

ЛИНГВОДИДАКТИКА

Эстетическая деятельность читателя художественной литературы и её методическая интерпретация

© кандидат педагогических наук Н. В. Кулибина, 2001

1.0. Эстетический аспект деятельности писателя и читателя

Под эстетической речевой деятельностью обычно понимается деятельность автора, писателя, направленная на создание художественного произведения¹. Однако многими исследователями подчёркивается, что эстетическая ценность произведения художественной литературы выявляется только в процессе его восприятия ([Пищальникова 1992; Исаева 1996] и др.). Исходя из этого, следует признать, что и деятельность, направленная на понимание литературного произведения, иными словами, чтение художественной литературы должно носить особый – эстетический – характер, что, на наш взгляд, в первую очередь связано со спецификой когнитивной деятельности читателя при восприятии словесных образов².

Если рассматривать акты представления смыслов средствами языкового выражения художественного текста как действия, составляющие эстетическую речевую деятельность писателя [Пищальникова 1992], то акты извлечения смыслов из соответствующих языковых средств можно представить как действия, составляющие эстетическую речевую деятельность читателя.

Иная деятельность по эстетическому освоению художественного произведения (например, познание художественного текста в категориях стилистики художественной речи, т. е. выявление в нём определённых тропов, стилистических фигур, метафор и др.) выходит за рамки собственно речевой деятельности и нами не рассматривается как не имеющая прямого отношения к лингводидактике. Считаем необходимым пояснить, что именно мы имеем в виду.

¹ Например, В. А. Пищальникова пишет: «Целью эстетической речевой деятельности является адекватная репрезентация личностных смыслов, а результатом её – художественный текст как совокупность эстетических речевых актов, представляющая определённое содержание концептуальной системы автора» [Пищальникова, Сорокин 1993: 7].

² О словесных образах см. [Кулибина 1987; Кулибина 2000].

Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — М.: МАКС Пресс, 2001. — Вып. 16. — 116 с. ISBN 5-317-00177-3

Нередко обучаемые (это относится прежде всего к студентам-филологам) вместо ответа на вопрос, как они понимают то или иное выражение (словесный образ) текста или чем отличаются синонимы от использованного автором слова, кратко отвечают на первый вопрос: “Это метафора!”, а на второй – “Стилем (Стилистической окраской)!” Несмотря на то, что эти ответы, как правило, верны, мы считаем их неполными, так как они отнюдь не свидетельствуют о понимании смысла разбираемых выражений.

Мы исходим из того, что эстетическое восприятие текста – это прежде всего выявление или воссоздание (а в условиях учебной деятельности и вербализованное описание) скрытых смыслов, образов, представлений, передаваемых средствами языкового выражения, а не просто квалификация того или иного выражения как “метафорического”, “стилистически окрашенного” и т. п.

Для того, чтобы избежать двусмысленности (ввиду многозначности термина “эстетический”) в ходе дальнейших рассуждений, обозначим аспект деятельности читателя художественного текста, обеспечивающий восприятие образности (словесных образов) художественного текста, как психопоэтический.

1.1. Понимание термина «психопоэтика»

Валерий Брюсов писал в книге «Ремесло поэта»: «Навеки останется незаполнимая пропасть между идеей (поэтической мыслью) и словом; слово навсегда останется неадекватным переживанию, всегда будет выражать мысли и чувства лишь приблизительно. Но задача поэта – выразить себя именно в слове».

Позволим себе продолжить рассуждения поэта: задача читателя – извлечь поэтическую мысль и переживания писателя из сказанных им слов.

По мнению Е. Г. Эткинда, проблемами связи мысли со словом, которое её вербализует, должна заниматься психопоэтика, а именно: “область филологии, которая рассматривает соотношение мысль – слово, причём термин “мысль” здесь означает не только логическое умозаключение (от причин к следствиям или от следствий к причинам), не только рациональный процесс понимания (от сущности к явлению и обратно), но и всю совокупность внутренней жизни человека” [Эткинд 1999: 12].

Этим же термином «психопоэтика» разные исследователи называют различные, не всегда совпадающие объекты: «обычно имеется в виду раздел психологии художественного творчества или психологии восприятия художественной литературы, связанный с психологической

Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — М.: МАКС Пресс, 2001. — Вып. 16. — 116 с. ISBN 5-317-00177-3

интерпретацией композиции, сюжета, образа автора и т. д.» [Леонтьев 1999: 199].

В. А. Пищальникова понимает психопэтику как психолингвистику художественной речи (художественного текста) [Пищальникова, Сорокин 1993].

А. А. Леонтьев предлагает более узкое понимание этого термина: «Мы понимаем под психопэтикой психолингвистику не всякой художественной речи, а только стихотворной. Иначе говоря, в нашем понимании психопэтика занимается психолингвистическими особенностями стиха» [Леонтьев 1999: 199].

Наиболее близкой нам является интерпретация психопэтики, предлагаемая В. А. Пищальниковой; однако мы также несколько сужаем сферу психопэтики, но с других позиций: исходя из приоритетных для нас лингводидактических задач, вопросы психолингвистики художественного творчества нами не рассматриваются.

1.1.1. Наше понимание психопэтики

Под психопэтическим аспектом чтения художественной литературы мы понимаем смысловое восприятие образного плана средств языкового выражения художественного текста: восприятие слов художественного текста как словесных образов, иными словами, восприятие стоящих за словами, как правило, эксплицитно не выраженных мыслей, чувств, переживаний и др.

Выделяя наряду с когнитивным аспектом чтения художественной литературы психопэтический аспект, который также предполагает определённого рода когнитивную обработку языковых данных, мы вполне отдаём себе отчет в известной искусственности этого разделения. Однако оно представляется нам оправданным, так как позволяет более точно представить структуру деятельности читателя и, соответственно, смоделировать её (при помощи вопросов и заданий) на этапе притекстовой работы над художественным текстом на языковом учебном занятии.

В реальной практике чтения литературного произведения носителем языка процессы восприятия понятийного и образного планов средств языкового выражения причудливым образом переплетаются. Причём понимание на понятийном уровне происходит как бы подсознательно, а светлое поле сознания фиксирует прежде всего воспринимаемые образы. Сознательные усилия, направленные на коррекцию восприятия на понятийном уровне, обычно требуются от читателя лишь при наличии затруднений в связи с тем, что в этом случае необходимые образы-представления у него просто не возникают (т. е. ситуация аналогична той, которая имеет место при восприятии текста читателем-

Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — М.: МАКС Пресс, 2001. — Вып. 16. — 116 с. ISBN 5-317-00177-3

инофоном). Нередко читателю носителю языка бывает трудно объяснить, почему при чтении текста у него возникают те или иные образы, представления; предложение объяснить, каким образом он пришёл к ним, ставит читателя в тупик.

Например, мы неоднократно предлагали носителям языка (как филологам, так и представителям других специальностей, а также старшим школьникам) после чтения стихотворения Б. Пастернака «Зимняя ночь» ответить на вопрос: «О чём оно?» Единодушие было удивительным: все (!) говорили о любви, о любовном свидании, о влюблённых, о мужчине и женщине и т. п., но мало кто, даже обратившись к тексту, сразу мог объяснить, на основании чего появились эти образы. Однако возможность более длительных размышлений позволяла читателям ответить и на этот вопрос.

Читатель-инофон, как показывает наша практика, приходит к воссозданию словесных образов текста через осмысление значений мотивирующих их языковых единиц. Однако в связи с тем, что комбинаторика смыслов не имеет для него своей «магической обязательности» (Б. А. Ларин), результат не всегда получается удовлетворительным³.

Приведённый (и подобные ему) пример указывает на наличие двух планов мыслительной деятельности читателя: «логического» и «образного», или в нашей терминологии – когнитивного и психоэстетического. Важное значение для первого имеет категория понятия, для второго – представления.

2.0. Роль понятий и представлений в мыслительной деятельности читателя

С. Л. Рубинштейн писал: «Всякое мышление совершается в более или менее обобщённых, абстрактных понятиях, и во всякое мышление включаются более или менее наглядные чувственные образы; понятие и образ-представление даны в нём в неразрывном единстве» [Рубинштейн 1999: 334].

Понятие и представление «не тождественны, но между ними существует единство; они исключают друг друга, как противоположности, поскольку представление образно-наглядно, а понятие не наглядно, представление – даже общее – связано более или менее непосредственно с наглядной единичностью, отражает явление в его более или менее

³ В нашем архиве есть следующие интерпретации словесных образов того же стихотворения иностранными читателями:

- «скрепенье рук» вызывает представление о лежащем в гробу покойнике;
- «падали два башмачка» объясняется так: «он сидит в кресле, поджав ноги, и у него упали тапочки»;
- «жар соблазна» – это эротические видения монаха и т. п.

непосредственной данности, а в понятии преодолевается ограниченность явления и раскрываются его существенные стороны в их взаимосвязи» [там же: 329].

Основное различие между представлением и понятием заключается в том, что первое – это образ, который возникает в индивидуальной сознании, а второе – “опосредованное словом образование, продукт исторического развития” (С. Л. Рубинштейн).

Таким образом, в реальном процессе мышления представление и понятие существуют в некотором единстве как явление и сущность, единичное и общее в самой действительности. Представление “имеет тенденцию к понятию, к тому, чтобы в единичном представить общее, в явлении – сущность, в образе – понятие» [там же]. По мнению С. Л. Рубинштейна, связь между понятием и представлением особенно ярко проявляется в моменты затруднений, когда “протекающая в понятиях мысль” прибегает к наглядным примерам с тем, чтобы “отдельные детали, данные в представлении и утраченные в абстрактном понятии, как бы натолкнули мысль на решение задачи, указали выход из затруднения...” [там же: 330].

Образ не просто иллюстрирует мысль, он её обогащает. В этом можно убедиться на примере любой метафоры. Возьмём начало стихотворения О. Э. Мандельштама:

Бессонница. Гомер. Тугие паруса.
Я список кораблей прочел до середины:
Сей длинный выводок, сей поезд журавлений,
Что над Элладою когда-то поднялся.

Выделенная метафора не только представляет «голый» факт: порядок, последовательность движения кораблей, но и передаёт эмоциональное состояние поэта, его отношение к описываемому. Сравнение строя боевых кораблей с выводком утят, плывущих за матерью, довольно неожиданно, однако оно позволяет читателю понять, что чувствует поэт по отношению к ахейцам: сочувствие, сострадание, жалость, тревогу за их судьбу, т. е. чувства, которые мы испытываем к тем, кто слабее, беззащитнее нас. Поэт ощущает себя мудрым пророком, он предвидит будущее, да просто знает, какая трагедия совершится, и хотел бы предостеречь их, но ахейцы безрассудно стремятся навстречу неизвестности и гибели.

Метафорические образы имеют смысл потому, что они передают больший объём информации, чем формулировка мысли в общем положении. Спецификой художественного образа является не наглядность, а выразительность.

«Образное мышление», по словам С. Л. Рубинштейна, является «специфическим видом мышления» [там же: 336].

3.0. Понятийный и образный уровень смыслового восприятия

В процессе смыслового восприятия результата художественного творчества – текста литературного произведения – деятельность читателя (в том числе и читателя-инофона) протекает как бы в двух плоскостях: на понятийном и образном уровнях, оперируя то понятиями, то представлениями.

В случае, если обучаемым неизвестна сама языковая единица, на базе которой возникает словесный образ, применяется одна (при необходимости — несколько) из стратегий идентификации слова [Кулибина 2000]. После того, как значение соответствующей языковой единицы становится для обучаемых понятным, наступает черёд выявления её смысла, для чего могут быть использованы как когнитивные стратегии выявления смысла словесного образа, так и собственно психоэстетические стратегии воссоздания читательских представлений.

3.1. Когнитивные стратегии выявления частного смысла словесного образа

Стратегии выявления смысла словесного образа обеспечивают понимание словесных образов на понятийном уровне. Они представляют собой некоторые общие инструкции, которыми следует руководствоваться читателю-инофону в случае затруднений с идентификацией словесных образов художественного текста.

3.1.1. Подбор синонимов

В процессе восприятия иноязычного художественного текста, мы нередко (в силу разных причин) довольствуемся пониманием лишь некоторых общих языковых значений, не задумываясь о том, почему автором выбраны именно эти слова, почему так сказано и т. п. Заметить и оценить особенность использованного писателем языкового средства, его уникальность и точность, а также осознать невозможность замены помогает такой несложный приём как подбор синонимов, т. е. выстраивание цепочки языковых единиц, близких по значению, но отличающихся оттенками (семантическими, стилистическими и др.).

Например, для глагола «бродить» в стихотворении А. А. Ахматовой «Смуглый отрок бродил по аллеям» можно подобрать следующие синонимы: «ходить», «гулять», а для авторской номинации главной героини из рассказа В. Распутина «Рудольфио» – «девчонка» – выстраивается такой синонимический ряд: «девушка – девочка – девица – дева – девка»; для последнего слова последней строчки стихотворения Дм. Пригова («А завтра, может, и померёт») подбирается стилистически нейтральный вариант «умрёт» и т. п.

Использование этой стратегии помогает читателю оценить богатство возможностей, которое предоставляет писателю язык. О пользе применения этой стратегии для достижения собственно лингводидактических целей думается и говорить излишне.

3.1.2. Анализ различий в значениях синонимов

Уяснение оттенков значений синонимов помогает читателю представить, какие дополнительные смыслы возникают (или исчезают) в тексте благодаря их подстановке вместо использованного автором.

Например, с использованием стилистически нейтрального глагола «умрёт» вместо просторечного варианта «помрёт» конец стихотворения Дм. Пригова теряет значительную долю экспрессивности: он перестаёт быть шоком для читателя, который благодаря грубому слову гораздо острее может почувствовать трагическую несправедливость жизни.

Особый интерес представляет тот случай, когда сам автор использует в тексте весь синонимический ряд: например, в стихотворении Б. Пастернака «Зимняя ночь» «И всё терялось в снежной мгле Седой и белой». «Избыточное» (на первый взгляд) использование синонимов показывает, что для текста существенно не только и не столько их общее значение, сколько те оттенки, нюансы, которые каждый из них вносит в текст. «Снежная (мгла)» — скорее всего, именно прямое значение, т. е. «воздух, потерявший свою прозрачность из-за снега»; «седая» — смыслы, возникающие по ассоциации: «старая (древняя, вечная), мудрая»; «белая» — также ассоциативные оттенки: «чистая, непорочная, юная».

Для большей наглядности может быть использован стилистический эксперимент (термин А. М. Пешковского), т. е. подстановка в текст вместо использованного автором слова его синонимов.

3.1.3. Выявление смысла единицы языкового выражения с опорой на художественный контекст (ситуацию или тему художественного текста)

Рассмотрим действие этой стратегии на примере стихотворения Дм. Пригова:

*Ел шашлык прекрасный сочный
А быть может, утром рано
Эти бедные кусочки
В разных бегали баранах
Разно мыслили, резвились
А теперь для некой цели
Взяли да объединились
В некий новый, некий цельный
Организм.*

Первую строку этого стихотворения читатель воспринимает как начало монолога гурмана, описывающего великолепный стол, и в этом контексте понимание слова «шашлык», как правило, не вызывает затруднения⁴. Однако после первой строки текст, а вслед за ним и мысль читателя делают крутой поворот, оказывается: «бедные (т. е. несчастные) кусочки» шашлыка – это частички «мыслящих (да ещё по-разному!) и резвящихся баранов», которые «взяли (добровольно) да объединились» в некое организованное целое, оказавшееся «сочным шашлыком», «для некой цели» — очевидно, чтобы быть съеденными. Опора на художественный контекст – абсурдистские (на первый взгляд) построения поэта – и контекстуальный синоним «организм (да ещё новый и цельный)» позволяют выявить скрытые смыслы, понять метафору «шашлык».

3.1.4. Привлечение фоновых (экстралингвистических внетекстовых) знаний для уточнения смысла слова

Слово «бараны» появилось в этом контексте явно не случайно: во-первых, настоящий шашлык (так сказать, «родной») – это шашлык из баранины;

во-вторых, и это более важно, в русской разговорной речи слово баран/бараны используется не только в своём прямом значении, но и в переносном, т. е. в тех случаях, когда говорящий с презрением отзывается о людях, глупых, слепо следующих за кем-то, безропотно подчиняющихся чужой воле и т. п.

Опора на указанные фоновые знания обогащает смысловое восприятие стихотворения, однако ещё большую глубину оно получает, если читатель вновь обращается к художественному контексту: «бараны» здесь удивительные, они беззаботно резвятся, как дети, и обладают способностью «мыслить», а не просто думать, да ещё «разно» и т. д.

Благодаря опоре на художественный контекст и привлечению фоновых знаний читатель может постичь действительный смысл этого стихотворения, который оказывается глубже и трагичнее, чем кажется на первый взгляд. Оно о людях, разных, мыслящих и наслаждающихся жизнью, однажды решивших совершенно свободно, как им казалось, создать некую организацию для достижения высокой благородной (по их мнению) цели. Их вина или беда в том, что результат их усилий был использован не так, как они предполагали, и что они оказались слепыми исполнителями чужих желаний, чужой злой воли, которая привела их к гибели.

⁴ Название популярного блюда кавказской кухни (в некоторых странах его рекламируют как блюдо русской кухни) проникло во многие языки.

Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — М.: МАКС Пресс, 2001. — Вып. 16. — 116 с. ISBN 5-317-00177-3

Нами были перечислены основные стратегии выявления смысла словесного образа. Этот список нам представляется открытым, каждый преподаватель может дополнить его своими приёмами, выработанными либо в ходе собственной читательской деятельности, либо в результате анализа действий обучаемых при чтении художественных текстов.

Наблюдение над восприятием художественного текста читателями-инофонами в условиях языкового учебного процесса приводит нас к тем же выводам, которые сделаны В. А. Пищальниковой: «Понимание языковых выражений, которые представляют действия эстетической речевой деятельности, приводит к определению воспринимающим смыслов художественного текста. Смысл художественного текста можно рассматривать и как результирующую смыслов отдельных языковых выражений, составляющих его, рассмотренных во взаимоотношении» [Пищальникова, Сорокин 1993: 9].

Однако восприятие средств языкового выражения художественного текста только на понятийном уровне не даёт читателю полноценного его постижения: перевод словесных образов текста на обычный язык лишает их восприятие читателем живости, яркости, интимности, выразительности и объемности.

Художественный текст должен переживаться читателем, а не просто пониматься. И важную роль в этом процессе играют «читательские представления» (термин О. И. Никифоровой).

3.2. Понятие «читательских представлений».

Как известно, основное отличие представления от понятия заключается в том, что представление – это образ, который возникает в индивидуальном сознании и несёт отпечаток порождающего его воображения, оно субъективно, тогда как понятие – объективно, оно «принадлежит» всем.

В процессе художественного творчества происходит «осознание мира через освоение его путём творческого воссоздания» [Виноградов 1981: 119]. В результате возникает особый мир, который В. Г. Белинский называл «художественным миром», а А. И. Герцен – «эстетической реальностью». Движущей силой этого процесса, по мнению В. В. Виноградова, является творческая фантазия писателя, которая ведёт «к формированию образов и символов – конкретных и вместе с тем многозначных» [Виноградов 1981: 120]. Материалом для создания этих образов и символов являются писательские представления.

Многие исследователи отмечают принципиальную близость процессов создания и восприятия художественных произведений. «Давно известно, что понимание художественного произведения есть в некото-

Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — М.: МАКС Пресс, 2001. — Вып. 16. — 116 с. ISBN 5-317-00177-3

рой мере повторение творчества художника” (Овсянико-Куликовский, цит. по [Левидов 1983: 288]).

Почему произведение искусства оказывается способным пробудить “художественную мысль” у простого читателя, т. е. человека, не занимающегося творческой деятельностью?

К. Колдуэлл так отвечает на этот вопрос: “... поэзия, чтобы стать таковой, должна обладать чем-то большим, нежели непосредственная эмоциональная сила, происходящая от индивидуального опыта, не раскрываемого или не раскрытого в социальной форме... И поэтическое я — это я, общее для эмоциональных миров всех людей, находящихся в процессе общения... Этим определяется устойчивый, социально обусловленный и объективный характер эстетических эмоций” (цит. по [Леонтьев 2000: 331]; выделено нами. — Н.К.).

Сотворчество при восприятии литературного произведения заключается в том, что в сознании читателя возникают представления, аналогичные тем, которые были положены писателем в основу создания образной ткани художественного произведения. Данные психологических экспериментов показывают, что это происходит в процессе первого чтения, или “непосредственного восприятия” (термин О. И. Никифоровой), произведения, когда образы текста усваиваются читателем в форме читательских представлений [Никифорова 1972].

По своей природе и назначению читательские представления должны соответствовать содержанию текста, т. е. быть объективными. В художественном произведении всегда (хотя бы “пунктиром”, по выражению В. Ф. Асмуса) намечено направление творческой работы читателя: содержание произведения воссоздаётся читателем по ориентирам, данным в самом произведении.

Однако конечный результат этой работы определяется “умственной, душевной, духовной деятельностью читателя” [Асмус 1961: 42]. Образы текста воссоздаются читателем на основе индивидуального, в каждом конкретном случае различного жизненного опыта. Следовательно, они субъективны. Чем богаче и разнообразнее жизненный и читательский опыт личности, тем большее число художественных образов и большая глубина постижения их объективного содержания доступны ей.

Различия в восприятии произведения литературы могут быть обусловлены не только субъективными причинами. Они могут быть порождены самим произведением, его содержательностью, глубиной проникновения в психологию персонажей, богатством изобразительных средств, а также заложенным в нём изначально многообразием путей его восприятия и осознания [Асмус 1961]. Иначе говоря, мера

Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — М.: МАКС Пресс, 2001. — Вып. 16. — 116 с. ISBN 5-317-00177-3

субъективного, индивидуального в читательских представлениях может быть объективно обусловлена особенностями художественного текста.

Таким образом, читательские представления есть “субъективные образы объективного содержания художественного текста” [Никифорова 1972: 13].

Объективность содержания делает их средством познания образного плана художественного текста, а индивидуальный, субъективный момент в них обуславливает яркость, живость и интимность переживания образов текста.

В процессе восприятия текста потерь тем меньше, чем больше общего в жизненном опыте писателя и читателя, а также чем разнообразнее читательский опыт адресата художественного творчества, чем лучше его знакомство с культурой страны, национальными литературными традициями и эстетическими ресурсами общенационального языка.

Если человек бывал в стране, о которой он читает, если он видел улицы её городов, сельские пейзажи или интерьеры квартир, знает, какая там погода зимой или летом, пробовал пищу, которую едят её жители, и т. п., ему будет гораздо проще представить при чтении всё это и многое другое.

Однако, как показывает практика, читатель-инофон не всегда соотносит безусловно известные ему сведения о культуре страны с текстом читаемого литературного произведения, фоном для которого (а иногда и частью содержания которого) они являются: первыми в светлое поле сознания попадают образы, ассоциации и оценки, присущие родной культуре.

С другой стороны, и читатель, который никогда не бывал в чужеземных краях, может, и не без успеха, попытаться вообразить то, о чём читает. И в том, и в другом случаях помогут психопоэтические стратегии воссоздания читательских представлений

3.2.1. Действие психопоэтических стратегий воссоздания читательских представлений.

Образы-представления той или иной степени яркости, интенсивности, осознанности и т. п. — “образные отклики” (Б. М. Гаспаров) — потерь возникают в человеческом сознании не только при чтении художественной литературы; это в известной степени закономерность нормальной речевой деятельности.

Способность человека “откликаться на каждую отдельную частицу языкового материала и на композиции, которые возникают из их объединения в речи, образными представлениями, спонтанно возникающими в сознании, составляет неотъемлемую черту языковой дея-

тельности, столь же необходимую для её успешного осуществления, как владение множеством коммуникативных фрагментов и умение интегрировать их в высказывание” [Гаспаров 1996: 246]. Каждый может убедиться в этом на собственном опыте, постаравшись зафиксировать те мысленные «иллюстрации» — образные отклики, которые возникают в сознании при предъявлении того или иного слова: например, Б. М. Гаспаров описывает собственные образные представления, вызываемые словом трава [там же: 247-248 и далее].

В обыденном речевом общении эти «образы» имеют «эфирно-текучую природу» (Б. М. Гаспаров): они очень подвижны, изменчивы, складываются («перетекают») во всё новые, бесконечно разнообразные очертания, практически не фиксируются мыслью.

При чтении художественной литературы их роль возрастает. При восприятии метафорических выражений в сознании читателя возникают образные отклики на все возможные планы метафоры, они как бы накладываются друг на друга; например, при восприятии уже упоминавшейся нами метафоры О. Э. Мандельштама «... список кораблей, Сей длинный выводок...» читатель одновременно «видит» и строй движущихся кораблей, и выводок плывущих за матерью утят «как бы в виде нескольких фотографических снимков, снятых на один кадр. Если такой эффект возникает он переживается говорящим субъектом как эффект «переноса» значения» [там же: 264].

Способность человеческого сознания создавать при чтении художественной литературы читательские представления представляется нам дальнейшим развитием присущего ему свойства “образно” откликаться на каждую частицу языкового материала.

Когнитивной основой воссоздания читательских представлений является житейский (включая и читательский) опыт человека, а также его способности “разумного рассуждения” и воображение.

При чтении мы представляем, например, не того самого человека, которого изображает писатель (мы его никогда не видели), а создаём нечто своё “по мотивам” авторского описания. Осмысляя то, что сообщает нам автор, мы отыскиваем в “архивах” нашего воображения подходящие представления о внешности персонажа, его одежде, голосе, запахе, поведении и др. или создаём новые представления, так или иначе комбинируя элементы имеющихся.

При чтении художественного произведения на родном языке читательские представления возникают подсознательно, как бы автоматически, обычно осознаётся только результат, тот зрительный, слуховой и пр. образ, который отпечатывается в воображении. При работе в иностранной аудитории обучаемых, даже имеющих соответствующий опыт чтения художественной литературы на родном языке, необходимо ори-

ентировать на сознательное проведение действий по воспроизведению читательских представлений.

Связь между наличным опытом читателя, когнитивной основой имеющихся у него представлений, полученных в результате всей предыдущей жизни, и “новым гносеологическим опытом” (Г. И. Богин) (в нашем случае – ситуацией текста) устанавливается в результате действия рефлексивного механизма.

Рефлексия выполняет роль своеобразного “канала связи”, благодаря которому к читателю поступают представления, необходимые для освоения того или иного фрагмента текста: “новый образ окрашивается наличным опытом, а опыт обновляется и пополняется” [Богин 1991: 21].

Необходимо иметь в виду, что рефлексия пробуждается только при возникновении затруднений в восприятии как способ их преодоления. Вместе с тем каждому преподавателю известно, что далеко не всегда читатель-инофон замечает неполноту или искажённость собственного восприятия художественного текста. Поэтому преподаватель должен с помощью соответствующих вопросов и заданий провоцировать ситуацию непонимания, заставляя тем самым обучаемых объяснять, толковать, интерпретировать потенциально “тёмный” фрагмент текста, дополняя понятийный ряд описанием образов-представлений, возникающих в воображении.

В реальной педагогической практике возможны два варианта (типа) ситуаций.

Первый связан с тем, что у читателя-инофона имеются необходимые (подлинные), соответствующие ситуации текста образы-представления. Это бывает в случаях либо совпадения культур (1), либо хорошего знакомства читателя-инофона с культурой автора текста (2).

Например, восприятие (понимание и переживание) стихотворения Б. Пастернака «Зимняя ночь» предполагает ряд представлений, связанных с образами русской зимней ночи, снежной, метельной, а также вообще с картинами русской зимы и эмоционально-приподнятыми оценками этого времени года у русских в духе: «Татьяна (русская душою, / Сама не зная почему) / С её холодною красою / Любила русскую зиму».

(1) Жителю, например, Финляндии, природа и климат которой похожи на российские, не сложно вообразить всю эту красоту и вызвать в воображении необходимые эмоции.

(2) Читатель, на родине которого никогда не бывает снега, в том случае, если он бывал в России в зимнее время или видел зимние пейзажи в кино и т. п., также в состоянии воссоздать необходимые читательские представления.

Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — М.: МАКС Пресс, 2001. — Вып. 16. — 116 с. ISBN 5-317-00177-3

Преподавателю следует помочь обучаемым «вспомнить» нужное, т. е. актуализировать и активизировать нужные (имеющиеся у читателя) представления, как бы подтолкнуть читателя к рефлексии.

Второй вариант представлен ситуациями, когда конкретный объект (явление и т. п.) не известен читателю-инофону, однако в его культуре может быть найден некий аналог.

Здесь можно привести пример самостоятельного понимания читателями-инофонами названия цикла стихотворений А. А. Ахматовой «В Царском Селе»⁵. После того, как на понятийном уровне обучаемыми достигнуто понимание того, что речь идёт о летней резиденции русских царей, следует предложить им представить и описать, как, по их мнению, выглядит это место.

Даже при условии, что человек никогда не бывал там и не видел даже на фотографиях и т. п., для него существует вполне реальная возможность вообразить, как жили известные своей роскошью русские цари: прекрасные дворцы, великолепные парки и т. п. Возможно, фантазии будут существенно отличаться от реальности: прежде всего по части архитектуры и пород деревьев, но эмоции будут подлинные: восторг, восхищение... Именно те, которые требуются для полноценного восприятия стихотворения.

Воображение, фантазия у разных людей действует по-разному. Как существуют различные стили восприятия, так неизбежно должны существовать и разные стили воссоздания воспринятого и моделирования нового по ассоциациям известного.

Причём действие тех механизмов, которые можно назвать психопоэтическими, отнюдь не ограничивается только воображением «живых» картинок, иллюстраций и т. п. Они затрагивают ту глубинную ментальную область человеческой личности, доступ в которую возможен лишь на уровне образов-представлений, т. е. туда, где хранится как бы «невывразимое словом».

Мы полагаем, что у каждого читателя существует своя система приёмов управления работой собственной фантазии, которая обусловлена его психологическим типом, жизненным (в том числе и читательским) опытом и др. Таким образом, в задачу преподавателя, на наш взгляд, входит не столько обучение читателя-инофона психопоэтическим стратегиям воссоздания читательских представлений, сколько активизация имеющихся у него приёмов управления собственной фан-

⁵ Методическая интерпретация (т. е. вопросы и задания, направленные на использование когнитивных стратегий идентификации слова) представлена в [Кулибина 1994; Кулибина 1999], описание психологических процессов, происходящих при этом, в [Кулибина 2000].

Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — М.: МАКС Пресс, 2001. — Вып. 16. — 116 с. ISBN 5-317-00177-3

тазией и демонстрация возможностей их применения при чтении художественной литературы.

В связи со сказанным мы не считаем необходимым (а не исключено, что и возможным) описание перечня стратегий этого типа.

В реальном процессе смыслового восприятия художественного произведения, которое происходит в естественных условиях (а не в учебных или экспериментальных), мысль читателя, или фокус его восприятия, постоянно перемещается с понятийного уровня мышления на уровень образов-представлений, в поисках наиболее оптимального способа познания как отдельных единиц текста, так и текстового смысла в целом.

4.0. Составляющие текстового смысла (для читателя).

В. А. Пищальникова пишет: «Смысл художественного текста можно рассматривать и как результирующую смыслов отдельных языковых выражений, составляющих его, рассмотренных во взаимоотношении» [Пищальникова, Сорокин 1993: 9].

На стадии непосредственного восприятия (или собственно чтения) художественного текста у читателя складывается собственная проекция текста, которая может быть представлена как определённым образом организованная совокупность частных смыслов отдельных (по преимуществу ключевых) единиц текста – словесных образов, соответствующих им читательских представлений, а также связей между ними.

Причём «увязывание» этой совокупности частных смыслов, читательских представлений и связей между ними в определённую систему происходит именно в процессе деятельности читателя, т. е. в процессе чтения. Как справедливо пишет А. А. Леонтьев: «Поэтический⁶ текст не есть система: эта система возникает и существует только в искусстве, реализующемся как деятельность, в общении искусством. Поэтический текст – лишь форма, в которую отливается живой процесс поэтического общения...» [Леонтьев 2000: 309] (выделено нами. – Н.К.).

Именно в результате как осознанных усилий, так и бессознательных действий читателя эта совокупность частных смыслов и читательских представлений (а также связей между ними), может превратиться и превращается в некоторую систему, ядро которой может быть осмыслено и выражено как смысл прочитанного художественного текста, личностный смысл – результат деятельности конкретного читателя.

Таким образом, нельзя извлечь из текста смысл, как нечто окончательно сформированное автором, застывшее как гипсовый оттиск. То, что хотел сказать автор, – лишь один из личностных смыслов текста, а

⁶ Представляется, что сказанное справедливо не только по отношению к стихотворным текстам, но шире — к художественному тексту вообще.

Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — М.: МАКС Пресс, 2001. — Вып. 16. — 116 с. ISBN 5-317-00177-3

именно авторский личностный смысл, имевший место в процессе писательской деятельности.

Однако авторский личностный смысл представляет для читателя несомненный интерес. Здесь, как в реальном разговоре: чтобы он стал настоящим общением, необходимо стремиться понять, что говорит тебе собеседник.

«Человек, который воспринимает искусство, тоже его творит, и нам нужно научить его творить искусство. Мы даём ему вместе с произведением искусства определённую программу, позволяющую ему получить в процессе восприятия нечто максимально близкое к тому, что в это произведение было вложено его творцом» [Леонтьев 2000: 300].

Как показывает практика, успешность коммуникации при чтении художественной литературы в большей степени зависит не от предварительного знания читателя, а от его умения использовать имеющиеся у него знания, а также соответствующие когнитивные стратегии для извлечения необходимой информации из текста. В связи с этим для языкового учебного занятия с использованием художественного текста более продуктивной и целесообразной, по нашему мнению, будет методика, ориентированная на обучение когнитивной деятельности, направленной не на переработку информации, находящейся вне текста, а на поиск и декодирование опорных пунктов понимания внутри самого текста.

Таким образом, чтение художественной литературы предполагает интенсивную работу мысли читателя, напряжённую когнитивную творческую деятельность. Смысловое восприятие художественного текста представляет собой не процесс усвоения готового продукта мысли, а, по словам Д. Н. Овсяннико-Куликовского, ответ на образно выраженную мысль автора «аналогичными движениями моей художественной мысли, которая при всей своей слабости и незначительности, всё-таки соответствует мысли художника» (цит. по [Левидов 1983: 288]).

Л и т е р а т у р а

- Асмус 1961 – Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы литературы. 1961 № 2.
Богин 1991 – Богин Г. И. Рефлексия и понимание в коммуникативной подсистеме “человек – художественный текст” // Текст в коммуникации. Сборник научных трудов. М., 1991. С. 2-40.
Виноградов 1981 – Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики. М., 1981.
Гаспаров 1996 – Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М., 1996.
Исаева 1996 – Исаева Л. А. Виды скрытых смыслов и способы их представления в художественном тексте: Дисс. ... д-ра филол. наук. Краснодар, 1996.
Кулибина 1987 – Кулибина Н. В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. М., 1987.

Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — М.: МАКС Пресс, 2001. — Вып. 16. — 116 с. ISBN 5-317-00177-3

- Кулибина 1994 – *Кулибина Н. В.* Читаем стихи русских поэтов серебряного века. Четыре урока русского языка. М., 1994.
- Кулибина 1999 – *Кулибина Н. В.* Читаем стихи русских поэтов. Пособие по обучению чтению художественной литературы. СПб., 1999.
- Кулибина 2000 – *Кулибина Н. В.* Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: Монография. М., 2000.
- Левидов 1983 – *Левидов А. М.* Автор – образ – читатель. Л., 1983.
- Леонтьев 1999 – *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. М., 1999.
- Леонтьев 2000 – *Леонтьев А. А.* Психология общения. М., 2000.
- Никифорова 1972 – *Никифорова О. И.* Психология восприятия художественной литературы. М., 1972.
- Пищальникова 1992 – *Пищальникова В. А.* Проблема смысла поэтического текста. Психолингвистический аспект: Дисс. ... д-ра фил. наук. Барнаул, 1992.
- Пищальникова, Сорокин 1993 – *Пищальникова В. А., Сорокин Ю. А.* Введение в психопэтику: Монография. Барнаул, 1993.
- Рубинштейн 1999 – *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 1999.
- Эткинд 1999 – *Эткинд Е. Г.* «Внутренний человек» и внешняя речь. Очерки психопэтики русской литературы XVIII-XIX веков. М., 1999.