

Л.И. Стрелец
Челябинск, Россия

ФЕНОМЕН НЕАДЕКВАТНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация: В статье неадекватность понимания художественного текста рассматривается как фактор, препятствующий диалогу читателя с художественным произведением, как нарушение условий рецепции. Автор намечает пути изучения литературного произведения в школе, которые помогают решать эту проблему.

Ключевые слова: глобальный уровень непонимания текста, локальный уровень непонимания текста, коммуникативное задание текста, контекстуальные ошибки.

L.I. Strelets
Chelyabinsk, Russia

THE PHENOMENON OF INADEQUATE UNDERSTANDING OF LITERARY TEXT BY STUDENTS

Abstract: In the article inadequate understanding of a literary text is considered as a factor that prevents the reader dialogue with the artwork and as a violation of the conditions of reception. The author outlines the ways of study of literary works at school that can help to solve this problem.

Keywords: global level of misunderstanding of the text, local level of misunderstanding of the text, communicative task of the text, contextual errors.

Рассматривая неадекватность понимания через призму коммуникативной проблематики, мы оцениваем данное явление как фактор, препятствующий диалогу читателя с текстом, т.к. в основе этой неадекватности лежит неумение считывать художественную информацию. По мысли В.А. Доманского, «деятельность учителя во многом направлена на то, чтобы помочь учащимся преодолеть барьеры коммуникации», к которым учёный относит семантические (неправильное толкование слов и вербальных средств), психологические (непонимание чувств или переживаний героев или автора), компетентностные (отсутствие необходимых знаний и умений) и барьеры восприятия (неоднозначное понимание в результате первого впечатления, сложившихся стереотипов, определённых внутренних установок) [Доманский 2011: 33-34].

В своё время в рамках структурализма изучение типологии непонимания текста было предпринято Юрием Иосифовичем Левиным, который определил суть этого феномена следующим образом: «Любой словесный текст рассматривается как носитель некоторой многослойной структуры; при восприятии текста эта структура отображается в сознании воспринимающего; неадекватное отображение тех или иных её элементов и представляет собой НП ...», [Левин 1998: 581] непонимание текста.

Можно выделить несколько причин, побудивших нас заняться данной проблемой. Возникает ощущение, что школьники сегодня испытывают возрастающие трудности, связанные с пониманием языка художественной литературы, в особенности языка поэтического. Вторая причина связана с проникновением в школьную практику приёмов работы с текстом, когда последний превращается в пространство обсуждения и противостояния читательских мнений, в повод для риторических упражнений. На смену аналитическим процедурам, нацелен-

ным на расшифровку той информации, которую объективно он содержит, приходят процедуры риторические и психологические. Эти приёмы хороши как дополняющие серьёзную аналитическую работу, но не заменяющие её.

Осмысление эмпирического материала, который мы черпали из письменных работ учащихся и студентов, их устных ответов, свидетельствовало о продуктивности выделения локального и глобального уровней непонимания художественного текста.

Непонимание небольшого сегмента текста (локальный уровень) часто проистекает из чисто языковых факторов. Так, локальная ошибка непонимания, зафиксированная в данном ученическом высказывании, связана с неразличением значений слов «ложе» и «ложа»: «*Пьер Безухов не нашёл себя ни на семейном, ни на масонском ложе*».¹ Количество анекдотичных примеров, обусловленных чисто языковыми факторами, можно умножать многократно, именно они составляют основной массив ошибок, которые мы фиксируем. Сюда же может быть отнесено ошибочное интонационное членение текста, как правило, поэтического, приводящее к прямой смысловой ошибке. Однако исследуя локальный уровень непонимания, важно осознавать, что в художественном тексте локальный и глобальный уровни непонимания тесно между собой связаны.

Обратимся к суждениям учеников о двух классических текстах: «*Стихотворение А.С. Пушкина “В Сибирь” обращено к шахтёрам, которые находятся “во глубине сибирских руд”*»; «*Стихотворение А. Ахматовой “Сжала руки под тёмной вуалью...” о том, что лирическая героиня напоила вином своего возлюбленного и горько переживала разлуку с ним*». В первом случае причиной ошибки по-

¹ Здесь и далее высказывания учеников приводятся без стилистической правки.

служило незнание культурно-исторического контекста, а во втором – неумение расшифровать метафору: «...я терпкой печалью / Напиола его допьяна». Последний случай таит в себе наибольшие опасности для литературной коммуникации, он связан с неспособностью осмыслить не прямое значение метафоры. Так как метафоричность является общим свойством языка художественных произведений, то неумение видеть метафору в тексте свидетельствует о неспособности понимать язык искусства.

Приведённая выше ошибка в понимании пушкинского стихотворения носит контекстный характер. Источниками контекстных ошибок наряду с незнанием историко-культурных реалий может быть незнание биографического и литературного контекстов. В этом же ряду следует рассматривать ошибки, связанные с литературной цитацией. Так, в знаменитых ахматовских строчках часто не прочитывается аллюзия на некрасовские тексты: «*Кому и когда говорила, / Зачем от людей не таю, / Что каторга сына сгноила, / Что Музу засеки мою*». В словах Павла Петровича Кирсанова не обнаруживается отсылка к грибоедовскому тексту: «*Дай вам бог здоровья и генеральский чин...*». При этом учащиеся, как правило, знакомы с цитируемым произведением, а ошибка связана с тем, что данный фрагмент не воспринимается как цитата.

Об интенциональных ошибках на локальном уровне мы говорим в тех случаях, когда читатель не понимает иронию, игру слов и прочие не прямые высказывания, обращаясь к которым, автор надеется на адекватную реакцию. Мы сегодня всё чаще сталкиваемся с ситуацией, когда читатель не реагирует на иронический подтекст, не видит ничего смешного, например, в гоголевской фразе: «...*Магазин с картузами, фуражками и надписью: “Иностранец Василий Федоров”*».

О неадекватности отражения элемента текста в сознании читателя можно говорить в тех случаях, когда игнорируются или неточно отображаются подтекстовая и концептуальная составляющие информационного поля произведения. Так, суждение ученика («*Рассказ И. Бунина называется “Холодная осень”, так как в нём писатель изображает это время года*») свидетельствует о недопонимании, вызванном неполным и неточным отражением концептуальной информации, на которую указывает название рассказа.

Если говорить о повествовательных текстах, то особо следует выделить недостаточно глубокое понимание психологической или идейной наполненности образа персонажа, мотивов поведения, осмысления связей между персонажами. В приведённом ниже фрагменте сочинения делается попытка объяснить один из самых неоднозначных образов в русской литературе XIX века: «*Мне кажется, что писатель слишком критичен по отношению к своему герою. Ведь во всех передрыгах жизни Флягина виновны, по сути, сами пострадавшие от него герои. Татарский князь, например, бился с Флягиным на хлестаних друг друга плетками, потому что не хотел отдавать ему кобылу. Грушенька сама спровоцировала свое самоубийство*». Стремление чита-

теля оправдать героя, который сам считает себя великим грешником, защитить его от автора свидетельствует о поверхностном понимании концепции произведения. На это же указывает и неспособность увидеть сопоставления и противопоставления персонажей. Так, в читательском сознании часто не отражаются параллельные связи в системе образов. Павел Петрович Кирсанов и Евгений Базаров, Лука и Сатин, Печорин и Грушницкий рассматриваются исключительно в режиме противопоставления, а моменты, сближающие их, часто игнорируются. К этой же группе мы можем отнести и неадекватность понимания существенных для смысловой структуры текста тем, мотивов, топосов.

Говоря о глобальном уровне непонимания текста, особо следует выделить аспект, связанный с наивно-реалистическим восприятием, игнорирующим условность искусства. Обратимся к фрагменту урока в восьмом классе:

Учитель: Изменился ли Мцыри после трёх дней, проведённых на воле?

Ученик: Да. В худшую сторону. Он стал агрессивнее. Его агрессивность проявилась ещё во время побега. Зачем он напал на барса? Барс лежал, грыз кость, хищных животных в этот момент вообще трогать нельзя.

Приведённый пример достаточно точно иллюстрирует положение А.Б. Есина, который утверждает, что наивно-реалистический подход «ведёт к утрате эстетической специфики – произведение уже невозможно изучать как собственно художественное, то есть в конечном итоге извлекать из него специфически-художественную информацию и получать от него своеобразное, ничем не заменимое эстетическое наслаждение» [Есин 1999: 13].

Сложность данной проблемы заключается в том, что данный подход неизбежен и необходим на этапе первичного восприятия текста читателем, на это указывал В.Ф. Асмус: «Первое условие, которое необходимо для того, чтобы чтение протекало как чтение именно художественного произведения, состоит в особой установке ума читателя, действующей во все время чтения. В силу этой установки читатель относится к читаемому или к “видимому” посредством чтения не как к сплошному вымыслу или небылице, а как к своеобразной действительности. Второе условие чтения вещи как вещи художественной может показаться противоположным первому. Чтобы читать произведение как произведение искусства, читатель должен во все время чтения сознавать, что показанный автором посредством искусства кусок жизни не есть все же непосредственная жизнь, а только ее образ» [Асмус 1968: 56].

Однако наивно-реалистический подход не должен определять стратегию изучения литературного произведения в школе.

В особую группу следует выделить ошибки, возникающие за счёт «достройки» текста чуждым ему культурно-историческим материалом. Часто такая достройка противоречит жанру и в любом случае приводит к разрушению целостности произведения. Оценить результаты такой «достройки» мы

можем, обратившись к следующему примеру, демонстрирующему популярный сегодня приём заполнения «смысловых скважин» в тексте. Перед нами текст баллады В.А. Жуковского «Замок на берегу моря», который был «продолжен» читателем [Соболева 2007]. Текст, составленный читателем, выделен курсивом.

«Ты видел ли замок на бреге морском?
Играют, сияют над ним облака;
Лазурное море прекрасно кругом». –
«Я замок тот видел на бреге морском:
Сияла над ним одиноко луна;
Над морем клубился холодный туман». –
«Шумели ль, плескали ль морские валы?
С их шумом, с их плеском сливался ли глас
Веселого пенья, торжественных струн?» –
«Был ветер спокоен; молчала волна,
Мне слышалась в замке печальная песнь;
Я плакал от жалобных звуков ее». –
«Царя и царицу ты видел ли там?
Ты видел ли с ними их милую дочь,
Младую, как утро весеннего дня?» –
«Царя и царицу я видел... Вдвоем
Безгласны, печальны сидели они;
И милой их дочери не было там».

*«Теперь не увидишь ее никогда...
Жестока порою бывает судьба!
Ей фея подарок преподнесла.
Play station с экраном волшебным к тому.
Не спит и не ест их прекрасная дочь.
Сидит и играет, будь день или ночь.
Не помнит подруг, ни мать, ни отца.
Ни замка на бреге лазурного моря.
О, ужас! Не видно недугу конца...»*

Заполнение смысловой «скважины» в тексте баллады привело к тому, что были устранены такие признаки этого жанра, как прерывистость сюжета, недосказанность, загадочность. Приблизила ли нас подобная «достройка» к пониманию смысла произведения? Вряд ли.

Чрезвычайно важную роль в аспекте рассматриваемой нами проблемы играет выделение типов неадекватного понимания, связанных с неспособностью осмыслить коммуникативное задание текста, посмотреть на него как на «событие рассказывания» (М. Бахтин).

Достаточно часто встречается неспособность соотнести текст с субъектом речи. На вопрос учителя, кому принадлежит первая фраза романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» («Я ехал

на перекладных из Тифлиса»), мы часто получаем неправильные ответы: Печорину, автору, Максиму Максимычу. Между тем, речевая манера путешествующего офицера отличается от речевой манеры и Печорина, и Максима Максимыча, а авторская позиция всегда богаче позиции повествователя. Вот ошибка этого же типа из школьного сочинения: *«Гоголь пишет, что “всё сделаешь и всё прошибёшь на свете копейкой”*». Особенно сложно вопрос о субъектной организации текста решается в том случае, когда не совпадают позиции автора и рассказчика, а речевая маска последнего воспринимается как авторская: *«В рассказе М. Зоценко “Монтёр” утверждается, что все люди равны. Тенор и монтёр “представляют собой одинаковую ценность”*».

Исследование проблемы неадекватности понимания художественного текста школьниками позволило обозначить те направления изучения литературных произведений в школе, которые способствуют её решению. Это коммуникативная стратегия изучения, позволяющая сконцентрировать внимание на понимании локальных и глобальных коммуникативных заданий текста и исследовании его как «события рассказывания», актуализации его коммуникативного потенциала. Важным направлением работы оказывается сегодня и комментирование текстов, возможности ИКТ позволяют создавать новые типы нелинейных и визуальных комментариев к конкретным текстам, помогающим избежать контекстуальных ошибок. Преодолению неадекватности понимания художественного текста способствуют герменевтические технологии, позволяющие извлекать подтекстовую информацию и включать механизмы рефлексии.

ЛИТЕРАТУРА

Асмус В.Ф. Вопросы теории и истории эстетики. – М.: Искусство, 1968. – 654 с.

Доманский В.А. Изучение словесности как синтез вербальной и невербальной коммуникации // Учитель-словесник и современный образовательный процесс. XVIII Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции. – М.: МПГУ, 2011. – С. 30-38.

Есин А.Б. Принципы и приёмы анализа литературного произведения. – М.: Флинта, Наука, 1999. – 248 с.

Левин Ю.И. О типологии непонимания текста // Избранные труды. Поэтика. Семиотика. – М.: Языки русской культуры, 1998. – С. 581-594.

Соболева О.В. Понимание текста: зачем, кого, чему и как учить // Русский язык (Приложение к газете «Первое сентября»). – 2007. – № 23.

Данные об авторе:

Людмила Ивановна Стрелец – кандидат педагогических наук, доцент кафедры литературы и методики преподавания литературы Челябинского государственного педагогического университета.

Адрес: 454080, Челябинск, пр. Ленина, 69.

E-mail: strel_1_j@mail.ru

About the author:

Lyudmila Ivanovna Strelets is a Candidate of Pedagogics, Assistant Professor Chair of the Literature and Literature teaching methods Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk).