должен ли художественный текст обязательно давать простые ответы на сложные вопросы, что-то вроде инструкции, как поступать правильно? Например, можно ли смысл философской притчи Курта Марти «Neapel sehen», в которой рабочий 40 лет ненавидел свою работу, а потом заболел и осознал, что вся его жизнь и заключалась в этой работе, и поменял своё отношение к ней – выразить категоричным утверждением «Нужно ценить, что имеешь»? Именно осознание возможности по-разному истолковать текст помогает ощутить глубину художественного произведения.

Эти трудности мешают достичь цели обучения – умения создать логически структурированную, обоснованную и грамотную в языковом отношении интерпретацию художественного текста.

Что может сделать преподаватель для того, чтобы помочь студентам достичь этой цели? В языковом плане его усилия направлены на тренировку лексикона, которая может пригодиться в процессе анализа текста. Тексты читаются и переводятся на русский язык, обсуждаются проблемные с точки зрения переводчика места. План анализа помогает структурировать высказывание. Направление мысли задаётся наводящими вопросами (имеются в виду не вопросы, заготовленные заранее, а вопросы, спонтанно возникающие в ходе занятия). Во-

просы преподавателя также помогают найти то место в рассуждениях, где мысль интерпретатора сбилась с пути. Это не значит, что у мысли может быть только один путь. В каждом человеке слово отзывается по-разному. Но при этом сквозь множество индивидуальных ассоциаций проступают общие стратегии понимания текста. Эту мысль неоднократно высказывали как зарубежные лингвисты, так и русские учёные. Сравним: «Trotz aller Kreativität und Variabilität beim Interpretieren sind auch hier durch den Text selbst gewisse Grenzen gesetzt» (Несмотря на всю креативность и множество возможных вариантов интерпретации сам текст ставит толкованию определенные границы) [3, с. 130], и «литературно-художественное произведение готово общаться с читателем, оно содержит в собственном текстовом составе нормы его истолкования, но чтобы их понять нужен внимательный читатель, готовый идти от текста и за текстом» [2, с. 249]. Например, парабола Франца Кафки «Vor dem Gesetz» («У врат закона») является одним из самых загадочных текстов в его творчестве и допускает множество толкований. Тем не менее, некоторые места в тексте могут быть истолкованы лишь определенным образом. Закон ощущается как что-то хорошее и желанное, так как автор использует образ света, льющегося из его врат. Свет, несомненно, вызывает ряд позитивных представлений. Поэтому неудача главного героя закономерно воспринимается как фатальная ошибка всей жизни. История, которая оканчивается трагически, вызывает вопросы: можно ли было избежать ошибки, как надо было поступить правильно? Здесь и открывается простор для интерпретаций. Необходимо побуждать учащихся ставить вопросы и искать на них ответы.

В силах преподавателя ознакомить учащихся с теоретическим материалом. Чтобы анализировать текст, нужно понимать, как он устроен, чем художественный текст отличается от нехудожественного, какие ограничения накладывают на писателя законы жанра, как ему удаётся заинтересовать читателя и т.д. Кроме того, для понимания ряда текстов необходимы знания экстралингвистического характера, которые также нужно сообщить студентам. Например, новеллы В. Борхерта нельзя разбирать, не зная биографии автора и событий Второй мировой войны. Иначе студент может не понять, почему герою одной из новелл так страшно находиться в русском зимнем лесу.

Попытки студента скопировать чужую работу из Интернета или свести анализ к набору заученных фраз – практика, которая превращает сотрудничество преподавателя и студента в противостояние. Проблема списывания с источников в сети Интернет существует, но не видится нам неразрешимой, так как установить авторство текста достаточно легко при использовании того же Интернета. Борьба с клише трудна, так как без некоторого количества обобщающих фраз обойтись нельзя, но определенно необходима. По возможности такие фразы желательно свести к минимуму. Если преподаватель не удовлетворен ответом, состоящим из клише, студенту волей-неволей приходится задумываться над непонятными местами.

Итак, чтобы проанализировать текст, студент должен его прочитать, понять содержание, понять (или хотя бы почувствовать) интенцию автора, подобрать

точные слова для передачи содержания, высказать суждение о персонажах и событиях, подтвердить свои мысли подходящими цитатами, найти в тексте «сильные» места и объяснить их воздействие на читателя, сформулировать вопросы к тексту и попытаться дать на них ответы.

В заключение скажем, что при всей сложности анализ текста несомненно полезная дисциплина. Изучение произведений известных немецкоязычных писателей – важный шаг для ознакомления с культурой немецкоговорящих стран. Помимо осознания ценностей родной культуры и общечеловеческих ценностей, анализ текста приводит к осознанию роли литературы в жизни человеческого общества: «Durch Texte werden Normen kodifiziert, Werte tradiert und Kulturinhalte vermittelt» (Тексты кодируют нормы, передают ценности из поколения в поколение и сохраняют культуру) [3, с. 8]. Кроме того, чтение художественных текстов, «являясь уникальной формой человеческой активности, приобщающей субъекта к процессам духовного производства, может рассматриваться как „особенная деятельность“, при определённых условиях влияющая на развитие личности» [1, с. 105].

ЛИТЕРАТУРА

1. Мосунова Л.А. Психология чтения художественной литературы: учеб. пособие. М.: МГУП имени Ивана Фёдорова, 2012. 170 с.
2. Спачиль О.В. Базовые термины "художественное произведение", "текст", "дискурс" на занятиях по анализу и интерпретации текста // Когнитивно-дискурсивное пространство в современном гуманитарном знании. Сборник научных трудов. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2017. С. 246–254.
3. Schwarz-Friesel M., Consten M. Einführung in die Textlinguistik. Darmstadt: WGB, 2014. 160 S.

“FRANKLY, I FAILED TO UNDERSTAND THE TEXT”: SPECIFICS OF TEACHING SENIOR UNDERGRADUATE STUDENTS LITERARY TEXT ANALYSIS IN GERMAN

S.Y. Voskresenskaya
Tver State University, Tver

The article looks into the specifics of teaching literary text analysis as part of the “First Foreign Language Speech Culture Practice” student course, describes the challenges students encounter while mastering the course and outlines the general ways to overcome them.

Keywords: literary text, analysis, interpretation, stylistic device, text linguistics, learning situation.

Об авторе: ВОСКРЕСЕНСКАЯ Светлана Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и истории обучения иностранным языкам и немецкой филологии Тверского государственного университета, lesefuchs@mail.ru.