



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГИДРОМЕТЕОРОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра русского языка и литературы

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

На тему: Аспекты межкультурной интерпретации литературного произведения (на материале «Денискиных рассказов» В. Драгунского)

Исполнитель Меньшенина Анна Владимировна

Руководитель доктор искусствоведения, кандидат филологических наук, доцент
Мышьякова Наталия Михайловна

«К защите допускаю»

Заведующий кафедрой

(подпись)

кандидат педагогических наук, доцент

Кипнес Людмила Владимировна

« 2 » сентября 2022 г.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
2022

АННОТАЦИЯ

Данная работа посвящена вопросам межкультурной интерпретации рассказов из сборника «Денискины рассказы» Виктора Юзефовича Драгунского, а именно нарушениям интерпретации, путям их устранения и прочим особенностям интерпретации рассказов.

Предпосылкой к написанию данной работы стало недостаточное количество исследований на тему особенностей межкультурной интерпретации конкретных русскоязычных произведений художественной литературы, а также отсутствие работ о межкультурной интерпретации детской литературы вообще и рассказов В.Ю. Драгунского в частности.

Введение настоящей магистерской диссертации содержит формулировку цели и задач исследования, обозначение объекта, предмета и материала исследования. Также во введении описаны методология данной работы и её теоретическая и практическая значимость.

В первой главе изложены теоретические основы данного исследования, сделан обзор научной литературы по данной проблеме. Описаны основные положения теории интерпретации, теории межкультурной коммуникации и рассматриваются особенности интерпретации художественной литературы на иностранном языке как подвид межкультурной коммуникации.

Вторая глава представляет собой описание проведённого эксперимента по интерпретации «Денискиных рассказов» читателями-инофонами и анализ полученных результатов.

Заключение кратко описывает результаты исследования и делает выводы по всей проделанной работе.

Список источников содержит труды литературоведов, методистов, лингвистов, философов и психологов в количестве 86 наименований.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. Интерпретация художественного произведения в межкультурной коммуникации.	9
1.1. Проблема интерпретации литературного произведения в литературоведении и методике преподавания литературы.	9
1.2. Межкультурная коммуникация в процессе обучения языку.	16
1.3. Межкультурная интерпретация художественного текста на иностранном языке.	22
Выводы по главе 1	36
Глава 2. Особенности восприятия и интерпретации текста литературного произведения на русском языке китайской и узбекской аудиторией на примере «Денискиных рассказов» В. Драгунского.	39
2.1. Анализ нарушений восприятия художественного текста на русском языке китайской и узбекской аудиторией.	39
2.2. Методы устранения и предупреждения нарушений восприятия иноязычного художественного текста.	51
2.3. Другие особенности интерпретации литературного произведения иностранной аудиторией.	62
Выводы по главе 2	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	71
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ	75

ВВЕДЕНИЕ

Современная филология антропоцентрична. Лингвистика в настоящее время уделяет много внимания использованию языка человеком, связи языка с мышлением, культурой и проч.. Литературоведение имеет похожие ориентиры, но фокус смещается ближе к читателю и, как следствие, его интерпретации художественного литературного произведения. Проблема интерпретации безусловно важна для литературоведа, методиста и преподавателя литературы, так как в этом по сути заключается конечная цель изучения произведения.

Интерпретация художественного текста может представлять некоторые трудности, даже если мы говорим о чтении произведения, написанного для родном для реципиента языке. А также непростой задачей является обучение пониманию художественного произведения, извлечению эстетического смысла, идентификации и расшифровке художественных образов. Но особое место здесь занимает интерпретация произведения, созданного в другой культуре и читаемого на неродном языке, так как такая интерпретация более сложна, имеет другие трудности и опасности нарушения восприятия по различным причинам. К этим причинам относится, во-первых, очевидное существование языкового барьера, ведь для корректного понимания текста произведения необходимо знание семантики всех составляющих его языковых единиц. Но даже владение языком на высоком уровне и знания о языковой системе не решают всех проблем, связанных с пониманием художественного текста. Другие причины нарушения интерпретации связаны с культурой народа и её отражением в национальном языке. Культурные различия часто обуславливают серьёзные расхождения в понимании произведений русскоязычной художественной литературы в русской и иностранной аудиториях. Это требует от методиста и преподавателя литературы учащимся-инофонам определённого внимания к данным аспектам и работы по исправлению и предупреждению различных

нарушений восприятия. Причём произведениям различных авторов и эпох должны соответствовать адекватные им подходы к изучению, что необходимо дополнительно исследовать.

«Денискины рассказы» В. Ю. Драгунского являются подходящим материалом для исследования особенностей межкультурной интерпретации художественного произведения. Такой выбор обусловлен множеством причин. Принадлежность сборника к детской литературе снимает ряд проблем, связанных с пониманием составляющих текст языковых единиц, так как рассказы рассчитаны на детей, обладающих ещё ограниченным словарным запасом и испытывающих трудности с восприятием сложных грамматических конструкций. Кроме того, рассказы имеют простую, неосложнённую ясную структуру, которая также удобна для чтения в иностранной аудитории, так как значительно упрощает работу, позволяя больше внимания уделить содержательному аспекту произведений. Несмотря на это, они же, как детские рассказы с ярко выраженной воспитательной функцией, хранят в себе большой запас культурной информации, за извлечением которой из текста следует особенно проследить.

Однако отнесённостью «Денискиных рассказов» к детской литературе не исчерпывается объяснение выбора материала для данного исследования. Рассказы В. Ю. Драгунского обладают множеством достоинств, которые определили наш выбор. Сборник «Денискины рассказы» занимает особое место в детском чтении. Вряд ли найдётся русскоязычный человек, не читавший их в детстве и не запомнивший навсегда хотя бы некоторые из них. Они безусловно входят в русский культурный код и ценны для знакомства с русской культурой, без которого невозможно полноценное знание русского языка. Кроме того, в отличие от многих других произведений детской литературы, «Денискины рассказы» характеризуются феноменом двойной адресации, которая была замечена ещё многими критиками-современниками В. Ю. Драгунского. Причём для двойной адресации у этого писателя, по словам посвятившей ему ряд работ О. О. Михайловой, «не характерно так

называемое “перемигивание” с взрослым читателем над головой ребенка» [63, 110] – напротив, текст построен таким образом, что в одних и тех же образах и сюжетных перипетиях взрослый и ребёнок могут увидеть свои смыслы и ощутить свои эмоции. Также рассказы В. Ю. Драгунского отличает от других усложнённая семантика названий, которая создаёт не всегда соответствующие произведению читательские ожидания, и совершенно особая поэтика комического, которая делает эти рассказы ещё более интересными как для читателя-ребёнка, так и для взрослого. Совокупность всех этих качеств рассказов делает их оптимальным материалом для исследования особенностей межкультурной интерпретации художественного произведения со всех сторон: относительная простота сочетается со смысловой и культурно-информационной насыщенностью, культурной значимостью и способностью искренне заинтересовать читателя, что безусловно важно для полноты читательского восприятия и для формирования читательской интерпретации.

Таким образом, **актуальность** данного исследования заключается, во-первых, в особом аспекте исследования – в сосредоточении внимания на специфике интерпретации предназначенных для детей рассказов В. Драгунского на основе межкультурной коммуникации и, во-вторых, в отсутствии специальных исследований в этой конкретной области.

Объект исследования – интерпретация литературного произведения.

Предмет исследования – межкультурная интерпретация литературного произведения.

Материалом исследования являются произведения, входящие в сборник «Денискины рассказы» Виктора Юзефовича Драгунского («Главные реки Америки», «Тайное становится явным», «Рыцари», «Девочка на шаре», «Друг детства», «Арбузный переулок», «Здоровая мысль», «20 лет под кроватью», «Он живой и светится»).

Цель работы – определить особенности и наиболее эффективные приемы межкультурной интерпретации литературных произведений на материале рассказов Драгунского.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие **задачи**:

- 1) Систематизировать научную и критическую литературу по проблеме, определив наиболее значимые исследования;
- 2) Определить место межкультурной коммуникации в обучении языку и литературе данного языка;
- 3) Описать особенности межкультурной интерпретации литературного произведения;
- 4) Провести эксперимент с интерпретацией «Денискиных рассказов» В. Драгунского иностранными учащимися;
- 5) Проанализировать нарушения восприятия текста;
- 6) Описать методы устранения и предупреждения данных нарушений.

Структура работы построена следующим образом. Работа состоит из введения, двух глав и заключения. В первой главе рассматриваются теоретические основы исследования: понятие понимания и интерпретации, межкультурной коммуникации, приводится краткий обзор некоторых работ, посвящённых интерпретации произведений русскоязычной художественной литературы иностранцами. Вторая глава описывает поставленный нами эксперимент и содержит анализ его результатов.

Методы исследования: в нашей работе используются как общенаучные методы (анализ, синтез, дедукция, обобщение, эксперимент, классификация), так и собственно филологические: семиотический метод, контекстологический и композиционный анализ.

Теоретической основой предлагаемого исследования послужили работы, связанные с пониманием и интерпретацией – Х.-Г. Гадамера, А.Я. Гюббенета, М.Ю. Лотмана, Г.И. Богина, А.А. Брудного, труды о культуре

народа в языке и межкультурной коммуникации В. Гумбольдта, Э. Холла, Е. М. Верещагина и В.Г. Костомарова, а также работы о преподавании русского языка как иностранного Н.В. Кулибиной.

Теоретическая значимость исследования связана с выявлением особенностей интерпретации русскоязычных произведений детской литературы носителями узбекского, китайского, вьетнамского языков, что может быть использовано для дальнейших исследований в области теории интерпретации художественного текста.

Практическая значимость работы состоит в том, что полученные в ходе исследования результаты могут и в дальнейшем использоваться в преподавании русской литературы в иностранной аудитории, а также в дальнейших исследованиях проблем межкультурной интерпретации.

Глава 1.

Интерпретация художественного произведения в межкультурной коммуникации

1.1. Проблема интерпретации литературного произведения в литературоведении и методике преподавания литературы

Термин *интерпретации* текста тесно связан с представлением о понимании текста. Понимание является междисциплинарной проблемой, которой занимаются такие отрасли знания, как психология, логика, филология. При этом важно обозначить, что говорить о понимании возможно только в тех случаях, когда мы имеем дело с какой-либо знаковой системой. Таким образом, можно говорить о понимании какого-либо текста на определённом языке: в этом случае понимание зависит от развития языковой личности, то есть знания непосредственно языка, опыта восприятия других текстов и т.д. В этом аспекте проблемой понимания занимается лингвистика. [13]

Понимание текста имеет два значения: прямое (непосредственно осмысленное чтение текста) и литературоведческое. Первое оперирует такими понятиями, как образы и фигуры речи, второе – аллюзиями, реалиями и т.п.. Однако два аспекта понимания текста не стоит противопоставлять друг другу, так как они не столь различны, как может показаться: одно не может существовать без другого.

Для начала опишем основные свойства процесса понимания вообще. Деятельность реципиента в процессе понимания можно охарактеризовать следующим:

- «во-первых, ментально-физиологической активностью;
- во-вторых, степенью текстовой сложности;
- в-третьих, креативностью <...>;

в-четвёртых, различной степенью и глубиной: понимание может быть полным и неполным, адекватным или неадекватным» [2, 80].

В процессе понимания художественного текста создаётся его интерпретация, которая является результатом понимания.

Основная задача интерпретации художественного текста – как можно более полно понять всё содержание, заложенное автором текста и потенциально содержащееся в нём помимо авторской воли, а также разъяснить это понимание другим. При этом для интерпретации художественного текста недостаточно лишь знания и понимания языка, на котором этот текст составлен. [31] Язык художественного произведения всегда более сложный многоуровневый, является (по Лотману) вторичной по отношению к естественному языку знаковой системой, а художественный образ многозначен и неисчерпаем, что приводит к различным интерпретациям одного и того же текста в разных сообществах и эпохах. Таким образом, проблема интерпретации художественного текста выводится как самостоятельная отрасль изучения.

В.А. Кухаренко в своей работе подчёркивает, что интерпретация художественного текста находится на стыке различных отраслей филологического знания: история и теория литературы интересуются в первую очередь идейно-эстетической ценностью произведения, стилистика художественной речи обращает внимание на индивидуальное в общем, для лингвистики текста важны текстовые категории, система этих категорий, типологии текста и т.п.. Однако все эти отрасли филологии объединяет общий объект изучения – художественный текст. Таким образом, В.А. Кухаренко делает вывод о том, что теория интерпретации текста является именно такой областью филологии, которая находится ближе всего к изначальному пониманию науки филологии, и даёт следующее определение интерпретации текста: «освоение идейно-эстетической, смысловой и эмоциональной информации художественного произведения,

осуществляемое путём воссоздания авторского видения и познания действительности» [51, 6].

Действительно, современная интерпретация текста как будто восстанавливает смысл филологии в первоначальном виде и восходит к герменевтике. Проблемы герменевтики развивались различными науками (теологией, юриспруденцией, историей). Немецкие романтики существенно расширили значение терминов понимания и интерпретации и применяли их, говоря о «всеобщей соотнесённости людей друг с другом и с миром» [25, 202]. Говоря о герменевтике в филологии, Гадамер пишет, что для филолога важна задача создать читаемый текст, причём определённое понимание этого текста уже подразумевается как исходное. В понимании играют существенную роль ожидания, предпонимание, внешние обстоятельства. Это особенно очевидно, когда мы имеем дело с текстом на иностранном языке или с переводом текста: знание языка в таком случае будет иметь решающее значение. Каждый перевод будет являться одним из видов интерпретации. Лингвистический же подход к пониманию текста Гадамер называет «забвением языка» и утверждает, что «только если естественный процесс понимания тормозится, то есть если не удастся достигнуть понимания, спрашивается о дословности текста, и тогда то, как сделан текст, может стать самостоятельной задачей» [25, 220].

Герменевтика как наука о понимании текста сделала своим центральным понятием герменевтический круг. В основе этого понятие лежит представление о неразрывности понимания части и целого: составить понимание целого можно лишь из понимания частей, но при этом для полного понимания части необходимо понимание целого. Таким образом, согласно герменевтике, понимание представляет собой бесконечный круг – движение от части к целому, от целого к части и т.д.

Помимо герменевтики, интерпретация текста связана с текстологией как отраслью литературоведения, также занимающейся анализом текста и отчасти восстановлением смыслов. Однако у текстологии, конечно,

совершенно другая задача: восстановление текста, соответствующего последней авторской воле, подготовка художественного текста к публикации, комментирование его. Задача интерпретации текста совсем другая [34].

Также с вопросами понимания и интерпретации связаны некоторые лингвистические дисциплины. Психолингвистика изучает вопросы формирования и восприятия речи в связи с системой языка. Эта отрасль рассматривает данные проблемы, исходя из концепций индивидуального знания и значения слова как принадлежности индивида и учитывая внутренний контекст, эмоциональную коннотацию, а также и индивидуальные речевые стратегии. С этой же точки зрения изучается проблема понимания текста. Данными исследованиями занимались в своих работах такие учёные-лингвисты, как А.А. Залевская, Л.В. Барсук, А.А. Леонтьев и др.

Ещё одной дисциплиной, которая имеет в круге изучаемых проблем понимание текста, является когнитивная лингвистика. Эта отрасль языкознания изучает связь языка с мыслительными структурами и категоризацией в сознании. Основной категорией когнитивной лингвистики является концепт. Изучается природа концепта, концептуализация в текстах, в истории. К пониманию текста данная дисциплина, соответственно, подходит через понятие концептуализации и реализации в тексте языковых концептов. Такими исследованиями занимались В.Н. Андрусенко, Л.Г. Веденина, Е.С. Кубрякова, З.Д. Попова, Ю.С. Степанов, И.А. Стернин и другие.

Собственно теория интерпретации текста в той или иной степени учитывает достижения всех вышеназванных отраслей филологического знания.

Как было сказано, в понимании текста не последнюю роль играют внешние обстоятельства. В связи с этим для разговора об интерпретации текста важно сказать о таких двух понятиях, как фоновое знание и

вертикальный контекст. Иногда эти понятия смешиваются, хотя они вполне различны. Фоновое знание является атрибутом читателя, совокупностью сведений, которыми обладают создатель текста и его читатель. Это же понятие иногда называют «пресуппозицией» (например, Гак). Вертикальный контекст – это принадлежность единицы текста, основными категориями которой являются литературные аллюзии и цитаты. [30] В месте пересечения множеств фонового знания и вертикального контекста и будет находиться индивидуальная интерпретация произведения читателем.

Понятие интерпретации тесно связано с восприятием. Восприятие обычно понимается как психологический процесс, который происходит во время получения какой-либо информации из какого-либо её источника. Но нас, конечно, особенно интересует восприятие художественного литературного произведения, в результате которого формируется его интерпретация.

Значительную работу, посвящённую этому вопросу, создал Павел Максимович Якобсон, советский учёный-психолог, изучавший психологию чувств и эмоций. Его труд «Психология художественного восприятия» посвящён именно восприятию художественных произведений. Он пишет о том, что восприятие произведений искусства существенно отличается от восприятия любого другого объекта действительности. Во-первых, такое восприятие «характеризуется наличием при этом переживания эстетического удовольствия, переживания красоты предмета» [84, 22]. Во-вторых, именно художественное восприятие имеет беспрецедентное влияние на личность воспринимающего, а именно «на его взгляды, симпатии, нравственные убеждения» [84, 5]. И в-третьих, произведение искусства отличается от прочих предметов тем, что оно единично, индивидуально в сути своей, и его восприятие тоже является таковым. Также учёный выдвинул положение о том, что отдельные элементы художественного произведения, способные влиять на человека сами по себе, объединяясь в произведении, перестают восприниматься по отдельности и объединяются в целое, законченное

произведение. Таким образом, восприятие объёмного произведения не является чем-то неизмеримо более сложным, чем восприятие составляющих его частей. Напротив, эти отдельные элементы «укладываются в систему образов, систему разносторонне данного предмета искусства» [84, 35].

П.М. Якобсон реконструирует процесс восприятия художественного произведения, выделяя в нём следующие составляющие или ступени:

- 1) «любование» формой: звучащим словом, звуками, красками, линиями и проч.;
- 2) восприятие художественного образа: сохраняя чувственное впечатление от формы произведения, реципиент начинает проникать в его содержание;
- 3) реакция воспринимающего на произведение искусства, включающая как эмоциональный отклик, так и порождённые произведением мысли, ассоциации и проч.;
- 4) «восприятие в произведении искусства лица самого художника» [84, 48], то есть стиля автора, его мировоззрения и т.п..

Кроме того, М.П. Якобсон уделяет внимание вопросу так называемой установки на восприятие художественного произведения. Эта установка обусловлена нашей культурой: мы заранее знаем, где и в каких условиях мы должны встретиться с произведением искусства, какие чувства мы должны испытать, мы понимаем контекст происходящего. Но помимо этого, имеет место и индивидуальная установка человека.

В итоге восприятие произведения искусства по М.П. Якобсону, а точнее, его характер определяется двумя факторами:

- 1) самим произведением, его качеством, заложенными автором смыслами, авторской задумкой относительно формы и её влияния на реципиента и т.п.;
- 2) способностью воспринимающего человека воспринять произведение, которая зависит от знаний человека, его эстетического опыта и проч..

Таким образом, мы видим, что восприятие произведения искусства – сложный процесс, обусловленный многими факторами и имеющий ряд специфических особенностей. Эти факторы и особенности необходимо учитывать и в разговоре о вопросах интерпретации художественных произведений.

Вопросами читательского восприятия занимался исследователь методики преподавания литературы Владимир Георгиевич Маранцман. Он особое внимание уделял читательскому восприятию школьников, эволюции читательского восприятия с возрастом, связи особенностей восприятия с методами анализа литературного произведения в школе. В. Г. Маранцманом разработана модель развития художественного восприятия, состоящая из трёх этапов:

- 1) этап «наивного реализма» (4-6 классы), для которого характерно полное погружение в литературное произведение и восприятие его как описание реальных событий;
- 2) этап «нравственного эгоцентризма» (7-8 классы), на котором для подростка важно в первую очередь нравственное содержание произведения применительно к процессу самоутверждения личности;
- 3) этап «связей, осознания причин и следствий» [61, 43] (9-10 классы), когда подросток выходит на уровень осмысления мира и существующих в нём причинно-следственных связей.

По В.Г. Маранцману, только начиная с последнего этапа подросток может в полной мере охватить эстетическое содержание произведения и начать воспринимать его как бы отдельно от себя.

Для выявления читательского восприятия он использовал различные способы:

- 1) сочинение;
- 2) беседа;
- 3) анкета;

- 4) сопоставление иллюстраций, театральных постановок и других трактовок произведения;
- 5) выразительное чтение.

Все эти способы могут быть использованы и нами для выявления восприятия произведений и особенностей рождающейся в его результате интерпретации.

1.2. Межкультурная коммуникация в процессе обучения языку

В современном мире происходит всё больше межкультурных контактов и культурного обмена в самых разных сферах: политической, экономической, культурной. Взаимодействуют корпорации, общественные движения, государственные институты, культурные объединения, отдельные индивиды. Однако несмотря на увеличивающееся культурное многообразие человечества, сохраняется и даже усиливается тенденция к сохранению культурной самобытности. Таким образом, со временем только возрастает потребность понимать чужую культуру для повышения эффективности общения. Из этой потребности вырастает дисциплина межкультурной коммуникации. [28]

Таким образом, в данной работе мы будем использовать определение, сформулированное О.А. Ленотович: «межкультурная коммуникация в самом общем виде определяется как непосредственный или опосредованный обмен информацией между представителями разных лингвокультур» [55, 3]. Достоинство данной формулировки заключается в том, что она учитывает все виды коммуникации межличностной и межгрупповой, в том числе использующей разнообразные современные средства связи.

Межкультурная коммуникация, конечно, имеет междисциплинарный характер. Она связана с антропологией, лингвистикой, социологией, психологией, фольклористикой, этнологией и некоторыми другими отраслями знания.

Теория межкультурной коммуникации относится к числу молодых дисциплин, возникших во второй половине прошлого века. Однако задолго до её появления различными учёными были заложены её основы и разработаны многие вопросы, которые позже стали фундаментом теории межкультурной коммуникации.

Одним из этих учёных можно назвать Вильгельма фон Гумбольдта, который писал о духе народа как о манифестации культуры. В его трудах находятся истоки многих идей, которые позже были развиты разными учёными. Для разговора о межкультурной коммуникации важны следующие поднятые им темы: взаимовлияние языка и мышления, языковые картины мира, культурные особенности языков, формирование языком национального характера, связь индивида, социума и языка, различия в культурно-языковых кодах. [29]

Также значительную роль в становлении данной отрасли знания сыграла гипотеза лингвистической относительности, которую разработали американские учёные Эдвард Сепир и Бенджамин Ли Уорф. Эта теория основывается на двух принципах:

- лингвистического детерминизма;
- лингвистического релятивизма.

Первый принцип заключается в положении о том, что система языка, его семантические и грамматические категории формируют мышление носителей данного языка. Принцип лингвистического релятивизма говорит о том, что каждый отдельный язык имеет особенности, которые отличают его от других языков. В настоящее время эта гипотеза не до конца поддерживается большинством лингвистов и антропологов. Сегодня отвергается часть, утверждающая, что язык детерминирует мышление. Однако безусловно признаётся связь языка и мышления, как и их взаимовлияние.

Также свой вклад внесли учёные-неогумбольдтианцы (Л. Вейсбергер, Г. Ипсен и др.), которые развивали идеи Гумбольдта и представляли язык не

просто как средство мышления, а как мир, занимающий место между объективной действительностью и мышлением. Помимо этого, стоит упомянуть теорию когнитивного развития Ж. Пиаже и теорию когнитивного стиля Уиткина.

Межкультурная коммуникация как дисциплина появилась в 1954 году, когда этот термин ввели Э. Холл и Д. Трагер, относящие себя к последователям Э. Сепира, в своей книге «Культура как коммуникация». Позднее Эдвард Холл развил эту тему, опубликовав в 1959 году работу «Немой язык», где показал связь между культурой и коммуникацией. Он доказал возможность обучения чужой культуре и показал его необходимость для подготовки специалистов в области иностранных языков. Таким образом, межкультурная коммуникация стала не только предметом исследований, но и учебной дисциплиной, преподаваемой в различных вузах. После этого, в 60-е годы этот предмет начал появляться в высших образовательных программах США.

Исследования в области межкультурной коммуникации в США разделились на два направления. Первое направление было связано с интернациональной межкультурной коммуникацией и было актуально в учебных заведениях, которые готовили специалистов для работы с приезжими внутри страны или за границей. Таким образом, студенты факультетов иностранных языков не только обучались языкам, но и получали умения и навыки, необходимые для осуществления успешной коммуникации с представителями других народов и культур. Второе направление было сосредоточено вокруг проблем внутренней межэтнической коммуникации. Оно развивалось в школах с этнически разнородным составом обучающихся, в социальной сфере, в здравоохранении. Такое разделение внутри теории межкультурной коммуникации сохраняется в американской науке и в настоящее время.

В отечественной науке изучение межкультурной коммуникации инициировали преподаватели иностранных языков, которые обратили

внимание на тот факт, что одного только владения иностранным языком без знания культуры недостаточно для достижения успеха в контактах с представителями других культур. Вследствие этого преподавание иностранных языков в российских вузах стало сопровождаться дисциплиной «Страноведение». Однако практика показала, что исключительно теоретических знаний о культуре тоже оказалось мало и для по-настоящему эффективного контакта необходимо практические навыки. Так в вузах начала появляться дисциплина «Межкультурная коммуникация» [28].

Межкультурная коммуникация в отечественной науке выросла из следующих трёх дисциплин:

- лингвострановедение (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров и др.);
- этнолингвистика (А.С. Герд, М.М. Копыленко и др.);
- лингвокультурология (В.Н. Телия, В.И. Хайруллин, В.А. Маслова и др.).

Однако все три эти отрасли лингвистики сосредоточены на изучении одной конкретной лингвокультуры, поэтому возникла потребность в появлении дисциплины, которая займётся вопросами взаимодействия культур.

Межкультурную коммуникацию можно назвать разновидностью культурной коммуникации вообще, где культурная коммуникация – любая коммуникация, существующая в человеческой культуре. Несмотря на то, что отграничить их друг от друга довольно сложно, так как в обоих случаях сохраняется присутствие «другого», в межкультурной коммуникации пропасть различий между коммуникантами существенно шире, а барьеры выше. Причём культурный барьер оказывается даже опаснее, чем языковой барьер, хотя бы потому, что является будто бы невидимым. Преодоление языкового барьера существенно проще: можно выучить язык, все его правила, занесённые в справочники, словари и учебники. Однако не существует таких учебников и сводов правил культурных, причём культурные «ошибки» всегда встречаются носителями культуры более

негативно и ведут к более существенным коммуникативным неудачам, в отличие от ошибок языковых, к которым носители языка зачастую относятся снисходительно и исправление которых не представляет слишком больших трудностей [37].

В разговорах о межкультурной коммуникации часто используется термин «диалог культур». Диалог культур – процесс взаимодействия и развития культур различных форм. Диалогу культур посвящается немало научных работ, конференций и сборников. В диалоге культур особенно ярко выявляются так называемые национально-специфические компоненты культуры. К национально-специфическим компонентам «можно отнести как минимум следующие:

- 1) традиции <...>, а также обычаи <...> и обряды <...>;
- 2) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего её нередко называют традиционно-бытовой культурой;
- 3) повседневное поведение <...>, а также связанные с ним мимический и пантомимический (кинестический) коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;
- 4) “национальные картины мира”, отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;
- 5) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса» [2, 76-77].

Несовпадение указанных выше национально-специфических компонентов культур и/или их незнание коммуникантами может приводить к так называемому конфликту культур, который, впрочем, некоторые исследователи трактуют как синоним диалога культур. Конфликт культур представляет собой случаи коммуникативных неудач, обусловленных культурными различиями и культурным барьером. Светлана Григорьевна Тер-Минасова в своей книге «Язык и межкультурная коммуникация»

приводит множество примеров конфликтов культур в самых разных сферах: в рабочей, личной, учебной и т.п.. В том числе исследовательница пишет и о опосредованных конфликтах культур, которые происходят при чтении книг, просмотре фильмов и проч..

Внутри межкультурной коммуникации Т.Т. Грушевицкая выделяет два направления исследований. Первое более тесно связано с фольклористикой и имеет описательный характер. Перед этим направлением стоят такие задачи, как обнаружение, описание, интерпретация поведения носителей определённой культуры, объяснение его причин и обуславливающих культурных факторов. Второе направление носит культурно-антропологический характер и имеет своей целью практическое применение знаний: разрешение конфликтов, недопониманий, организация рабочих процессов в многонациональных коллективах и т.д.. Внутри этого направления внимание уделяется социальному строю, разнообразным видам культурной деятельности групп и общностей, правилам, ценностям, менталитету и проч. [28]. Именно второе направление связано с преподаванием иностранных языков.

С. Г. Тер-Минасова пишет о современной значимости науки о межкультурной коммуникации в преподавании иностранных языков. Дело в том, что в современном мире языки изучаются в основном с целью их практического применения в общении, то есть изучение языка перестало быть «самоцелью», а превратилось лишь в средство. В связи с этим начали появляться новые специальности («Лингвистика и межкультурная коммуникация») и изменяться принципы подготовки специалистов по уже существующим направлениям, то есть язык стал преподаваться «в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [78, 28].

В связи с этим появилась также новая преподаваемая дисциплина – «Мир изучаемого языка». Эта дисциплина имеет своим предметом изучения внеязыковые факты, которые лежат в основе языковых структурных единиц,

иначе говоря – социокультурную картину мира, которая отражается в языковой картине мира. Эта дисциплина появилась из представления о том, что картина мира формирует и язык, и носителей языка, и специфику речеупотребления, а значит, её знание необходимо для изучения живого языка в качестве средства общения [78].

В нашей работе более актуальны будут результаты исследований практического направления межкультурной коммуникации, так как нас интересует именно практическое применение этих знаний в процессе обучения на иностранном языке.

1.3. Межкультурная интерпретация художественного текста на иностранном языке

Область исследований в настоящей работе лежит между описанными выше проблем интерпретации текста и межкультурной коммуникации. Чтение художественного произведения на иностранном языке является одним из видов межкультурной коммуникации, так как в этом случае также происходит получение носителем одной лингвокультуры информации от представителя другой. Соответственно, все общие проблемы интерпретации художественного текста будут оставаться актуальны в данном случае, осложняясь спецификой межкультурной коммуникации.

Чтение литературы на иностранном языке – это один из наиболее сложных разновидностей диалога культур. По словам С. Г. Тер-Минасовой, «чтение иностранной литературы неизбежно сопровождается и знакомством с чужой, иной страны культурой, и конфликтом с ней» [78, 24]. Все трудности межкультурной коммуникации остаются и в чтении иноязычной литературы, но, с одной стороны, они облегчаются, а с другой, дополняются другими проблемами. Облегчение возможно по той причине, что литература может являться источником культурной информации и способствовать снятию культурного барьера. Но вместе с этим обычные трудности

межкультурной коммуникации осложняются эстетическими, потому как эстетика, безусловно, формируется культурой. Кроме того, литература, оставаясь «учебником культуры», может представляться непонятной без определённых культурных знаний.

Чтение и понимание художественного текста так разительно отличается от нехудожественного ещё и тем, что он обладает высокой «информационной насыщенностью». Это свойство художественного текста было подробно описано отечественным филологом Михаилом Юрьевичем Лотманом в работе «Структура художественного текста». Именно язык художественной литературы обладает имеет такую особенность: составляющие его языковые единицы внутри контекста произведения приобретают дополнительные значения, которые сложно предположить вне этого контекста. Поэтому именно язык художественной литературы, по М. Ю. Лотману, является «самым экономным и компактным способом хранения и передачи информации» [57, 33]. Именно это свойство художественного текста и обеспечивает эстетическую функцию художественной литературы.

Вопросы, связанные с местом художественной литературы в межкультурной коммуникации и с пониманием иноязычной художественной литературы, уже были изучены некоторыми учёными.

Например, В.Я. Задорнова исследует вопросы понимания и интерпретации в связи с переводом художественного текста. Она пишет о том, что переводу должна предшествовать правильная интерпретация текста, без которой получить приемлемый результат невозможно. При переводе, по её словам, должен использоваться метод филологического контекста, который объединяет методы широкого и узкого контекстов. Узкий контекст находится внутри данного текста (отрывка, сцены или всего произведения). Он может быть необходим при установлении точного значения слова в переводимом тексте или в других подобных случаях. Широкий контекст представляет собой собственно филологический контекст и требует от переводчика знаний истории литературы, культуры, общества. Переводчик

должен узнавать аллюзии, цитаты, пародии и проч.. Например, совершенно невозможно перевести стихи из «Алисы в стране чудес» Л. Кэрролла, не узнав в них пародии на произведения реалистических английских поэтов, известные в XIX веке [36].

Проблема филологического контекста встаёт и при чтении художественного произведения на иностранном языке, причём внимание нужно уделять обоим видам контекста. Во-первых, при восприятии текста на неродном языке сложнее учитывать узкий контекст. Если носителем языка он считается обычно автоматически, то иноязычным читателям требуется дополнительное усилие, иногда – помощь преподавателя.

Чтению текста в процессе обучения иностранному языку уделила немалое внимание Алла Эммануиловна Бабайлова. Она рассмотрела различные аспекты использования текста на уроках иностранного языка. Особенно интересно в её работе следующее положение: «Понимание текста на иностранном языке – акт не только осмысления текстовой информации <...>, но и осознания этой информации, ибо в процессе её дешифровки, перевода в схемно-изобразительный код включается как мыслительная, так и вся психическая деятельность личности» [6, 9]. Процесс понимания иноязычного текста, в отличие от текста на родном языке, более развёрнут во времени и имеет более ярко выраженные этапы. Исходя из данных положений, исследовательница предлагает определённую модель использования текста в преподавании русского языка как иностранного, однако она пишет в первую очередь о чтении так называемого «учебного текста» – иначе говоря такого текста, который был специально создан как средство изучения языка и который имеет содержательное наполнение и формальную структуру в соответствии с задачами определённого этапа обучению языку. Однако изучения иноязычного художественного текста А.Э. Бабайлова в своей работе не касается.

Также связано с нашей темой диссертационное исследование Валерия Анатольевича Доманского «Культурологические основы изучения

литературы в школе». Он разрабатывает методику преподавания литературы, основанную на культурологическом подходе, воспитании так называемого «человека культуры». Он пишет о том, что современному школьнику необходимы дополнительные культурологические комментарии, необходимо понимание связи литературы с культурой, необходимо понимание принципа диалога культур и диалога в культуре (диалога по М. Бахтину). Диалог здесь понимается, во-первых, как обмен информацией между читателем и автором, а во-вторых, как диалог внутри воспринимаемого произведения, который учащийся должен распознать и понять. [33]

Несмотря на то, что В.А. Доманский пишет о преподавании литературы носителям языка, результаты его исследования могут быть применимы и нами, так как культурологический подход к преподаванию литературы на иностранном языке безусловно необходим, хоть и не исчерпывает все потребности такого обучения.

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров затронули вопросы восприятия художественного текста именно на иностранном языке внутри работы, посвящённой лингвострановедению в преподавании русского языка как иностранного. Они подчёркивают, что понимание художественного текста является наиболее сложной частью изучения иностранного языка, так как такое понимание требует от читателя не только знания самих языковых единиц, но и способности воспринимать художественные образы с помощью изучаемого языка, некоторые из которых могут обретать своё специфическое образное значение только внутри данного языка. Исследователи, во-первых, подвергают искусство рассмотрению в качестве средства, аккумулирующего в себе лингвострановедческую информацию, через сферу эстетики, а во-вторых, рассуждают о том, как извлечь такую познавательную ценность из произведения и эффективно обучить этому студентов.

Сначала учёные рассматривают художественную литературу скорее как одно из средств изучения лингвострановедения, которое за счёт своей художественной эмоциональной природы помогает полнее и глубже

воспринять и осознать страноведческую информацию. Для того чтобы подтвердить данное высказывание, авторы обращаются к четырёхчленной структуре раскрытия художественного образа, сформулированной М.Б. Храпченко:

- 1) отражение и обобщение свойств выбранного явления действительности;
- 2) выражение эмоционального отношения к данному объекту изображения;
- 3) воплощение идеала;
- 4) установка на восприятие [81].

Благодаря таким особым свойствам художественного образа знания, полученные в процессе восприятия художественного произведения, приближаются к непосредственному жизненному опыту, в отличие от усвоенных рационально-логическим путём. Так воплощается одновременно гносеологическая функция искусства и коммуникативная (закрывающаяся собственно в передаче информации).

С другой стороны, корректное восприятие заключённой в художественном произведении информации требует от читателя определённой готовности к этому, которая, согласно Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову [21], состоит из трёх равно необходимых частей:

- 1) владение языком данного искусства, понимание специфики его образов;
- 2) знание эпохи, к которой относится воспринимаемое произведение искусства;
- 3) установка на чувственное погружение в произведение и на обнаружение требующих дополнительных размышлений и расшифровок мест.

Таким образом, художественное произведение является не только исключительно эффективным способом познания культурной информации о данной стране, но и особенно сложным способом, требующим

дополнительной подготовки и базовых знаний, которые призваны не допустить ошибок в интерпретации или её неполноты. Задача преподавателя здесь – помочь обучающемуся самостоятельно максимально полно осмыслить художественный образ, для чего должен использоваться «наводящий метод», по происхождению являющемуся «сократическим» [21]. Суть этого метода в том, что учитель ни в коем случае не должен объяснять смысл образов напрямую, напротив – с помощью наводящих вопросов он помогает обучающемуся в ходе собственной интеллектуальной деятельности осмыслить художественные образы, придя к верным выводам. Внутри описанного наводящего метода авторами выделяются следующие четыре приёма:

- 1) вычленение в художественном образе основного смысла (необходимо в многозначном образе выделить основное, которое станет целью освоения образа учащимися);
- 2) отбор «проективных показателей» (нужно выделить в тексте такие показатели, которые будут наиболее ярко и однозначно выражать выбранный смысл);
- 3) подготовка учащихся к восприятию основного смысла (для этого могут потребоваться некоторые объясняющие культурологические и литературоведческие комментарии к тексту);
- 4) усиление «проективных показателей» (привлечение внимания обучающегося к выбранным местам с помощью приёмов толкования и усиления в виде построчного комментария).

Таким образом, интерпретация художественной литературы на иностранном языке требует от читателя особой подготовки и дополнительных усилий, но в то же время эта литература является и прекрасным источником страноведческой информации.

Также с методической точки зрения близкими к нашей теме вопросами занималась итальянская исследовательница Даниэла Бончани, которая

изучала роль художественной литературы в изучении русского языка как иностранного, особенности понимания её носителями другого языка, а также разработала стратегии, которые могут использоваться обучающимися при чтении художественных текстов, написанных на русском языке. Она выделяет четыре уровня понимания иноязычного художественного текста, которые выглядят следующим образом:

- 1) уровень общего содержания;
- 2) уровень понимания лексических и синтаксических единиц;
- 3) уровень погружения в смысл художественного произведения и анализа его формы;
- 4) уровень глубинного восприятия художественного текста и его освоения, то есть «способности читателя “войти” в текст, увидеть, услышать и пережить все, что рассказывается в нем, поговорить с ним» [15].

Для обеспечения корректного понимания учащимися художественного текста на всех уровнях Д. Бончани предлагает особую систему предтекстовой, притекстовой и послетекстовой работы. Предтекстовая работа, в соответствии с её системой, заключается в создании мотивации для чтения и в изучении лексики, полезной для чтения данного текста, в ходе чего могут использоваться такие стратегии, как опора на контекст и языковая догадка. В притекстовой работе задачи понимания решаются с помощью, опять же, идентификации неизвестных слов, стратегии применения к тексту знаний читателя, обнаружением внутритекстовых смысловых связей и проч.. Послетекстовая работа предполагает диалог учащихся друг с другом и с учителем, дискуссии, выражения мнений, анализ прочитанного, причём обучающийся должен ощущать себя в главной роли первооткрывателя смысла текста, а это значит, что традиционный класс должен стать интерактивным.

Вся эта работа направлена на достижение двух целей:

- 1) корректное восприятие студентами данного для изучения художественного текста в результате их собственной интеллектуальной деятельности;
- 2) усвоение стратегий чтения, которые позволят студентам в будущем самостоятельно читать оригинальные русскоязычные художественные произведения.

В основу модели восприятия текста у Бончани положена коммуникативная схема «автор – текст – читатель», поэтому свой подход к изучению литературы исследовательница называет коммуникативно-интерактивным [15].

На коммуникативной природе процесса восприятия художественного текста основывается в своём походе к его изучению в иностранной аудитории филолог и методист Наталья Владимировна Кулибина. Она написала немало работ, посвящённых аспектам изучения художественного текста в процессе преподавания русского языка как иностранного, причём много внимания уделила именно вопросам понимания текста. Позиция исследовательницы относительно места художественного текста в обучении языку, целей его изучения и его связи со страноведческой информацией в целом совпадает с мнениями учёных, уже упомянутых выше. Однако Н.В. Кулибина подчёркивает и некоторые другие аспекты.

Во-первых, исследовательница рассматривает проблему двух возможных подходов к изучению художественного текста в языковом учебном процессе, существование которых обусловлено «двойственной природой самого художественного текста:

- как *языковой единицы* высшего порядка, в которой реализуются единицы всех других уровней – лексического, грамматического и др. и
- как *произведения искусства*, артефакта, текста культуры и т.п.» [50, с.51].

Это противопоставление Н.В. Кулибина предлагает снять подходом, который представляет собой воспроизведение естественной ситуации «общения» читателя с текстом, в которой такая двуплановость художественного текста ощущается как естественная и, следовательно, нейтрализуется.

Возвращаясь к представлению о восприятии художественного текста как о коммуникативном акте, отметим, что Н.В. Кулибина обращает внимание на изменение коммуникативной модели в том случае, когда текст воспринимается носителем другого языка. Изменение одного члена коммуникативной триады «автор – текст – читатель» (читателя на читателя-инофона) влечёт за собой и изменение характера первых двух членов. Кроме того, важно учесть, что авторский замысел находится внутри художественного текста и воспринимается в совокупности с текстом, а значит, в процессе коммуникации «первые два компонента триады как бы сливаются в одно целое» [50, с. 60], и коммуникативная модель превращается в следующую: «{**образ (автор-текст)**} – **читатель-инофон**» [50, 60]. Таким образом, участниками учебной коммуникации являются:

- текст, который, требуя от читателя владения языком, одновременно сам является средством освоения языка;
- читатель, который на основе текста и собственных знаний, внутренних качеств создаёт проекцию текста.

Помимо этого, исследовательница рассуждает о том, какую цель стоит ставить при работе над текстом в иностранной аудитории: понимание смысла художественного текста или художественного произведения. Несмотря на то, что эти термины иногда могут употребляться как взаимозаменяемые, мы должны помнить об их разнице. О том, как отделить понимание художественного текста и произведения, писали немало различных учёных. М.Я. Дымарский так писал о смысле художественного текста и смысле художественного произведения: «Если первый основывается на семантике языковых единиц, то второй может возникать на основе любых,

произвольных ассоциаций – с ситуациями, сюжетом, портретами персонажей, отдельными их поступками, отдельными аспектами их характеристик и т.д.» [35, с. 50]. А по словам К.А. Долинина, понять смысл художественного произведения – это значит понять «смысл текста как высказывания в контексте творчества автора и одновременно как реплики в полилоге национальной и мировой культуры» [32, с. 14]. Также приведём и цитату психолога и педагога А.Р. Лурии, который следующим образом охарактеризовал понимание смысла художественного текста и художественного произведения: «...можно выделить скрытый подтекст и понять, какой внутренний смысл таится за излагаемыми событиями; и наконец, можно прочесть художественное произведение с ещё более глубоким анализом, выделяя за текстом не только его подтекст или общий смысл, но и анализируя те мотивы, которые стоят за действиями того или иного лица, фигурирующего в пьесе или художественном тексте, или даже мотивы, побудившие автора писать данное произведение» [60, с. 315-316]. Обобщая все эти цитаты, можно сказать, что, хотя и то и другое требует усилий понимания, смысл художественного произведения намного обширнее и сложнее смысла художественного текста. То есть можно сделать вывод, что понимание читателем-инофоном смысла текста художественного произведения – это необходимая («а нередко и достаточная» [50, с. 55]) задача, одновременно вполне посильная, а понимание смысла произведения – идеальная цель.

Нужно не забывать, что понимание художественного текста значительно отличается от понимания любого другого, в том числе тем, что художественный текст всегда имеет эстетическую функцию. В связи с этим в восприятии художественного текста можно выделить два аспекта: когнитивная деятельность и психопоэтическая (она же эстетическая). Такое деление, как признаёт Н.В. Кулибина, весьма условно, так как на практике восприятие художественного текста, конечно, имеет целостный характер, но такое разделение удобно для понимания особенностей процесса, особенно

при разговоре о восприятии текста иностранными читателями, так как эстетический аспект восприятия здесь особенно сложен. Обычно под эстетической деятельностью понимается деятельность автора по созданию художественного произведения. Однако многими подчёркивается, что эстетическое наполнение произведения существует только в процессе его восприятия, а из этого следует, что субъектом эстетической деятельности является также и читатель. Для удобства и во избежание смешения понятий для обозначения читательской эстетической деятельности используется понятие психопэтики. Термин психопэтика использовался многими учёными: Е.Г. Эткингом [83], А.А. Леонтьевым [56], В.А. Пищальниковой [68] и др. В контексте нашей работы этот термин используется понимание психопэтики В.А. Пищальниковой как психолингвистики художественной речи [68]. Исходя из этого понимания, Н.В. Куликова даёт следующее определение психопэтическому аспекту восприятия художественного произведения: «...смысловое восприятие образного плана средств языкового выражения художественного текста: восприятие слов художественного текста как словесных образов, <...> восприятие <...> эксплицитно не выраженных мыслей, чувств, переживаний и др.» [50, с. 82-83].

Выделение когнитивного и психопэтического уровней читательского восприятия соотносится с терминами «понятие» и «представление». Эти два термина олицетворяют собой противоположности, которые одновременно едины и неразрывны. По словам С.Л. Рубинштейна, «представление <...> связано <...> с наглядной единичностью, отражает явление в его более или менее непосредственной данности, а в понятии преодолевается ограниченность явления и раскрываются его существенные стороны в их взаимосвязи» [72, 329]. Иначе говоря, понятие и представление различаются тем, что представление – это отражающийся внутри индивидуального сознания образ, а понятие – словесно выраженное образование, созданное в результате исторического развития. Читатель в процессе восприятия художественного текста пользуется понятиями и представлениями

попеременно. Деятельность читателя-инофона протекает так же, с той разницей, что он для этого прикладывает больше осознаваемых усилий. Сначала достигается понятийное понимание текста, а на его основе – образное.

В ситуации чтения художественного текста носителем языка два аспекта восприятия действительно тесно переплетены друг с другом и трудноотделимы друг от друга, причём когнитивная деятельность осуществляется практически незаметно для самого читателя, а осознаётся им обычно лишь восприятие художественных образов. Читатель-инофон же должен прикладывать сознательные усилия как для понимания логико-понятийного уровня, так и для воссоздания художественных образов, в то время как носителю могут потребоваться такие усилия лишь в исключительных случаях.

Н.В. Кулибина предлагает несколько стратегий совершенствования понимания и устранения непонимания как на когнитивном, так и на психопоэтическом уровнях восприятия текста художественного произведения. Говоря о когнитивном аспекте восприятия, она выделяет следующие стратегии преодоления лексических трудностей в художественном тексте:

- 1) анализ по частям речи (или анализ грамматической формы слова);
- 2) анализ корней и аффиксов (или анализ состава слова);
- 3) догадка по текстовому контексту:
 - a) опора на знакомые слова текста;
 - b) опора на «здравый смысл»;
 - c) опора на тему текста [50].

Так как при чтении художественной литературы носителем другого языка оба аспекта восприятия художественного текста становятся более выраженными и осознаваемые самим читателем, мы можем говорить о том, что психопоэтический аспект читательской деятельности надстраивается

поверх когнитивного. На основании этого утверждения Н.В. Кулибина описывает следующие когнитивные стратегии постижения смысла художественного словесного образа:

- 1) подбор синонимов;
- 2) анализ различий в значениях синонимов;
- 3) «выявление смысла единицы языкового выражения с опорой на художественный контекст (ситуацию или тему художественного текста)» [50, с. 86];
- 4) «привлечение фоновых (экстралингвистических, внетекстовых) знаний для уточнения смысла слова» [50, с. 87].

Но кроме данных когнитивных стратегий постижения смысла произведения, исследовательница выделяет также «психопоэтические стратегии воссоздания читательских представлений» [50, с. 90]. Данные стратегии обращены к житейскому опыту читателя, для привлечения которого существует два варианта. Первый вариант применим в том случае, когда изображаемый автором художественного произведения объект реальности знаком читателю. В это случае он может без труда его вообразить. Вторым вариантом – более трудным, когда объект читателю незнаком. Это может быть природное явление, которого не бывает в родной стране читателя, какой-либо уникальный для данной культуры предмет, изображение города, архитектурного объекта и т.п.. В таком случае можно попробовать отыскать аналог в культуре читателя. Н.В. Кулибина приводит в пример чтение цикла стихотворений «В Царском Селе» А.А. Ахматовой. Читатель, даже если он никогда не бывал в Царском Селе и не видел его фотографий, всё равно может вообразить атмосферу роскошных дворцов и парков, в которой живёт императорская семья. Несмотря на то, что его представление будет не совсем соответствовать реальности на предметно-фактическом уровне, необходимый эмоциональный эффект всё равно будет достигнут.

Ещё одна тема, которой уделяет особое внимание Н.В. Кулибина в других своих научных и методических работах, – это трудность восприятия инофонами национальных словесных образов. Вводя этот термин, исследовательница отделяет национальные словесные образы от индивидуально-авторских. Индивидуально-авторские словесные образы базируются на общечеловеческих феноменах культуры и могут быть верно интерпретированы носителем любого языка. В качестве примера таких образов Н. В. Кулибина вспоминает знаменитый дуб из романа «Война и мир» Л. Н. Толстого: молодые листочки на казавшемся уже мёртвом дереве действительно будут понятны любому, чей уровень владения языком позволит прочитать этот текст. Однако множество образов имеют устоявшийся национальный характер, который осложняет их понимание. Чтобы проиллюстрировать это понятие, исследовательница приводит различные цитаты художественных текстов, в которых используются разные названия птиц. Она поясняет, что американский читатель не сможет считать тёплые авторские чувства к жаворонку, потому что в США жаворонки считаются вредными птицами, подлежащими отстрелу, а китайцы не смогут прочувствовать нежность в образе воробья, так как в их культуре это надоедливая противная птица, и т.д.. Это всё требует от преподавателя учитывать специфику таких образов, в которой особо выделяются ей следующие аспекты:

- 1) номинативные и реляционные языковые единицы, с помощью которых создаётся образ;
- 2) происхождение образа:
 - источники в фольклоре и литературе;
 - источники в культуре и истории;
 - создание образов элементами функциональных стилей и сфер использования языка;
- 3) соответствие или несоответствие литературной норме.

Так мы видим, что читателю-инофону для успешного восприятия художественных образов в литературе и раскрытия эстетического смысла текста необходимо получить комментарии по перечисленным аспектам специфики образа, иначе есть опасность того, что интерпретация художественного текста останется лишь на уровне буквального значения составляющих его языковых единиц [48].

Таким образом, мы видим, что проблема межкультурной интерпретации художественного текста стабильно привлекает внимание различных лингвистов, литературоведов, методистов. Чаще всего учёные подходят к этому вопросу с практической и методической точки зрения, сосредоточивая усилия на разработке образовательных технологий и выпуске учебных пособий. Однако внутри данного направления остаётся место и для исследований теории интерпретации, её механизмов и особенностей.

Выводы по главе 1.

В первой главе диссертационного исследования рассматриваются теоретические положения, на которые опирается работа и основывается её практическая составляющая. Понимание текста рассматривается в литературоведческом аспекте как способность читателя воспринять и декодировать заложенный в тексте эстетический смысл. Для корректного и полного понимания всех уровней художественного текста необходимо соблюдение следующих условий:

- 1) обыденное, нелитературоведческое понимание, то есть знание читателем составляющих текст языковых единиц, владение языковой системой;
- 2) владение культурной и историко-литературной информацией, необходимой для верной интерпретации текста и узнавания отсылок и аллюзий;
- 3) готовность реципиента видеть художественные образы и возможные непрямые смыслы и прилагать усилия к их толкованию.

Интерпретация же принадлежит индивиду и является именно индивидуальным пониманием художественного текста, которого смог достичь читатель. Интерпретация находится в области пересечения фонового знания реципиента и вертикального контекста произведения. Этот же термин может иногда употребляться нами также для обозначения самого процесса понимания текста. Именно интерпретация и является основным объектом нашего исследования, практическая часть которого будет представлена в следующей главе.

Интерпретация художественного текста на иностранном языке является одним из видов межкультурной коммуникации, которая определяется как прямой или опосредованный обмен какой-либо информацией между представителями различных культур. Из этого положения следует, что интерпретация русскоязычного художественного текста носителями других языков имеет все признаки межкультурной коммуникации и всех её трудностей. Но в то же время такая интерпретация имеет ряд совершенно специфических признаков и препятствий, потому что обыкновенные сложности, возникающие при любом диалоге культур, сопровождаются исключительной сложностью языка художественного произведения, который, являясь особой вторичной знаковой системой (по М.Ю. Лотману), требует особых усилий для полного и корректного понимания. Эти два аспекта, пересекаясь, порождают особенности, характерные только лишь для интерпретации художественного текста на иностранном языке. Здесь выделяется категория национального художественного образа, понимание которого состоит из:

- 1) способности находить и интерпретировать художественный образ вообще;
- 2) способности найти и понять национально-культурную специфику художественного образа и воспринять его уникальный эстетический смысл.

Итак, мы рассмотрели и систематизировали научную литературу по выбранной теме, выделили наиболее значимые исследования, определили основные теоретические положения, на которые опираемся в исследовании. На основе этого во второй главе будут проанализированы результаты эксперимента по выявлению наиболее эффективных приемов интерпретации литературного произведения носителями китайского и узбекского языков на примере «Денискиных рассказов» В.Ю. Драгунского.

ГЛАВА 2.

Особенности восприятия и интерпретации текста литературного произведения на русском языке китайской и узбекской аудиторией на примере «Денискиных рассказов» В. Драгунского

2.1. Анализ нарушений восприятия художественного текста на русском языке китайской и узбекской аудиторией

С целью анализа различных особенностей восприятия русскоязычного художественного текста аудиторией инофонов был проведён эксперимент. В группах студентов, носителей узбекского, китайского, вьетнамского языков, обучающимся по направлению русского языка как иностранного, было предложено прочитать различные рассказы Виктора Юзефовича Драгунского из сборника «Денискины рассказы». По завершении чтения рассказов проводились дискуссии в группах, а также задавались письменные работы, в которых студенты должны были проанализировать систему художественных образов и идейно-тематический план одного из рассказов и/или охарактеризовать систему персонажей на основании нескольких рассказов сборника.

Результаты проведённой работы получились неоднородными и требующими анализа. Но сначала хотелось бы отметить, что выбор «Денискиных рассказов» в качестве материала действительно оказался оправданным. Рассказы, как и ожидалось, не стали слишком сложными для понимания с языковой и структурной точки зрения и не поставили студентов в тупик полного непонимания. Но благодаря феномену двойной детско-взрослой адресации, усложнённой семантике названий и бесспорным эстетическим достоинствам, делающих детские рассказы В.Ю. Драгунского достойными и взрослого внимания, произведения не оказались и слишком простыми для чтения студентов университета. Они вызвали в студентах

живой интерес и породили оживлённые дискуссии, так как оставили место и для недопониманий, ошибок и разных прочтений.

Как уже было сказано, результаты студентов получились неоднородные. Кто-то справился с заданиями лучше, кто-то хуже. Были студенты, которые совсем не допустили ошибок в интерпретации и дали весьма точную характеристику как персонажного плана, так и идейно-тематического. Другие же давали такую интерпретацию, которая резко противоречила тексту прочитанных рассказов, либо далеко не полную интерпретацию, так как оказывались сбитыми с толку ломающими ожидания названиями, или представлениями о рассказах исключительно как о детских, или иногда всё же неизбежно возникающими языковыми сложностями, или некоторыми другими факторами. Все эти факторы и подлежат анализу в нашей работе.

Но, прежде чем анализировать нарушения интерпретации, опишем ожидаемые результаты студенческой работы над основными выбранными нами рассказами и приведём примеры удачных и неудачных студенческих интерпретаций произведений.

Рассказ «Главные реки Америки» в среднем вызвал не очень много затруднений у студентов. Отметим, на что следовало, по нашему мнению, обращать внимание в работе с этим рассказом. Во-первых, здесь очень важна комическая составляющая и, соответственно, способность читателя её воспринять. В рассказе есть две шутки, построенные на искажении слов не выучившим уроки Дениской. Такой тип шуток всегда довольно сложно понимается инофонами, так как требует не только буквального понимания языковых единиц, но и способности воспринять созвучие с другими единицами, выстроить ассоциативный ряд, воссоздать коннотацию получившегося слова или выражения. Однако около 40% прочитавших студентов всё же смогли воспринять комический эффект выражения «мужичонка с ноготком», а около 85% – «Миси-писи». Но кроме этих двух шуток существует и комический эффект, создаваемый характером

внутреннего монолога рассказчика, его принципа изложения событий и поведения героя. Правильно воспринять комическую составляющую с этой стороны было уже несколько труднее для студентов. Следующий момент, который требует внимания с нашей стороны, – это семантика названия, которое, как это часто бывает у В.Ю. Драгунского, создаёт не совсем соответствующие тексту ожидания, отсылая не к идейной или событийной сути рассказа, а к наиболее эмоционально яркому для рассказчика эпизоду. Однако в этом случае усложнённость названия не вызвала затруднений ни у кого из студентов.

При работе с рассказом «Тайное становится явным» от студентов ожидалось понимание обеих сторон авторской адресации. С более очевидной «детской» стороны произведения, во-первых, должен быть верно интерпретирован воспитательный смысл рассказа и, во-вторых, воспринят его комический эффект. С этой частью справились практически все студенты, чему безусловно помогла универсальность юмора в данном рассказе. С более сложной «взрослой» стороны от студента требовалось узнавание «притчевой» структуры рассказа, и это вызвало серьёзные затруднения: всего один студент оказался способен заметить такую структуру и соотнести её с эксплицитно выраженной воспитательной функцией произведения.

Восприятие комического эффекта требовалось от студентов также и при чтении рассказа «20 лет под кроватью». Такой эффект здесь создают гиперболизированные переживания рассказчика, отражённые также и в названии, – это, опять же, универсальная комическая ситуация, не требующая специальных культурных и/или языковых знаний, что и показали успешные результаты практически всех прочитавших рассказ студентов (за исключением одного, сделавшего избыточно серьёзные выводы из внутреннего монолога Дениски). Кроме того, от студентов ожидалось понимание стороны взрослой адресации: эмоциональное содержание отношения к Дениске, вызываемое его живой детской фантазией,

впечатлительностью и озорством: эмоций одновременно ностальгии по собственному детству и умиления детским воображением и характером. Эту составляющую содержания смогло заметить уже значительно меньшее количество студентов.

Успешное восприятие комического мы ожидали также и при чтении рассказа «Здоровая мысль». Юмор этого рассказа тоже универсальный, так как строится с помощью сюжетных перипетий и комического предложения Дениски поместить мамин портрет на дом. Юмористическая часть в большинстве случаев не вызвала затруднений именно за счёт своей универсальности. Ещё один момент, на который следовало обращать внимание в работе с этим рассказом, – это семантика названия. Здесь мы снова видим заглавие, которое никак не отображает основной сюжет, остаётся непонятным до самого конца и, опять же, сосредоточивает внимание читателя на самом эмоционально значимом моменте. Предполагается, что такое название обратит внимание студента-читателя на тему сыновней любви, однако этого не произошло в большинстве случаев. Только одна студентка выделила этот аспект содержания произведения, особо указав на отношение Дениски к матери и на значимость данного аспекта, вынесенную в заглавие.

Перейдём теперь к более многоплановым в содержательном смысле рассказам, предназначенным для детей чуть более старшего возраста, успешный результат интерпретации которых предполагал способность эту многоплановость увидеть.

Одним из таких, по нашему мнению, является рассказ «Рыцари». Но, прежде чем мы приступим к описанию упомянутой смысловой многоплановости, уделим внимание тем аспектам, которые мы затрагивали и относительно уже упомянутых выше рассказов. Это, опять же, и комическая составляющая, и семантика названия рассказа. Понимание комического, имеющего универсальную структуру построения и выражения, здесь не требует от читателя знаний и умений сверх способности непосредственно

понимать языковые единицы, что и показали успешные результаты студентов.

Корректная интерпретация заглавия оказалась более труднодостижима, а сформированные им читательские ожидания как минимум в трёх случаях из восемнадцати воспрепятствовали полному и безошибочному пониманию текста произведения. Однако двум студентам всё же удалось соотнести заглавие как с эмоциональным акцентом рассказчика Дениски, так и с юмористическим эффектом несоответствия названия и фактической стороны сюжета. В идеальной ситуации название должно было помочь воспринимающему читателю увидеть идейную многоплановость рассказа: как воспитательную его сторону, так и эмоционально-эстетическую, в том числе направленную на взрослого адресата (дружная семья, снисходительность и смех вместо агрессии, счастливое воспоминание о детской глупости, искренности и непосредственности). Это произошло в полной мере, к сожалению, лишь в 15% процентах случаев.

Ещё один требующий внимания с данной стороны рассказ – «Арбузный переулочок». Но сначала скажем пару слов (снова) о семантике названия. Оно здесь, как и в рассказах «Здоровая мысль», «20 лет под кроватью», «Главные реки Америки», отсылает к наиболее эмоциональной детали произведения, но с тем отличием, что в данном случае отсутствует комизм. Большинство студентов совершенно верно поняли этот акцент и сделали соответствующие корректные выводы о воздействии рассказанной отцом истории на Дениску. Также в данном рассказе интересно проследить восприятие феномена двойной адресации: «детского» смысла об уважении к еде и понимании её ценности, и «взрослого» – о педагогическом решении отца, его поведении и отношениях в семье. Так называемый детский смысл рассказа всеми был понят безошибочно, но взрослый вызвал значительное количество затруднений, даже несмотря на специальное задание дать характеристику персонажей рассказа (особенно родителей). Однако всё же были и студенты, которые верно интерпретировали поведение отца, резко

сменившего шутливый тон на серьёзный и таким непрямым способом «уговорившего» Дениску съесть его молочную лапшу и даже «тарелку облизать».

Верная характеристика персонажей требовалась от студентов и при чтении рассказа «Друг детства». Предполагалось, что студент увидит готовность отца поддержать идею Дениски и его отказ, который обусловлен в первую очередь ценой и пониманием вероятности быстрого изменения желаний сына, внимательность и находчивость матери, которая нашла решение проблемы, а также и чувствительность, впечатлительность и ранимость Дениски. Около половины студентов верно интерпретировали поведение всех персонажей. Помимо персонажной характеристики, от студентов ожидалось также понимание символизма плюшевого медведя и многообразия порождаемых им смыслов (уходящее детство, дружба, сентиментальность героя и т.д.), которое обнаружилось лишь в двух студенческих работах.

Опишем теперь точки опоры, на которые мы ориентировались в интерпретациях рассказа «Он живой и светится». Во-первых, здесь важно было увидеть межличностный конфликт между Дениской и Мишкой и противопоставление их ценностей друг другу: чувствительность к прекрасному и живому Дениски против Мишкиного пренебрежения к тем же вещам в пользу нового самосвала. Интересно здесь, что конфликт содержится имплицитно и не выливается в ссору или даже спор между персонажами, и именно поэтому может оказаться довольно трудно сформулировать его суть и значение. Интерпретировать эту составляющую верно удалось совсем небольшому количеству студентов. Помимо этого в рассказе стоит обратить особое внимание и на характеристику мамы и её поведение. Эта часть относится в основном к взрослой стороне адресации произведения и акцентирует внимание на том, как мать Дениски проявляет понимание и неосуждение по отношению к выбору сына, который по объективным денежным показателям цены отнюдь не является выгодным для

семьи. Это характеризует её как внимательную и чуткую к детскому мироощущению и бережную к детскому чувству прекрасного. Примерно половиной прочитавших рассказ студентов было верно интерпретировано поведение мамы.

Наконец, последний рассказ, ставший объектом нашего внимания, – «Девочка на шаре», один из самых знаменитых и содержательно богатых рассказов В.Ю. Драгунского. В данном рассказе требует особого внимания именно идейно-тематическая многоплановость рассказа на обоих уровнях авторской адресации. Здесь и «взрослая» тема детско-родительских отношений и родительского внимания к ребёнку, и формирование детского чувства прекрасного, и первая любовь, и взросление, и несоответствие желаний и реальности. При чтении текста на иностранном языке довольно сложно уделить должное внимание каждой затронутой рассказом теме. Разговор о теме детско-родительских отношений в рассказе предполагал выявление у студентов понимания идеи важности внимания к ребёнку со стороны родителей, к его чувствам, желаниям, внутренним психологическим процессам. В теме чувства прекрасного студенты должны были описать процесс формирования этого чувства у Дениски, охарактеризовать его отношение к цирковому искусству и изменения этого отношения. Тема первой любви требовала от студентов, во-первых, самого понимания факта, что речь идёт именно о ней, а также о том, как именно эта любовь проявляется в поведении и мыслях Дениски и как его отец понимает чувства сына и ведёт себя в связи с этим. Интерпретация темы взросления должна была включать характеристику процесса взросления Дениски и поведенческих проявлений этого взросления. Совсем немногие студенты смогли выделить в своих работах все эти темы и дать им верную интерпретацию. Но и среди тех, кто описал все перечисленные нами темы, наблюдались ярко выраженные акценты в пользу одной или двух из тем, о чём нами будет написано позже.

Таким образом, мы видим, что требования к студентам были довольно высоки. Корректной мы считали только такую интерпретацию, в которой студенту удалось как не допустить ошибок (то есть высказываний, которые резко противоречили тексту), так и максимально полно охватить разносторонность художественных образов персонажей и многообразие идейно-тематического содержания рассказов. Конечно, такого результата достигло достаточно малое число студентов, в то время как в остальных работах наблюдались в том или ином количестве нарушения интерпретации различного характера и с различными причинами возникновения. Данные обнаруженные нами нарушения подлежат анализу. Проведём следующие действия:

- 1) систематизируем и классифицируем обнаруженные нарушения интерпретации;
- 2) обнаружим или предположим причины возникновения данных нарушений;
- 3) обозначим пути устранения возникших нарушений и их предупреждения в дальнейшей учебной работы с текстами «Денискиных рассказов».

Итак, проведённая нами работа и анализ её результатов позволили выявить различные особенности и нарушения интерпретации произведений, которые требуют систематизации и устранения. Нарушения интерпретации, обнаруженные при анализе студенческих работ по Денискиным рассказам» В.Ю. Драгунского и в ходе бесед и дискуссий в студенческих учебных группах, в общем виде представляется нам возможным разделить на три группы:

- 1) нарушения, которые связаны с неправильным толкованием или полным непониманием тех или иных составляющих элементов произведения;

2) нарушения, связанные с неполным пониманием произведения и упущением значимых деталей и тем или многообразия значения событий;

3) нарушения, относящиеся к идейно-тематическому плану произведения.

Нарушения из первой обозначенной нами группы наиболее очевидны при анализе результатов студенческих работ.

Во-первых, сюда относятся проблемы интерпретации, которые связаны с «тёмными местами», которые остались вовсе непонятны по различным причинам. Например, часто непонятными остаются шутки. Именно таков юмор в рассказе «Главные реки Америки», построенный на игре слов и искажении названий. Или же не всегда для читателей была очевидна комическая составляющая рассказа «20 лет под кроватью». В данном рассказе юмор строится с помощью избыточных преувеличений во внутреннем монологе Дениски. Иногда этот внутренний монолог и разрешение проблем воспринималось читающими избыточно серьёзно. Случаи непонимания юмора представляют особую сложность, так как шутки с трудом поддаются комментированию и объяснению, но зачастую принципиально значимы для общего понимания произведения и восприятия его с эстетической точки зрения. Также непонятыми могут оставаться неизвестные читателю слова и выражения, но эти случаи не лежат в области наших интересов в настоящем исследовании, так мы всё же сосредоточены на литературе и на восприятии её именно как художественного текста.

Во-вторых, в эту же группу мы отнесём собственно неправильное истолкование некоторых отрывков текста, которые обусловлены различными причинами: незнанием культурно-исторического контекста, национальных особенностей образов, трудностью проведения параллелей и проч.. Такие ошибки в большинстве случаев заключаются в несоответствующей тексту характеристике персонажей. Таков, например, случай, когда китаеязычный студент охарактеризовал отца Дениски как «строгую» и «невнимательную к

чувствам ребёнка», на основании эпизода из рассказа «Друг детства». Для некоторых студентов оказалось непонятно, что отказ отца от покупки груши продиктован в первую очередь её ценой и пониманием, что ребёнок может быстро передумать. Другой пример неправильного понимания – обозначение темы рассказа «Рыцари» как «8 Марта». Данная ошибка, очевидно, связана по большей части с невнимательным чтением и/или языковым непониманием текста.

Ко второй группе случаев некорректного восприятия произведения относятся трудности, связанные с невниманием к значимым эпизодам или деталям. Такое может возникать, как нам кажется, по двум причинам: как из-за чисто языкового непонимания отрывка, так и в связи с неспособностью оценить какой-либо элемент как значимый для понимания текста. Нарушения интерпретации из этой группы встречались в проанализированных студенческих работах особенно часто. Рассмотрим несколько примеров таких случаев.

Во-первых, зачастую можно наблюдать слишком поверхностное восприятие художественных образов. Например, иногда студенты могли не обратить внимание на чувство юмора родителей и на то, какую роль оно играет в изображении детско-родительских отношений в рассказах «Арбузный переулочок», «Друг детства», «Рыцари» и некоторых других. Или довольно распространено неполное понимание образа Дениски в рассказе «Девочка на шаре»: многие студенты упустили момент, относящийся к формированию чувства прекрасного в персонаже, которое играет в произведении отнюдь не последнюю роль. Ещё один пример: при чтении рассказа «Арбузный переулочок» 40% прочитавших студентов не уделили внимания педагогическому аспекту отношений отца и сына, который немаловажен для понимания специфики образа отца, а один студент сделал вывод, что характеры персонажей в данном рассказе не описаны вовсе. Такое поверхностное восприятие художественных образов может быть также обусловлено различными причинами, как соотносящимися с культурными

особенностями, так и не связанными с ними. Например, на это может повлиять учебный контекст чтения произведения, слабый интерес к произведению, трудности восприятия эстетического на иностранном языке и многое другое.

Во-вторых, группа таких случаев нарушения, связанных с недопониманием, пересекается с третьей группой, включающей в себя идейно-тематические нарушения восприятия. На этом стыке находятся случаи, когда студент в целом верно трактовал идейно-тематическое содержание произведения, но упустил из внимания какой-либо не менее значимый аспект. Например, при чтении рассказа «Рыцари» большинством студентов (равно носителей китайского и узбекского языков) не был замечен эмоциональный аспект представления рассказа как счастливого воспоминания о беззаботном детстве и детских глупостях. Или же в рассказе «Девочка на шаре» примерно половиной читателей (опять же, среди всех групп носителей разных языков) был упущен тематический аспект взросления главного героя, который является несколько не менее важным и значимым.

Наконец, третья выделенная нами группа включает в себя в корне неверную идейную интерпретацию, противоречащую тексту рассказов. Такие нарушения интерпретации представляются наиболее серьёзными, так как постижение идейно-тематической сути произведения всегда является, несомненно, основной задачей реципиента. Поэтому данные случаи мы намерены разобрать наиболее подробно. Вот несколько примеров таких интерпретаций:

- 1) главной идеей рассказа «Рыцари» названо стремление воспитать рыцарство в детях;
- 2) около 20% прочитавших рассказ «Друг детства» назвали центральной идеей рассказа превозношение неизменности принципов;

- 3) в том же самом рассказе «Друг детства» как минимум один студент сформулировал основополагающую идею как «трагизм забвения прошлого»;
- 4) в рассказе «Девочка на шаре» большая часть студентов (носителей узбекского и китайского языков) выделила главной темой детско-родительские отношения, не уделив в это время внимания другим не менее важным тематическим аспектам вовсе.

Серьёзные нарушения интерпретации идейно-тематической основы произведения так же, как и нарушения, относящиеся к другим группам, могут являться следствием совершенно различных причин, факторов и условий:

- 1) низким уровнем владения языком;
- 2) заранее сформированными определёнными ожиданиями;
- 3) культурными особенностями отношения к художественному тексту и подхода к нему;
- 4) низким уровнем внимания при чтении и интереса к произведению, обусловленному как учебным контекстом, так и упомянутыми выше ожиданиями.

В целом, анализируя нарушения интерпретации из всех трёх групп, можно заметить, что наибольшую трудность для всех студентов всегда составляет именно эмоциональное восприятие произведения: интерпретация эмоций персонажей и обусловленных эмоциями действий, а также эмоционально-идейное и эстетическое содержание. Студенты из обеих языковых групп относительно легко в большей своей массе находят воспитательное значение и выделяют так называемую «мораль», однако эмоционально-эстетический пласт остаётся малодоступен. Этот же аспект интерпретации художественного произведения составляет, к сожалению, наиболее значимую трудность для объяснений преподавателя и преодоления

культурного барьера, но об этом речь пойдёт в следующем параграфе работы.

2.2. Методы устранения и предупреждения нарушений восприятия иноязычного художественного текста

Преподаватель литературы в иностранной аудитории имеет множество задач, стоящих перед ним. Эти задачи всегда имеют межпредметный характер. Преподаватель должен уделять внимание и языковому аспекту художественного произведения, и культурному, и идейному, и эстетическому. Одна из множества задач преподавателя во всех этих аспектах – предотвращать нарушения восприятия (и интерпретации) художественного текста. С помощью предтекстового и притекстового этапов работы он должен направить обучающихся к верной интерпретации текста. А в случае, когда нарушения всё же произошли, преподаватель обязан объяснить их суть и обеспечить корректное понимание художественного произведения на всех его уровнях, причём сделав это так, чтобы понимание было основано в первую очередь на самостоятельной интеллектуальной работе обучающихся и осознавалось ими как собственное, полученное на опыте знание.

В предыдущем параграфе нами было выделено три группы различных нарушений восприятия художественного текста на основе данных, полученных в результате нашего эксперимента среди студенческих учебных групп. Придерживаясь этой разработанной и описанной выше классификации, мы и будем описывать методы восстановления корректной интерпретации текста.

Нарушения интерпретации из группы, связанной с некорректным толкованием или абсолютным непониманием каких-либо элементов художественного произведения, могут происходить по нескольким

причинам, и все они, конечно, требуют различной работы над их предотвращением.

Наиболее очевидное решение имеют трудности, связанные с языковым, то есть логически-понятийным, непониманием. В большинстве своём они могут предотвращаться такими методами, как сопроводительным глоссарием и предтекстовой лексической работой со студентами. В такой глоссарий, по нашему мнению, необходимо выносить следующие группы лексики из текста:

- 1) специальную тематическую лексику (например, относящуюся к теме цирка из «Девочки на шаре» или к теме бокса из рассказа «Друг детства»);
- 2) культурно-специфическую лексику, обозначающую современные или вневременные российские культурные реалии, и особенно – устаревшие, в том числе все историзмы;
- 3) встречающиеся в тексте произведения фразеологизмы.

Однако лексическая работа может проводиться не только на этапе предтекстовой работы, но и во время притекстовой. Здесь могут быть применены стратегии понимания лексических единиц, предложенные Н.В. Кулибиной и описанные нами в параграфе 1.3: анализ по частям речи, по морфемному составу слова, языковая догадка по контексту с опорой на знакомые слова в тексте, на «здравый смысл» или на тему текста. Преподаватель может не только непосредственно руководить работой студентов с применением данных стратегий, но и также обучить студентов их самостоятельному применению в дальнейшем.

Некоторые другие нарушения восприятия из этой группы могут быть предотвращены культурно-историческим комментарием. Например, рассказ «Друг детства» может быть сопровождён комментарием о том, насколько велика цена груши, названная Дениской, для времени написания рассказа. В этом же рассказе обвинение Дениски в «непостоянстве» может предотвратить подчёркивание возраста героя.

Особую трудность здесь, конечно, представляют элементы комического: именно их сложнее всего объяснять не только носителям других языков, но даже и носителям русского языка в случаях, когда шутка осталась по каким-то причинам непонятной. Однако всё же некоторые стратегии предотвращения непониманий могут быть применены. В зависимости от способа создания комического эффекта могут быть полезны следующие приёмы:

- 1) лексическая работа (иногда включающая объяснение возможных переносных значений и коннотаций);
- 2) культурно-исторический комментарий;
- 3) искусственное обращение внимания учащегося на необходимый для понимания фрагмент текста (путём построчного комментария, выделения шрифтом или вербального предупреждения).

К сожалению, эти стратегии не всегда способны обеспечить должный комический эффект на иноязычного читателя. Но даже если таковой эффект не был обеспечен при чтении текста, элементы комического всё равно следует объяснить хотя бы по завершении чтения, так как даже знание об их наличии в тексте и тем более о сути и о предмете смеха помогает выстроить в уме обучающегося читателя более корректную интерпретацию прочитанного художественного текста.

Опишем теперь представляющиеся нам возможными пути устранения и предотвращения неполного понимания каких-либо элементов художественного текста.

Корень проблемы неполного понимания кроется в неготовности воспринять какие-либо элементы художественного образа или неспособности обозначить для себя эти элементы как важные для понимания.

С одной стороны, может показаться, что нарушения интерпретации этой группы наиболее легко поддаются предотвращению: достаточно лишь

каким-либо способом обратить внимание обучающегося на нужный отрывок. Однако это дело по сути своей несколько сложнее.

Дело в том, что довольно трудно заранее предсказать, какой отрывок текста останется без должного внимания читателя. Для частичного решения этой трудности можно использовать предыдущий опыт анализа нарушений восприятия данного конкретного текста – такой, как данное диссертационное исследование. Результаты нашей работы помогут в дальнейшем при чтении «Денискиных рассказов» В.Ю. Драгунского в иностранной аудитории предварительно обратить внимание учащихся на элементы текста, которые упускали из своего внимания наши испытуемые. Эта работа с текстом может осуществляться несколькими путями на всех трёх этапах работы по изучению произведения. Во-первых, преподаватель может провести предтекстовую беседу с обучающимися, в которой затронет идейно-тематический аспект предлагаемого к изучению произведения, что настроит студентов на восприятие этой темы и поиск соответствующих теме элементов произведения и поможет избежать ошибок. Во-вторых, на этапе притекстовой работы с произведением можно специально, с помощью, например, построчного комментария, выделить отрывки, которые оставались без должного внимания у наших испытуемых. Наконец, уже во время послетекстового обсуждения в дискуссии может быть выявлен недостаток внимания к какому-либо месту либо благодаря высказываниям других студентов группы, которые более успешно справились с задачей, либо с помощью преподавателя, который может вступить в дискуссию и предложить объяснить конкретный отрывок или дополнить свои рассуждения им.

Кроме того, как мы должны помнить, преподаватель обязан не просто обеспечить корректное восприятие текста на своём уроке, но и научить студента самостоятельному чтению и самостоятельной интерпретации. И вот эта задача более трудноразрешима. Нам представляется, что одним из решений этой задачи может являться накопление учащимся опыта

внимательного чтения произведения, опыта ошибок, указание на которые он получил от преподавателя, опыта поиска важных для понимания элементов произведения, сверки своей интерпретации с текстом. Студент должен понимать возможность допущения ошибок, быть готовым размышлять и менять своё первоначальное мнение о смысле и образной структуре произведения. Именно знание о возможности подобного рода ошибок может стимулировать более внимательное чтение и сознательное избегание неполного понимания.

Наконец, уделим внимание последней из выделенных нами групп нарушений восприятия художественного текста – устранению и предотвращению ошибок интерпретации на идейно-тематическом уровне произведения.

Устранение данных ошибок восприятия представляется нам наиболее важной частью работы с интерпретацией произведения учащимися. Именно этот уровень понимания является наиболее значимым, определяющим целостное впечатление от произведения и сохранившиеся знания об этом произведении. Следовательно, идейно-тематический уровень интерпретации требует особого внимания как от преподавателя, так и от исследователя.

В целом все проблемы и ошибки интерпретации на идейно-тематическом уровне представляется возможным разделить на две группы:

- 1) некорректное толкование прочитавшими идейно-тематической основы произведения и формулирование идеи, исходя из собственных ожиданий от текста, а не из самого текста произведения;
- 2) выделение читателем побочной темы как основной;
- 3) смещение акцентов на воспитательный аспект при игнорировании эмоционального и эстетического плана произведения.

Все три выделенные нами группы нарушения восприятия идейно-тематического уровня произведения требуют различной работы по их предотвращению.

Опишем сначала представляющиеся нам возможными способы работы с первой группой описанных нарушений. Перед началом чтения художественного текста неизбежно формирование каких-либо читательских ожиданий от него. Эти ожидания могут быть обусловлены, во-первых, контекстом чтения. Например, это может быть чтение по заданию преподавателя, по совету друга, по собственной идее; с целью развлечься, или чему-то научиться, или ознакомиться с культурным феноменом и т.д.. Во-вторых, ожидания создаёт паратекст: личность автора текста (если читателю что-либо известно о нём), жанр произведения, его название, оформление книги и проч.. Наконец ожидания формирует также культурный контекст, который и представляет для нас наиболее серьёзную задачу. Культурный контекст может влиять на ожидания также с нескольких сторон. С одной стороны, у носителей разной культуры могут по-разному формироваться ожидания из контекста чтения и паратекстовой информации. С другой стороны, носители разных культур могут в принципе по-разному относиться к чтению художественного текста, особенно – текста на иностранном языке.

Конечно, формирование тех или иных ожиданий от текста неизбежно, и читатель не может подойти к произведению с абсолютно чистым сознанием, на которое произведение запишется, как на белый лист. В любом случае интерпретация будет представлять собой смешение текста произведения с внутренним, заранее готовым текстом читателя. Однако это не означает, что работа с ожиданиями бессмысленна и безнадёжна – отнюдь, с ожиданиями можно и нужно работать. Предложим некоторые стратегии, которые представляются нам полезными на этом пути.

Создания и корректирование ожиданий от конкретно взятого произведения может быть частью предтекстового этапа работы над

произведением со студентами. Во-первых, преподаватель может дать обучающимся корректную информацию об авторе произведения, его жанре, культурно-историческом контексте написания произведения, а также предупредить о наличии интертекстуальных связей и т.д.. Произведение диктует, какую именно информацию о нём нужно дать. Говоря о «Денискиных рассказах» В. Драгунского, интерпретация которых исследовалась нами, уместно обозначить, что это детские рассказы, которые в то же время печатались и в журналах, адресованных взрослой аудитории, рассказать краткую историю их создания, заранее обозначить круг затрагиваемых автором тем и проблем.

Обозначенная стратегия в первую очередь решает проблему ожиданий только для отдельно взятого изучаемого текста. Однако студент также должен обучаться и самостоятельному чтению. В самостоятельном же чтении может быть два подхода. В одном случае читатель может повторять путь, обозначенный для него преподавателем на занятии: перед началом чтения изучить достоверную информации об авторе и произведении, чтобы при создании своей интерпретации опираться на неё. В другом случае читатель должен научиться подходу к тексту как к «загадке». Этот подход представляется нам более правильным с точки зрения сути художественного творчества вообще и одновременно более сложным, так как здесь от реципиента требуется максимально освободиться от смысловых наслоений контекстов и постараться взять от художественного текста тот максимум, который он способен дать. Как уже было сказано выше, невозможно полностью освободиться от ожиданий, однако, тем не менее, следует стремиться к этому. Задача преподавателя в обучении данному подходу к тексту заключается в том, чтобы показать возможность содержания в тексте «загадки», возможность несоответствия текста ожиданиям читателя и сформировать готовность обучающегося к тому, чтобы увидеть это несоответствие.

Обучение этому второму подходу к тексту как к «загадке» может производиться на всех этапах работы с текстом: предтекстовой, притекстовой и послетекстовой. На предтекстовом этапе может быть дана установка на «загадку» и на поиск несоответствующих ожиданиям элементов произведения. Во время притекстовой и послетекстовой работы преподаватель может намеренно обращать внимание учащихся на элементы текста, которые не соответствуют их интерпретации, задавать наводящие вопросы – то есть, иначе говоря, стимулировать интеллектуальную работу обучающихся.

Перейдём теперь ко второй группе нарушений идейно-тематического восприятия произведения – выведению читателем побочной темы в качестве основной. В области предупреждения данных нарушений также может быть выведен не один путь решения.

Первый предлагаемый нами путь мы обозначим как теоретико-литературоведческий. Образованный читатель должен владеть базовыми теоретическими знаниями относительно тематики литературно-художественных произведений, а именно о возможности соседства в одном произведении различных тематик, об их классификации на вечные и конкретно-исторические. Теоретическое понимание возможности разнообразия тем, содержащихся в одном художественном произведении, должно сформировать готовность их восприятия при чтении конкретного произведения.

Второй путь можно назвать путём практического опыта. В соответствии с ним обучающийся на практике должен увидеть, как сочетаются друг с другом и переплетаются темы внутри одного произведения, получить указания на свои ошибки и их объяснение. Такая работа может проводиться как на предтекстовом, так и на послетекстовом этапе. В предтекстовой работе могут быть заранее даны вопросы для обсуждения на темы, заданные текстом, а также вопросы к тексту, которые помогут учащимся обратить внимание на нужные моменты. На этапе

послетекстовой работы исключительно полезны обсуждения в учебных группах, которые обычно всё же являются несколько разноуровневыми. Аргументированные дискуссии могут помочь посмотреть на произведение под разным углом, увидеть упомянутое многообразие тематики и корректно выделить основную тему.

Наконец, уделим внимание последней из выделенных нами групп нарушений идейно-тематического восприятия. Эта группа включает в себя наиболее сложные случаи, связанные со смещением акцента на воспитательную функцию текста в ущерб эмоционально-эстетической. Мы называем эти случаи наиболее сложными, так как в отличие от описанных выше в их устранении мало поможет рациональное осмысление текста. Художественное творчество является сложным и разносторонним феноменом, который вообще не поддаётся исключительно рациональному осмыслению, а требует от реципиента также и глубокого чувственного восприятия.

В первой главе, излагающей теоретические основы нашего исследования, мы упоминали о такой проблеме, как готовность читателя к восприятию художественного образа. Конечно, такая проблема может возникать и при чтении текста на родном языке, однако для иноязычного текста она наиболее серьёзна. Дело в том, что, во-первых, текст на изучаемом иностранном языке часто воспринимается в первую очередь как средство изучения этого языка, то есть как учебный текст, позволяющий нарастить словарный запас и натренировать в понимании языка. В свете такого подхода к художественному тексту его эстетическая функция легко может отойти на второй план. Во-вторых, здесь уместно упомянуть понятие национального художественного образа, который может быть труден для восприятия носителем другого языка.

Здесь, как и для прошлой группы нарушений, представляется нам уместным выделить теоретический и практический подход к устранению данных нарушений восприятия.

Теоретический подход заключается в том, что подготовленный читатель должен иметь знания о природе художественного творчества, о неизбежной полифункциональности художественного произведения и о превосходстве его эстетической функции. Здесь уместно также знакомство обучающихся с аристотелевским понятием катарсиса как результатом эмоционального потрясения от художественного произведения. Кроме того, полезно изучение представления о языке художественного текста М. Ю. Лотмана. Этот язык – вторичная знаковая система, которая кодирует совершенно особую информацию, невозможную для передачи на любом другом языке (именно поэтому художественный текст незаменим и не может быть полностью объяснён чисто логически). Теоретические представления об эстетическом могут развить готовность читателя воспринять эстетическую функцию произведения, не сосредоточиваясь исключительно на информативной и воспитательной.

Практический путь к формированию эстетической готовности читателя базируется на создании у обучающегося релевантного читательского опыта. Во-первых, нам кажется уместным обращение к уже имеющемуся опыту чтения произведений на родном языке студента и особенно – к их эмоциональному восприятию. Такой опыт студентов может быть актуализирован путём бесед о литературе в учебных группах, докладах о любимых произведениях, проведением эмоциональных параллелей между изучаемым произведением и прочитанными ранее и проч.. Во-вторых, преподаватель может намеренно обращаться к эмоционально-чувственной сфере читательского восприятия, стремясь к созданию учащимся образных представлений поверх уяснённых понятий. Для этого могут применяться следующие способы:

- 1) вопросы и задания к тексту, направленные на работу читательского воображения;

- 2) прослушивание аудиозаписей выразительного чтения текста актёров и просмотр отрывков театральных постановок или экранизаций произведения;
- 3) подготовка обучающимися собственного выразительного чтения текста произведения и различных творческих работ по произведению.

Таким образом с применением перечисленных стратегий и приёмов читатель может быть подготовлен к восприятию эстетической стороны художественного произведения.

Остаётся проблема понимания национального художественного образа, работу с которым достаточно полно описала в своих работах Н.В. Кулибина. Согласно ей, при работе с национальным словесным художественным образом следует уделять внимание собственно семантике языковых единиц, различным источникам происхождения образа, а также соответствию языковой литературной норме. Преподаватель литературы, таким образом, должен либо давать комментарии по всем этим пунктам, либо давать обучающимся соответствующие задания для их самостоятельного поиска информации в соответствии с перечисленными аспектами. Накопление практического опыта восприятия национальных художественных словесных образов должно облегчить их понимание также и при самостоятельном чтении в дальнейшем.

Таким образом, мы видим, что адекватное эстетическое (и эмоциональное, образное, на уровне представлений) восприятие художественного текста создаётся совокупностью теоретических знаний о литературе и полученного на уроках и во время выполнения домашних заданий практического опыта.

2.3. Другие особенности интерпретации литературного произведения иностранной аудиторией

В параграфах 2.1 и 2.2 нами были описаны и классифицированы выявленные нами нарушения восприятия при чтении инофонами «Денискиных рассказов» В. Драгунского. Однако помимо описанного были обнаружены и другие особенности восприятия, которые нельзя назвать нарушениями в полном смысле этого слова. Дело в том, в некоторых случаях интерпретация рассказов определённо обнаруживала особенности, обусловленные как культурой, к которой принадлежит реципиент, так и спецификой чтения текста на иностранном языке, но эта интерпретация не противоречила собственно тексту художественного произведения, не упускала вовсе значимые аспекты того или иного уровня произведения и поэтому не могла быть названа нами ошибочной или неполной.

С этой точки зрения интересно проследить пути интерпретации одного и того же произведения носителями разных языков и культур на примере рассказа «Девочка на шаре». Как уже говорилось нами в параграфе 2.1, этот рассказ отличается от прочих выбранных нами для работы с интерпретацией произведений иностранными читателями исключительной разнообразностью тем и идей на обеих сторонах детско-взрослой авторской адресации. В связи с этим фактом интерпретация этого рассказа стала особенно трудной для студентов, которым было нелегко как выделить все эти темы, так и верно охарактеризовать пути их раскрытия в произведении. По этой причине нами было принято решение, во-первых, предложить этот рассказ к чтению в наиболее сильных группах, и во-вторых, уделить особое внимание анализу студенческих интерпретаций данного рассказа, которые представляют немалый интерес с разных сторон.

Итак, рассказ «Девочка на шаре» был прочитан носителями узбекского, китайского и вьетнамского языков. Нарушения интерпретации данного рассказа, в том числе неполнота понимания характеров и идейно-

тематического плана, уже упоминались и анализировались нами в предыдущих параграфах работы. Интересно, что между нарушениями интерпретации и родным языком реципиента, их допустивших, нами не прослеживается никакой корреляции, однако особенности интерпретации, не являющиеся ошибками, были «оригинальными» для каждой группы студентов и повторяющимися среди носителей одного языка.

Следует отдельно обозначить, что перед нами в данном исследовании не стоит задачи объяснить упомянутые особенности с культурной точки зрения, так как работа носит преимущественно литературоведческий характер и затрагивает вопросы культуры лишь постольку, поскольку они выражены в текстах, с которыми мы работаем. Кроме того, данные особенности могут иметь под собой целый комплекс различных причин, которые в имеющихся условиях не подлежат точному обнаружению. Они могут лежать в культуре носителей языков, в системе образования стран, в уровне владения языком (все группы носителей узбекского языка, участвовавших в нашем исследовании, имели по стечению обстоятельств более высокий уровень), в контексте чтения, в индивидуальных особенностях студентов (выборка была не настолько велика, чтобы мы имели право полностью исключать этот фактор). По совокупности всех этих причин мы лишь фиксируем обнаруженные нами особенности и учитываем это в своей работе.

Итак, нами было зафиксировано, что носители вьетнамского, узбекского и китайского языков различным образом расставляют смысловые акценты в разговоре об идейно-тематическом содержании прочитанных произведений.

Более чем две трети студентов, которые являются носителями китайского языка, при изложении своей интерпретации рассказа «Девочка на шаре» сделали акцент на теме детско-родительских отношений, причём далеко не все из них вообще не обратили внимания на другие затронутые рассказом темы (взросление, чувство прекрасного в детях, первая любовь).

Изображение этих отношений в рассказе интерпретируется ими по-разному и по-разному оценивается, однако, что интересно, особо пристальное внимание к ним сохраняется.

Носителями узбекского языка акценты были расставлены несколько иначе. Отдельно следует отметить, что практически все эти студенты выделили полный спектр тем и идей. Они, как и китайские студенты, уделили особое внимание изображению детско-родительских отношений в рассказе, однако наравне с этой темой ими выводится и тема восприятия искусства и формирования чувства прекрасного в ребёнке – главном герое рассказа Дениске. Тема взросления и первой детской любви, хоть и упоминается в письменных работах по данному рассказу, но неизменно отходит на второй план.

В сочинениях вьетнамских студентов по рассказу «Девочка на шаре» наблюдается баланс между темами взросления, первой любви и детско-родительских отношений, а вот теме восприятия искусства и формирования эстетического чувства уделяется существенно меньше внимания.

Необходимо ещё раз зафиксировать, что, как уже говорилось нами ранее, описанные особенности интерпретации рассказа носителями разных языков могут быть обусловлены не только культурными различиями, но и разницей уровня владения русским языком и разницей школьного литературного образования, которые в нашем исследовании довольно трудно учесть.

Однако «Девочка на шаре» отнюдь не является единственным рассказом, на примере которого можно наблюдать какие-либо особенности интерпретации, не входящие в круг ошибок или неполноты понимания. Подобные особенности можно найти и при анализе студенческих интерпретаций таких рассказов В.Ю. Драгунского, как «20 лет под кроватью» и «Друг детства». Опишем также и обнаруженные нами особенности восприятия и интерпретации упомянутых рассказов сборника.

Напомним, каких целей мы ожидали достичь при интерпретации студентами этих рассказов.

Рассказ «20 лет под кроватью» предполагал понимание комической стороны произведения и гиперболизированных переживаний рассказчика, отражённых в названии, которое, как и во многих других рассказах В.Ю. Драгунского, имеет усложнённую семантику. Кроме того, ожидалась идентификация смыслов «взрослой» стороны авторской адресации рассказа, которые заключаются в обращении к «внутреннему ребёнку» взрослого читателя, к его чувству ностальгии и эмоций от трогательной богатой фантазии ребёнка-рассказчика.

В работах над интерпретациями рассказа «Друг детства» мы обращали особое внимание на способность студента заметить и описать символический характер плюшевого медведя и разнообразие порождаемых им смыслов, на верность и полноту характеристики персонажного плана произведения и, как и в других рассказах, на акцентуацию «взрослой» авторской адресации.

Интересно рассказать об интерпретации узбекскими студентами рассказа «20 лет под кроватью». Даже, казалось бы, осознав комедийную составляющую рассказа и отметив юмор, многие из них сохранили очень серьёзное понимание его. «Нельзя прожить жизнь в вечном страхе», – пишет один из студентов в своей работе, посвящённой этому рассказу.

Другой любопытный пример – интерпретация китаеязычных студентов рассказа «Друг детства». Некоторые из них, сохраняя в целом корректное понимание идейно-тематической основы произведения и даже символического образа плюшевого медведя, поставили акцент на воспитательном значении рассказа относительно ценности дружбы в жизни человека и ребёнка.

Объяснить все эти особенности интерпретаций представляется довольно сложным, так как они могут быть обусловлены очень многими факторами: языковыми, культурными, исключительно индивидуальными.

Однако зафиксировать обнаруженные особенности мы считаем безусловно нужным.

Выводы по главе 2

В данной главе, посвящённой результатам нашей практической работы, мы выявили, проанализировали и классифицировали различные нарушения восприятия некоторых рассказов из сборника В.Ю. Драгунского «Денискины рассказы», а также обозначили возможные пути устранения данных нарушений и разработали стратегии предупреждения их в дальнейшем. Кроме того, мы выявили и описали особенности интерпретации рассказов, не являющиеся непосредственно нарушениями.

Сначала мы проанализировали выбранные нами рассказы В.Ю. Драгунского и отметили, на что стоит обращать особое внимание при анализе студенческих интерпретаций. Обобщая анализы разных рассказов, можно выделить:

- юмористическую составляющую;
- усложнённую семантику названий;
- двойную адресацию;
- характеристику персонажей;
- тематическую многоплановость.

Наша классификация нарушения восприятия, выявленных при анализе студенческих интерпретаций «Денискиных рассказов», выглядит следующим образом:

- 1) нарушения, связанные с неверным толкованием или полным непониманием каких-либо составляющих элементов прочитанного текста;
- 2) нарушения, связанные с неполным пониманием или упущением какого-либо значимого элемента текста;
- 3) нарушения, связанные с идейно-тематическим планом произведения.

Третья группа нарушений на идейно-тематическом уровне восприятия произведения в свою очередь делится нами ещё на три группы, которые выглядят следующим образом:

- 1) нарушения по причине формирования определённых читательских ожиданий;
- 2) выделение побочной темы в качестве основной;
- 3) смещение акцента на воспитательный аспект содержания в ущерб эмоциональному и эстетическому.

Нарушения из всех этих названных нами групп встречаются в той или иной степени в интерпретациях всех прочитанных студентами рассказов и имеют под собой различные причины, такие как, например: языковой барьер, сложности понимания национальных элементов художественных образов, неготовность к восприятию эстетического на иностранном языке, сформированный чем-либо горизонт читательских ожиданий, особенности родной культуры реципиента, школьное образование и т.д.. Помимо этого, наш анализ студенческих письменных работ и устных бесед с ними показал, что для всех студентов наиболее трудным оказалось воспринять эмоциональную сторону произведения: как эмоции и эмоциональное поведение персонажей, так и эмоционально-эстетическую сторону произведения, обращённую к внутреннему миру читателя, в отличие от того, как легко студенты выделяли воспитательный аспект идейно-тематического плана рассказов. Именно эмоциональный аспект наиболее труден и для работы преподавателя.

Далее, для всех трёх групп нарушений мы описали пути и стратегии их устранения и предупреждения, основанные на предтекстовой, притекстовой и послетекстовой работы.

Для предупреждения нарушений интерпретации, связанных с неправильным толкованием или абсолютным непониманием каких-либо элементов художественного произведения, могут применяться следующие методы:

- 1) лексическая работа (приложенный к тексту глоссарий и устное обсуждение);
- 2) культурно-исторический комментарий;
- 3) обращение внимания учащихся на нужный фрагмент искусственным способом.

При этом нами отмечается, что даже с применением данных стратегий может быть сложно достичь нужного комического эффекта на читателя, но и в таком случае необходимо хотя бы по завершении чтения обозначить присутствие комических элементов в тексте и объяснить их значение, чтобы скорректировать итоговую интерпретацию произведения учащимся.

Работа по предупреждению и устранению нарушений, основанных на неполном понимании произведения и упущении значимых элементов, по нашему мнению, должна производиться на всех трёх этапах работы с текстом:

- на этапе предтекстовой работы может проводиться беседа, которая должным образом сформирует читательские ожидания и обеспечит готовность учащихся видеть в тексте соответствующие элементы;
- притекстовая работа может заключаться в выделении каким-либо способом отрывков текста, которые оставались без должного внимания ранее;
- во время послетекстового обсуждения возможно выявление всё-таки допущенных ошибок недопонимания и их устранение путём беседы.

Данная схема работы с текстом на уроке не только обеспечивает корректную интерпретацию данного текста, но и обучает студента внимательному чтению, что снижает вероятность подобных ошибок при самостоятельном чтении.

Пути работы над предупреждением и устранением ошибок понимания на идейно-тематическом уровне произведения также различаются для трёх выделенных нами подгрупп нарушений этого типа.

Во-первых, для предупреждения нарушений, происходящих из-за сформированных определённым образом читательских ожиданий, может применяться специальная предтекстовая работа по созданию соответствующих ожиданий. Также следует обучить студента двум подходам к самостоятельному чтению. Первый подход заключается в самостоятельном поиске студентом достоверной информации об авторе и произведении. Второй подход более соответствует природе художественного текста, но одновременно является более сложным. Он представляет собой умение абстрагироваться от собственных ожиданий и стремление подходить к тексту непредвзято.

Предупреждение нарушений интерпретации, которые заключаются в выведении побочной темы на место основной, также имеет два пути. Теоретико-литературоведческий путь представляет собой усвоение студентом теоретических знаний о тематике художественного произведения. Путь практического опыта предполагает накопление в процессе обучения опыта удач и неудач и наблюдения за тем, как разнообразно и разносторонне может быть проявлена тематика произведения.

Наконец, последняя подгруппа нарушений интерпретации, включающая в себя игнорирование эмоционально-эстетической стороны произведения в пользу его воспитательной функции может быть устранена также теоретическим и практическим путями. В теории здесь уместны знания о природе художественного творчества, свойствах языка художественного произведения и т.п. На практике – различные задания и формы учебной работы, которые обращаются к эмоциональной сфере студента.

Помимо собственно нарушений интерпретации нами были отмечены и прочие особенности, коррелирующие с национально-языковой идентичностью студентов. Так, например, китайские студенты неизменно

делали акцент на теме детско-родительских отношений в рассказе «Девочка на шаре», даже если смогли выделить все присутствующие в нём темы; узбекские студенты акцентировали внимание на тех же детско-родительских отношениях и теме взросления, а вьетнамские сохраняли баланс между темами детско-родительских отношений, взросления и первой любви. Узбекские студенты также сохраняли достаточно серьёзную итоговую интерпретацию рассказа «20 лет под кроватью», даже осознав комическую составляющую, а китайские делали особый акцент на теме ценности дружбы в рассказе «Друг детства».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе работы над настоящим диссертационным исследованием нами была систематизирована научная литература, связанная с проблемой межкультурной интерпретацией текста на иностранном языке и был сделан её реферативный обзор. Мы также определили место межкультурной коммуникации в процессе преподавания русского языка как иностранного и русской литературы в иностранной аудитории, а также охарактеризовали особенности межкультурной интерпретации литературного художественного произведения, описанные различными учёными, исследовавшими эту проблему.

Используя теоретические знания, полученные в ходе библиографической работы, мы провели эксперимент, заключающийся в следующем. Семи учебным группам студентов, обучающимся на факультете русского языка как иностранного в РГПУ им. А.И. Герцена, было предложено прочитать по несколько рассказов из сборника В.Ю. Драгунского «Денискины рассказы». По завершении чтения рассказов проводились устные беседы в учебных группах и предлагались письменные работы, в которых студенты должны были на основе одного или нескольких рассказов дать характеристику образов персонажей и описать идейно-тематическое содержание. Полученные в ходе эксперимента данные мы проанализировали:

- 1) классифицировали выявленные нарушения интерпретации рассказов;
- 2) предложили стратегии предупреждения и устранения нарушений в соответствии с разработанной классификацией;
- 3) обнаружили и описали национальные особенности интерпретации «Денискиных рассказов», не являющиеся ошибками.

Трудными для понимания и интерпретации стали такие особенности рассказов В.Ю. Драгунского, как юмористичность, усложнённая семантика названий, двойная авторская адресация и, следовательно, многоплановость идейно-тематического содержания. Кроме того, неизменно трудным оставалось образное, эмоционально-эстетическое восприятие рассказов, что является не особенностью выбранных для исследования рассказов, а общим местом в восприятии интерпретации художественной литературы на иностранном языке.

Обнаруженные нарушения интерпретации были связаны с:

- 1) непониманием или ошибочным пониманием каких-либо элементов произведения (например, некорректные выводы о характере персонажей рассказов, исходя из их высказываний и поступков);
- 2) с неполным пониманием (например, характеристика персонажа рассказа, не учитывающая какие-либо важные для его понимания отрывки);
- 3) с трудностями понимания идейно-тематического содержания произведения, в том числе с:
 - а) некорректным толкованием идейно-тематической основы произведения и формулированием идеи, исходя из сформированных читательских ожиданий;
 - б) с постановкой побочной темы на место основной;
 - в) с нивелированием эстетической функции произведения в пользу воспитательной.

Последняя выделенная нами группа нарушений восприятия привлекла больше всего нашего внимания, потому как данные аспекты особенно важны при восприятии именно художественного произведения. Также характерно именно для «Денискиных рассказов» большой размер подгруппы нарушений интерпретации, связанный со сформированными читательскими ожиданиями. Это обусловлено именно спецификой рассказов В.Ю.

Драгунского, а именно упомянутой нами ранее усложнённой семантикой заглавий. Это свойство рассказов нередко ставило в тупик читателей и искажало их конечную интерпретацию.

В соответствии с данной классификацией нарушений интерпретации были разработаны стратегии и методы их предупреждения и устранения во время учебной работы с текстом на предтекстовом, притекстовом и послетекстовом этапах. Методы устранения нарушений всех выделенных нами групп подчиняются следующим принципам:

- 1) установка на аудиторную работу над пониманием текста под руководством преподавателя в сочетании с обучением студента самостоятельной работе;
- 2) установка на максимум интеллектуальной работы обучающегося при минимуме объяснений преподавателя;
- 3) сочетание получения теоретических знаний и практического опыта.

Однако при общности основополагающих принципов были сформулированы и особенности работы с каждой группой нарушений по отдельности. Так, нарушения восприятия из первой группы относились в первую очередь к рационально-понятийному уровню восприятия и устранялись по большей части лексической работой и культурно-историческим комментарием. Основная задача методов устранения нарушений второй группы состояла в том, чтобы научить студента внимательному отношению к тексту и не упускать значительные детали его. Наконец, методы для третьей группы были направлены по большей части на уровень представлений реципиента и основаны на характеристике природы художественного творчества и обучению студентов понимать и учитывать эту природу.

Кроме того, в ходе эксперимента были обнаружены и национальные особенности интерпретации «Денискиных рассказов», не входящие в круг

ошибок. Мы не взяли на себя смелость объяснять данные особенности, но зафиксировали их существование.

Носители китайского языка неизменно делали акцент на теме детско-родительских отношений в рассказе «Девочка на шаре» и именно на эту тему откликались эмоционально, даже если могли идентифицировать и другие затронутые в рассказе темы. В то же время носители узбекского языка в этом же рассказе акцентировали внимание равно на двух темах: детско-родительских отношениях и восприятия искусства. А носители вьетнамского языка сохраняли баланс между всеми темами в этом рассказе.

«Денискины рассказы» В.Ю. Драгунского показали себя не только прекрасным материалом для изучения русского языка как иностранного, но и исключительно интересными для чтения носителями других языков. Эти рассказы, с одной стороны, имеют множество общечеловеческих, универсальных для понимания составляющих, а с другой, носят национальный колорит и элементы «загадки». Как известно, по-настоящему интересными становятся книги (и не только книги), сочетающие в себе понятное с непонятным, требующим разгадки. Наконец, особенности авторской адресации, направленной одновременно на детей и на взрослых, делают рассказы особенно актуальными как для чтения, так и для исследования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация
Текст. / Е. Е. Анисимова. — М.: Издательский дом «Академия»,
2003. — 128 с.
2. Антипов Г.А. и др. Текст как явление культуры / Антипов Г.А.,
Донских О.А., Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. — Новосибирск:
Наука, Сиб. отд-е, 1989.
3. Арнольд И.В. Интерпретация художественного текста: типы
выдвижения и проблемы экспрессивности // Экспрессивные
средства английского языка. — Л.: ЛГПИ, 1975. С. 38-46.
4. Артемьева О.А., Макеева М.Н., Мильруд Р.П. Методология
организации профессиональной подготовки специалиста на основе
межкультурной коммуникации. — Тамбов: Издательство ТГТУ,
2005. 91 с.
5. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы литературы. 1961,
№2.
6. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации
при обучении неродному языку. — Саратов: Изд-во Саратовского
университета, 1987. 151 с.
7. Бархударов Л.С. Язык и перевод. — М.: Междунар. Отношения, 1975.
239 с.
8. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного
творчества — М.: Искусство, 1986. С. 350, 366.
9. Бахтин М.М. К методологии литературоведения. "Контекст" - 1974. —
М.: Худож. лит, 1975. - С. 204-205.
10. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других
гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Бахтин М.М.
Литературно-критические статьи. — М.: Худож. лит, 1986. С. 473-
501.

11. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М, 1979. - С. 344.
12. Бобылев Б.Г. Теоретические основы филологического анализа художественного текста в национальном педвузе. Дис. докт. пед. наук. М., 1991.
13. Богин Г.И. Типология понимания текста. — Калинин: Изд-во Калининского ун-та, 1986.
14. Богин Г.И. Рефлексия и понимание в коммуникативной подсистеме «человек – художественный текст» // Текст в коммуникации: Сборник научных трудов. М., 1991. С. 2-40.
15. Бончани Д. Теоретические основы совершенствования умений чтения и анализа художественного текста у итальянских учащихся. Автореф. дисс.канд. пед. наук. — М., 2006. 18 с.
16. Брудный А.А. К анализу процесса понимания текста. Знак и общение. —Фрунзе, 1974;
17. Брудный А.А. Наука понимать. — Бишкек: Фонд Сорос-Кыргызстан, 1996.
18. Брудный А.А. Философско-психологические проблемы коммуникации. — Фрунзе, 1971.
19. Веденина Л.Г. Межкультурное обучение как полилог языков и культур // Межкультурная коммуникация: Тезисы докладов. / Иркутск, 1993. С. 18-21.
20. Вежбицкая, А. Язык и культура. Познание Текст. / А. Вежбицкая. — М.: Русские словари, 1996. -416 с.
21. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. перераб, и доп. — М.: Русский язык, 1990. 246 с.
22. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. — М.: Гослитиздат, 1959.
23. Виноградов В.В. О теории художественной речи. — М., 1971.

24. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1987.
25. Гадамер Х.-Г. Текст и интерпретация // Герменевтика и деконструкции / Под ред. В. Штегмайера, Х. Франка, Б.В. Макарова. —СПб., 1999.
26. Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста. — М.: Рус. яз., 1989. 152 с.
27. Гришаева, Л. И. Введение в межкультурную коммуникацию Текст. / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 336 с.
28. Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации Текст. / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин. — М.: ЮНИТИ-ДИАНА, 2003. - 352 с.
29. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию. — М.: Прогресс, 1984. — 396 с.
30. Гюббенет И.В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста. — М.: Изд-во МГУ, 1991. 104 с.
31. Долинин К.А. Интерпретация текста М.: Просвещение, 1985. 285 с.
32. Долинин К.А. Текст и произведение // Русский текст. 1994, №2.
33. Доманский В.А. Культурологические основы изучения литературы в школе. — Томск: ТГУ, 2000.
34. Домашнев А.И., Шишкина И.П., Гончаров Е.А. Интерпретация художественного текста. — М.: Просвещение, 1989. С.24.
35. Дымарский М.Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.). — СПб: Изд-во СпбГУ, 1999.
36. Задорнова В.Я. Восприятие и интерпретация художественного текста. — М., 1984. 152 с.
37. Зинченко, В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме — М.: Флинта, 2007. 224 с.

38. Ильяева, И. А. Межкультурные коммуникации в современном мире
Текст. / И. А. Ильяева, Е. А. Кожемякина. — Белгород: Изд-во
БелГТАСМ, 2001.- 159 с.
39. Ионин Г.Н. Рождение интерпретации // Ланин Б.А. Методика
преподавания и изучения литературы (антология). — Саппоро:
Центр славянских исследований, ун-т Хоккайдо, 2001. - С. 409, 413.
40. Исаева Л.А. Виды скрытых смыслов и способы их представления в
художественном тексте. Дис. докт. филол. наук. — Краснодар,
1996.
41. Клычникова З.Н. Психологические особенности обучения чтению на
иностранном языке: Пособие для учителя. — 2-е изд., испр. — М.:
Просвещение, 1983.
42. Княжицкий А.И. Да здравствует интерпретация! // Русская словесность.
-Учительская. 2002. - № 2. - С. 2-8.
43. Колодина Н.И. Теоретические аспекты понимания и интерпретации
художественного текста (на материале русского и английского
языков): Автореф.дисс.доктора филол. наук — Воронеж, 2002. 22 с.
44. Корст Н.О. Восприятие литературного произведения и его анализ в
школе // Вопросы анализа литературных произведений. — М., 1969.
45. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. — М.: Педагогика Пресс, 1994.
200 с.
46. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий
словарь когнитивных терминов. — М.: Филологический факультет
МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996.
47. Кудряшов Н.И. О процессе руководства восприятием литературного
произведения старшеклассниками // Искусство анализа
художественного произведения. — М., 1971.
48. Кулибина Н.В. Лингвострановедческий подход к художественному
тексту // Лингвострановедение и текст: Сб. ст. / Отв. ред.
Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. — М.: Рус.яз., 1987. С. 54-60.

49. Кулибина Н.В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. — М.: Рус. яз., 1987. 142 с.
50. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке: художественный текст при изучении русского языка как иностранного. — СПб.: Златоуст, 2001. 263 с.
51. Кухаренко В.А. Интерпретация текста: учеб. пособ. для студ-в пед. институтов по спец. № 2103 «Иностр.яз». — М.: Просвещение, 1988. 192 с.
52. Кухаренко В.А. Практикум по интерпретации текста: учеб. пособ. для студ-в пед. институтов по спец. № 2103 «Иностр.яз». — М.: Просвещение, 1988. 176 с.
53. Ларин Б.А. Эстетика слова и язык писателя: Сб. статей. — Л.: Худ. лит-ра, 1974.
54. Левидов А.М. Автор – образ – читатель. —2-е изд., доп. — Л.: ЛГУ, 1983.
55. Леонтович, О. А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию: Учеб. пособие. — Волгоград: Перемена, 2003. — 399 с.
56. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. — М.: Смысл, 1999.
57. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. — М.: Искусство, 1970.
58. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста: Структура стиха. — М.: Просвещение, 1972.
59. Лотман, Ю. М. О семиотическом механизме культуры Текст. / Ю. М. Лотман, Б. А. Успенский // Труды по знаковым системам. — Тарту: Изд-во Тартус. ун-та, 1971. — Т. 5. — С. 152 — 166.
60. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под редакцией Е.Д. Хомской. — Ростов н/Д.: Феникс, 1998.
61. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. — Л.: ЛГПИ, 1974.

62. Миронов В.В. Философия и метаморфозы культуры: Монография. — М.: Современные тетради, 2005.
63. Михайлова О.О. Типология конфликтов в „Денискиных рассказах“ В. Ю. Драгунского: рецептивно-функциональный аспект. — Детские чтения 7 (1), 2015: с. 94-112.
64. Михайлова О.О. Формы выражения авторской адресации в рассказах В.Ю. Драгунского для детей. Автореф. дисс. канд. филол. наук. — М., 2013. 22 с.
65. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. — М.: Книга, 1972.
66. Новиков А.И. Извлечение знаний из текста как результат его осмысления // Языковое сознание: содержание и функционирование. XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов. Москва, 1-3 июня 2000 г. /Редактор Е.Ф. Тарасов. — М., 2000.
67. Пищальникова В.А. Проблема смысла поэтического текста. Психолингвистический аспект. Дис. докт. филол. наук. — Барнаул, 1992.
68. Пищальникова В.А., Сорокин Ю.А. Введение в психопэтику: Монография. — Барнаул: Изд-во Алтайск. ун-та, 1993.
69. Потенция А.А. Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976.
70. Рез З.Я. Изучение литературного произведения в школе как процесс // Лекции по методике преподавания литературы. — Л., 1976.
71. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. — М., 1977.
72. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2018. - 713 с.
73. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. — М.: Просвещение, 1985. - С. 33-34.
74. Словарь литературоведческих терминов — М., 1974.

75. Смелкова З.С. Литература как вид искусства. — М.: Флинта-Наука, 1998.
76. Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. — М.: Флинта-Наука, 1999.
77. Стил Д., Мередис К., Темпл Ч. Воспитание вдумчивого читателя. Пособие 8. — Бишкек: Фонд «Сорос-Кыргызстан», 1999.
78. Стоюнин В.Я. О преподавании русской литературы. — СПб., 1864.
79. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово/Slovo, 2008. — 264 с.
80. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. — Л.: Госиздат, 1925. - С.137.
81. Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку // Новое в лингвистике. — Вып. 1. — М., 1960. — С. 135—168.
82. Храпченко М.Б. Горизонты художественного образа. — М.: Художественная литература, 1986.
83. Чинь Тхи Ким Нгок. Проблема языка и культуры при изучении иностранных языков. — М.: Прогресс, 1990.
84. Эткинд Е.Г. «Внутренний человек» и внешняя речь. Очерки психопэтики русской литературы XVIII–XIX веков. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1999.
85. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. — М.: «Искусство», 1964.
86. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). — М.: Гнозис, 1994.