

Преподавание русской словесности как средства межкультурной коммуникации в университетах Запада и Востока

(на примере университета имени Гумбольдта в Берлине (Германия) и Брестского университета имени А.С.Пушкина (Беларусь) ¹

Аннотация на русском языке:

Тенденции сближения народов, предъявляют всё более высокие требования к языковой политике государств. Они выдвигают качественно новые задачи, в частности, как или каким образом подготовить молодое поколение к будущей мультикультурной и многоязыковой действительности Запада и Востока.

В статье рассматриваются некоторые подходы к решению проблемы преподавания русской словесности в иноязычной среде в условиях высшей школы на примере Германии и Беларуси, делается акцент на специфике интерпретации и анализа художественного произведения в разных модулях двухступенчатой системы образования в Германии. Указывается на важность мотивированности в обучении русскому языку и литературе как средству межкультурной коммуникации, которая будет помогать студентам реализовывать в социуме жизненно важные для них задачи.

Даются конкретные методические поэтапные шаги по анализу художественного произведения как эстетического целого (М.Булгаков «Залог любви», Е.Замятин «Мы», З.Гиппиус «На верёвках», К.Бальмонт «Океан»).

Аннотация на английском языке:

Tendencies of rapprochement of the people, make more and more high demands to the language policy of the states. They put forward qualitatively new problems, in particular, as or how to prepare young generation for the future multicultural and multilanguage validity of the West and the East.

In article some approaches to the decision of a problem of teaching of Russian literature in the environment speaking another language in the conditions of the higher school on an example of Germany and Belarus are considered, the emphasis is placed on specificity of interpretation and the analysis of a work of art in different modules of a two-level education system in Germany. It is underlined importance of motivation in training to Russian and the literature as to means of intercultural communications which will help students to realise with society the vital problems for them.

Concrete methodical stage-by-stage steps under the analysis of a work of art as aesthetic whole (M.Bulgakov «love Pledge» are given, to E.Zamjatin "We", Z.Gippius «On cords», K.Balmont "Ocean").

Ключевые слова: *интегральные знания, межкультурный медиатор, коммуникация, модуль, мотивационная основа, мультикультурный, индуктивное чтение, интерпретация, анализ, методический диалог и полилог.*

Интеграция каждого государства в мировое образовательное пространство и академическое сообщество при сохранении и развитии достижений и традиций отечественной высшей школы – один из приоритетов государственной политики в сфере образования.

В условиях перехода Европы на двухуровневую систему подготовки специалистов «бакалавр – магистр» в высшей школе становится особенно актуальным введение модульного подхода к формированию курсов учебных

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке программы «European Commission Erasmus Mundus, «External Cooperation Window Lot 6(EMECWLot6) European Community Mobility Programme»

дисциплин. Внедрение системы зачётных кредитов, широкое распространение дистанционных форм обучения и обеспечение массовой мобильности студентов, вопрос отбора материала для лекционных и практических занятий, для самостоятельных работ – всё это выходит на первый план.

Современная методика преподавания русской словесности в университетах Запада и Востока, работающих в условиях Болонского процесса, определяет в качестве одной из важнейших своих задач создание мотивационной основы обучения. Учёные дидакты и психологи Германии (I.Bergmann, I.Dehmel, L.Küster, W. Steinig, H.Wapenhans), Польши (F.Czyzewskij, A.Luchik), России (С.К.Бондырева, Д.И.Фельдштейн, М.Черкезова, В.Чертов), Беларуси (М.П.Жигалова) отмечают, что мотивированность обучения русскому языку и литературе как средству межкультурной коммуникации достигается в том случае, если работа по интерпретации и анализу художественного произведения, по овладению языковыми средствами художественного слова, опирается на деятельность обучаемых, связанную с реализацией актуальных, жизненно важных для них коммуникативных задач. Справедливо замечено, что «Современные тенденции мирового и общеевропейского развития, а именно тенденции сближения народов, предъявляют и более высокие требования к языковой политике государств...Они выдвигают качественно новые задачи... как или каким образом...подготовить молодое поколение к мультикультурной и многоязыковой действительности в будущей Европе. Решение этого вопроса не мыслится без обращения к культурным ценностям разных народов, без привлечения произведений искусства и литературы в учебный процесс»[4, с.4]. Поэтому в программу большинства немецких университетов включаются произведения славянских писателей, в том числе и русских классиков. В университете имени Гумбольдта в Берлине, например, русская литература изучается в Институте славистики (Phylosophischen Fakultät III), где студенты получают степень бакалавра (Bachelor of Education), а также в рамках магистерской программы (Masters of Education) по русскому языку и литературе и как основной предмет докторантов, занимающихся

сравнительным литературоведением. Курсы по русскому языку, литературе и культуре пользуются большой популярностью.

Курс по русской литературе XIX-XX вв. рассчитан на широкий контингент студентов, так как германское высшее образование включает ряд общеобразовательных курсов, не относящихся к непосредственной специализации студентов. Например, студенты-экономисты должны посещать лекции по немецкой или иностранной литературе, а филологи по другим предметам. При этом даже для будущих русистов не предусматривается чёткая последовательность в изучении русской литературы. Пользуясь возможностью выбора, студенты могут записаться на курс по современной русской литературе, не изучая предварительно курс по русской литературе XIX века. Более того, в одной группе могут оказаться филологи и историки или экономисты и т.д. Следует учесть, что 90% студентов не изучали историю мировой литературы, тем более теорию литературы. Таким образом, преподаватель лишается возможности вести традиционный курс по истории русской литературы, основанный на анализе влияния не только западных идей на развитие русского романа, например, но и преемственности литературных традиций, а также взаимного воздействия русских классиков. Даже изучение определённой темы в творчестве одного писателя (например, темы счастья и смысла жизни в творчестве М.Ю. Лермонтова или тема добра и зла в творчестве М.Булгакова) осложняется тем, что студенты не знают произведений автора, не включённых в список текстов данного семинара.

Кроме того, принято учитывать и количество записавшихся на курс студентов, и популярность педагога оказывается одним из важнейших факторов в оценке его работы. В начале семестра преподаватель обязан предоставить студентам план всего курса, в котором должны быть чётко прописаны изучаемые произведения, количество письменных работ и устных докладов студентов, а также принцип подсчёта окончательного балла. Например, участие в дискуссиях и выступлениях на семинаре могут составлять 30% окончательного балла, письменная работа в середине семестра – 20%, курсовая работа, как и дипломная, тоже оценивается в баллах. Пропуски занятий,

опоздания, задержка работ также учитываются. В конце каждого семестра студенты в обязательном порядке отвечают на вопросы анкеты, составленной для оценки каждого курса в целом, так и личных качеств преподавателя.

В условиях современной системы образования преподаватели германских вузов стоят перед проблемой, как завоевать сердца и умы студентов, не поступаясь при этом профессиональной этикой. В современных условиях теле и компьютерных технологий, когда вытесняется любовь к чтению, в работе преподавателей литературы требуется применять творческий подход и совмещать традиционные и современные методы. Да и сам преподаватель должен хорошо знать компьютер, содержание сайтов литературных библиотек и владеть компьютерными и мультимедийными технологиями.

Конечно, удачный подбор произведений, их тематическая связь и художественная ценность наполовину обеспечивают успех курса. В этом смысле русская литература, как классическая, так и современная, оказывается в контексте инациональной культуры и воспринимается как богатейший источник просвещения. Поэтому преподаватели университета имени Гумбольдта помогают современным немецким студентам, привыкшим к быстрому, а иногда и поверхностному чтению, оценить глубину философской мысли писателя, понять художественную ценность произведения.

К тому же, оценивая сегодня векторы движения той части методической науки, которая изучает гуманитарную компетенцию человека, рассматривает создание, структуру, интерпретацию и анализ художественного произведения, становится очевидным, что синтез знаний по лингвистике, литературоведению, философии, психологии, культурологии, используемый здесь, является не факультативной декларацией и данью моде, а необходимым условием научного прогресса.

Эта мысль очень близка автору этой статьи. Художественное произведение ею рассматривается не только как культурный универсум, код определённой эпохи и этноса, но и как способ проникновения в психологию писателя, персонажа и читателя, как «биография», рассказывающая о жизни

художественного произведения в «большом» и «малом» времени, как интертекст, способный восстановить его жизнь.

Следует заметить, что при разработке программ учебных курсов в университетах Востока и Запада, в том числе и Беларуси, аксиоматичным является требование об учёте запросов и интересов обучаемых. Это значит, что всегда необходимо принимать во внимание ценностные ориентации адресата обучения, строить учебный процесс на таком материале, который отобран преподавателем с учётом коммуникативных и профессиональных потребностей обучающихся.

Как мы отмечали выше, не менее значимым при этом остаётся вопрос постижения художественного произведения как эстетического целого. Это предусматривает изучение его в рамках многогранных интегральных аспектов, таких, как: элементы культуры народа, психологии этноса, как элементы филологии, то есть литературоведческие, лингвистические, стилистические компоненты, элементы интертекста. С целью проникновения в художественный мир литературного произведения необходимо показать жизнь произведения, говоря словами М.Бахтина, в «большом» и «малом» времени, то есть сегодня и всегда, а значит раскрыть основы истории восприятия и интерпретации художественного произведения иноязычным читателем.

Несомненно, что в центре такой работы лежит анализ. Несмотря на то, что в университетах Запада русская литература как отдельный предмет не изучается, а даётся в контексте с языком, то есть изучается как русская словесность, тем не менее, анализ художественного произведения как этап изучения текста занимает центральное место. Так, например, в университете имени Гумбольдта изучается отдельный курс «Sprachpraktische Analyse und Bearbeitung von literarischen Texten», то есть Анализ художественного текста и работа над ним в учебных целях" (доктор Heike Wapenhans). Преподаватель знакомит студентов с методикой анализа художественного произведения. Для работы подбираются произведения, взятые не только из немецкой, но и различных славянских литератур, в том числе и русской.

Известно, что анализ лежит в основе постижения не только сюжета, проблематики, образной системы произведения, индивидуального стиля писателя, но и формирования представления зарубежного читателя о культуре и ментальности русского народа, чертах его характера, традициях и т.д. в контексте мировой культуры.

Сегодня трудно представить себе занятие по анализу художественного произведения, как в вузах Запада, так и Востока, на котором бы серьёзно обсуждались поднятые в произведении проблемы без учёта культурных, психологических контекстов, в которых эти процессы формировались, даже если базисные концепты (тема, проблематика, язык) и не связаны с опытом реципиента. Как никогда актуальными становятся идеи А.Ухтомского о построении интегрального знания о человеке, согласно которым, «разобшение функций – абстракция, поиски путей интегрированных знаний о человеке, вполне могут определить научное и философское пространство наступившего столетия».

Применительно к изучению русского языка и литературы это означает, говоря словами немецкого учёного Готфрида Келлера (Gottfrid Keller), что художественное произведение имеет «полифоническую текстуальную основу» [10; с.227-235] и поэтому является межкультурным медиатором, то есть посредником между автором произведения, персонажем и читателем. Поэтому межкультурная коммуникация становится очевидной при анализе художественного произведения, так как читатель, писатель и персонаж или лирический герой, каждый из которых является носителем определённого культурного кода, неизбежно вступают в диалог.

И здесь важно обратить внимание на то, что методы работы, предлагаемые западноевропейскими и белорусскими методистами, во многом сходны. Активнее всего в Германии используются исследовательские методы и приёмы, а также такие учебные виды деятельности, которые помогают студентам рассматривать художественное произведение как с точки зрения предметно-научной, так и предметно-дидактической, культурно-исторической и психологической. В подтверждение этому приведём пример отдельных

методических подходов, используемых в практике работы университета имени Гумбольдта (Берлин, Германия).

В этой связи интерес представляют монографии немецкого методиста, профессора университета имени Гумбольдта Ирены Демель (Irene Dehmel) «Die literarische Prosa in der Sprachausbildung von Russistikstudenten». – Berlin, 1994. – 372s. и «Das ganze Leben. Prosa zu Beginn des 20 Jahrhunderts». – Berlin, 1994 – 80s.; профессора Zelinsky Bodo (Hg.) «Die russische Lyrik (Russische Literatur in Einzelinterpretation)». – Köln, Weimar, Wien, 2002 и др.

Учёные предлагают два подхода к организации чтения и анализа прозаического и поэтического художественного произведения. Первый направлен на постижение языка художественного произведения, второй раскрывает некоторые аспекты литературоведческого, можно сказать, комплексного, анализа художественного произведения. Обозначим некоторые виды методических заданий, которые предлагаются по организации работы со студентами, с учётом интерпретации и анализа рассказа **М. Булгакова «Залог любви»** [6, с. 9-11].

Виды деятельности студентов даются в рубрике «В помощь читателю» и делятся на два раздела «Подготовка к чтению рассказа...» и «Некоторые аспекты анализа рассказа...». Задания в первом разделе направлены на постижение языка художественного произведения и структурированы таким образом, что представляют собой целостную языковую систему:

1. Обратите внимание на употребление имени Мария, которое имеет следующие сокращённые формы: Маша, Маня, Маруся, Муся. Ласкательная форма: Машенька, Манечка, Манюша.
2. Догадайтесь о значении однокоренных слов: подлость (Gemienheit) – подлый, подлец, подличать; пакость (gemeine Handlung) – пакостный, пакостник.
3. Прочитайте устаревшие фразеологические сочетания и подберите немецкие эквиваленты: ударить в голову; как гром с ясного неба; держи карман и др.

4. Познакомьтесь со следующим комментарием. «Пародия (гр. *parodia* – пение наизнанку) – термин, обозначающий один из видов комического искусства, ироническое или сатирическое подражание художественному произведению, писателю, стилю и даже целому художественному направлению [11, с. 113].

Во втором разделе «Некоторые аспекты анализа рассказа...» задания направлены как на выявление читательского восприятия, так и на интерпретацию произведения студентами-читателями:

1. Найдите в тексте рассказа ответы на следующие вопросы:

- Где и когда происходит действие рассказа?
- О каких лунных тенях идёт речь?
- Что видит и о чём думает начальник станции?
- Какой залог любви хочет оставить проводник Марусе?
- Выполнит ли он своё обещание?
- Что заперто в сундуке?
- Какую версию события предлагает проводник в отделе милиции?
- Какой совет даёт ему милицейское начальство?
- Что поражает в письме, пришедшем в редакцию газеты «Гудок»?
- Почему это «роковое» письмо?
- Что имеет в виду проводник, когда говорит о такой сраме?
- Какова реакция приятеля проводника?
- Может ли этот «роман» стать «романом» со счастливым концом?

2. Определите:

- Что пародирует автор рассказа: детективный роман, сентиментально-любовный роман?
- Соответствует ли подзаголовок рассказа («роман») его объёму?
- Противоречат ли заглавия отдельных частей рассказа их содержанию?
- Случайно ли залогом любви являются не цветы, не портрет, не кольцо, а трудовая книжка?

3. В рассказе встречаются формулы городских мещанских романсов. Какова их художественная функция?

– поиграешь и бросишь (она); скорее... пулю пущу себе в лоб, чем женщину обману (он);

– сорвёшь цвет удовольствия (она); поёшь, поёшь, а потом я рыдать с дитём буду (она); соблазнитель моей жизни (она); сам теперь и казись (приятель).

4. Найдите в данных предложениях языковые средства, которые вносят иронический оттенок:

– засвистал безработный соловей; луна стыдливо завернулась в облака; сорвёшь цвет удовольствия... только тебя и видели; куда ж он, подлец, запропастился? Где он находится, соблазнитель моей жизни?

5. Проследите в тексте, какими языковыми средствами даётся характеристика ему и ей?

6. Найдите в тексте рассказа внутреннюю речь героев и определите по ней их отношения.

7. Определите лексические средства, которые автор использует для сатирического противопоставления описания картины природы и сцены человеческих отношений.

8. Скажите, какая из данных ниже пословиц, по-вашему, наиболее ярко выражает смысл прочитанного рассказа. Аргументируйте свою точку зрения:

– Что посеешь, то и пожнёшь.

– Как аукнется, так и откликнется.

– У лжи короткие ноги. На лжи далеко не уедешь.

– Обещанного три года ждут.

– Сам кашу заварил, сам её и расхлёбывай.

Иногда в рубрике «В помощь читателю» автор даёт исторический комментарий, как например, это сделано в теме «Исаак Бабель». Структура темы такова: страницы жизни (наиболее яркие) писателя, текст анализируемого произведения (иногда в сокращении); в помощь читателю (подготовка к чтению рассказа); некоторые аспекты анализа произведения. Приведём пример исторического комментария, который подготовит читателя к анализу произведения, так как раскроет перед ним характер эпохи. Такое задание,

безусловно, потребует от студента серьёзной самостоятельной исследовательской работы.

Исторический комментарий. Керенский Александр Фёдорович (1881-1970) – русский политический деятель. Во временном правительстве – министр юстиции, позже военный и морской министр, затем министр-председатель, а с 30 августа 1917 года – верховный главнокомандующий российскими армиями. После Октябрьской революции организовал вместе с генералом Красновым первую попытку свергнуть власть большевиков. Потерпел неудачу. Эмигрировал. «... марксизм отталкивал меня своим органически присущим ему материализмом и подходом к социализму как к учению лишь одного класса – пролетариата. Согласно марксизму, классовая принадлежность полностью поглощала сущность человека» (Керенский А.Ф. Россия на историческом повороте. // Вопросы истории, 1990, №6. – С. 128-129.). До самого конца он совершенно не отдавал себе отчёта в положении. За 4-5 дней до октябрьского большевистского восстания, в одно из наших свиданий в Зимнем дворце, я его прямо спросил, как он относится к возможности большевистского выступления, о котором тогда все говорили. «Я был бы готов отслужить молебен, чтобы такое выступление произошло», - ответил он мне. «А уверены ли вы, что сможете с ним справиться? - У меня больше сил, чем нужно. Они будут раздавлены окончательно» (Набоков В.Д. Временное правительство. В кн. Страна гибнет сегодня. – М., 1991. – С. 393).

Дается в комментарии и имя Троцкого (Бронштейн) Льва Давидовича (1879-1940) – политический деятель России. Председатель Петроградского Совета. В 1917-1918гг. – народный комиссар (министр) иностранных дел. С 1918 по 1926 – член правительства, член Политбюро ЦК партии большевиков. В 1928 выслан из СССР по обвинению в антисоветской деятельности. В 1940 по приказу Сталина зверски убит в Мексике.

«Я бы сказал, что Троцкий – тип верующего догматика, Троцкий уверовал в марксизм; уверовал затем в его ленинскую интерпретацию. Уверовал прочно и на всю жизнь. Никаких сомнений в догме и колебаний у него никогда не было видно. В вере своей он шёл твёрдо. Он мог только капитулировать перед своей

партией, которую он считал совершенным орудием мировой революции, но он никогда не отказывался от своих идей и до конца дней своих в них твёрдо верил; верил с фанатизмом»[1; с. 157].

Иногда, чтобы сопоставить язык двух культур, показать специфическое и общечеловеческое, даются фрагменты текста в переводе на немецкий, как например, в романе Е.Замятина «Мы» [6, с. 51].

Много места в заданиях автор отводит личностным оценкам и суждениям иностранных читателей. Например, на странице [6, с. 61] (Е.Замятин «Мы»):

1. Скажите, какое из данных ниже высказываний, по вашему мнению, наиболее ярко выражает смысл прочитанного текста, или предложите свой вариант. Аргументируйте свою точку зрения.

- все тоталитарные общественные системы похожи друг на друга;
- все тоталитарные общественные системы обречены на гибель;
- нельзя человеческую жизнь искусственно перестраивать по техническим программам и чертежам, как машину.

2. Выскажите своё мнение о прочитанном отрывке из романа «Мы». Используйте следующее высказывание Е.Замятина о его творческой манере: «Ни одной второстепенной детали, ни одной лишней черты (только суть, экстракт, синтез, открывающийся глазу в сотую долю секунды, когда собраны в фокус, спрессованы, заострены все чувства)... Сегодняшний читатель и зритель сумеет договорить картину, дорисовать слова – и им самим договорённое будет врезано в него неизмеримо прочное, вращёт в него органически. Так синтетизм открывает путь к совместному творчеству художника-читателя или зрителя».

Вызывает интерес и своеобразный подход учёного к организации словарной работы, которая представляет основу для межкультурного общения читателя – автора – персонажа. Например, в теме «М.Кольцов» (рассказ «Иван Вадимович – человек на уровне») даётся сначала биография Кольцова, затем – страницы текста рассказа и слова на русском и немецком языках: человек на уровне – ein Mensch mit Niveau; глянуть – schauen; ухватывать основную суть – das Allerwesentlichste erfassen; чтение докладных записок – Leser der

Vortragsnotizen; нет задора – kein Feuer; без трёпки нервов – ohne die Nerven zu strapazieren; незаменимый – unersetzlich; на днях – kürzlich.

Заметим, что факты биографии дают читателю представление в первую очередь об авторе, о культуре эпохи, её социально-нравственном состоянии и потому структурируются таким образом, чтобы подготовить читателя к восприятию характера эпохи, показать формирование мировоззрения художника слова и то, как оно отразилось в произведении. Так, например, из биографии М.Кольцова отбирается материал, помогающий иностранному читателю представить сталинскую эпоху репрессий и место художника слова в ней. Приведём пример страницы биографии М.Кольцова, которая названа «В Стране Чудес»: *«Михаил Ефимович Кольцов (настоящая фамилия Фриолянд) родился в 1898 году в семье ремесленника в Киеве. Публиковаться начал с 1916 года. Написал около 2000 газетных статей, по которым можно проследить развитие государства от революции до 30-х годов.*

Кольцов – мастер фельетона. В сатирической серии «Иван Вадимович – человек на уровне» автор образно и лаконично нарисовал типичного для того времени бюрократа – аморального, необразованного, который живёт исключительно по циркулярам партии. Парадоксы этого образа делают вещь глубоко политической. В 1938 году Кольцов становится депутатом Верховного Совета РСФСР, членом-корреспондентом АН СССР, в этом же году писатель попадает в сталинские застенки. Судьба писателя и его жены Марии Остен (Грессгенер), журналистки из Берлина, – документ эпохи. Мария Остен – штатный корреспондент немецкой газеты «Дойче Центральдцайтунг» и журнала «Дас Ворт», издававшихся в журнально-газетным объединением, которым руководил М.Кольцов. Вместе с мужем она много ездит по Советскому Союзу, бывает в других странах. СССР, который она назвала Страной Чудес, – её новая родина. В неё Мария влюблена, ей верит. Поэтому, узнав в Париже об аресте мужа в Москве, она уверена, что это недоразумение. Не слушая советов друзей Л.Фейхтвангера, А. Кёстлера и сразу отправляется в путь, защищать мужа. Но её наивность и убеждённость в правильности и идеальности порядка «первой страны

социализма» стоила ей жизни. Надежда Даниловна, соседка по тюремной камере Марии, рассказывала: «Мария не знала тогда, что Кольцова уже нет в живых, он был расстрелян, а её заставляли давать сведения о его «шпионской деятельности». Приговором Марии Остен было: «Расстрелять».

Кольцов погиб в заключении в 1942 году, а после в 1956 году он был посмертно реабилитирован.

Такой материал расширяет информационное литературоведческое и философско-психологическое поле читателя, показывая ему, что художественное произведение всегда является межкультурным медиатором, то есть посредником между культурой писателя, персонажа и инонационального читателя, так как любой писатель – «дитя своего времени», впитавшее черты эпохи, его возраставшей.

Уместно использовать с этой целью материалы, рассказывающие о происхождении художника слова, о его прижизненных оценках, об истоках и автобиографической основе творчества. Причём, оценки, которые даны не только соотечественниками, но и зарубежными критиками. Так, например, изучая творчество М.Булгакова, можно предложить фрагменты из книги В.Сахарова «Ханский огонь». – М., 1988. – С.6; к теме «М.Горький» («Вечное изумление перед окружающим миром») можно использовать фрагменты «О Горьком», данные в книге Б.К.Зайцева «Голубая звезда». – М., 1989. – С. 471.; статью Павла Басинского «Максим Горький как трагедия чистого искусства» / Литературная газета от 12января 1994; книгу В.Санкова «20 русских имён XX века» – Berlin: Neue Russische Bibliothek, 1993.

Иногда факты биографии, рассказанные о себе самим художником слова, помогают пролить свет на отдельные страницы творчества и интерпретировать его с учётом авторского замысла. Так, при обращении к изучению творчества З.Гиппиус, её происхождению, можно сослаться на факты автобиографии: «Семья Гиппиус ведёт своё начало от Адольфуса фон-Гингста, переименовавшего фамилию Гингст на фон-Гиппиус и переселившегося в Россию (Москву) в XVI веке, кажется, из Мекленбурга», «...Писательница жаждала смены строя в России, но не верила в революцию. 24 октября 1917 года она записала:

«..готовится «социальный переворот», самый тёмный, «идеологический и грязный, какой только будет в истории». Строй, который грядёт, она назвала «всеобщее рабство» [6, с. 20].

Анализируя художественные произведения малой формы, можно использовать и философский комментарий, который поможет инонациональному читателю осмыслить мировоззрение писателя. Так, изучая рассказ З. Гиппиус «На верёвках», имеет смысл прокомментировать философское понятие «дуализм» (от лат. Dualis – действие – *философское учение, которое признаёт существование двух равноправных начал – духа и материи, идеального и материального. Понятие «дуализм» относится к тем учениям, в которых утверждается равноправность любых противоположных начал: добра и зла, мира природы и мира свободы*).

Задания могут включать и работу с литературно-критическими статьями, которые проливают свет на оценку творчества художника слова в целом и на конкретно анализируемое произведение. Можно предложить следующие вопросы:

1. Прочитайте положения из литературно-критической статьи: «В книге «О рождении трагедии» молодой Ницше выразил своё понимание двух эллинских божеств – Аполлона и Диониса. Эти образы воплощают два полярно противоположных жизнеощущения. Аполлон – бог «обманчивого» реального мира. Околдованный чарами солнечного бога, человек видит в жизни радость, гармонию, красоту, не чувствует окружающих ужасов. Он слеп к скорби и страданию вселенной. Дионис – бог страдающий, символизирующий «истинную» сущность жизни. Жизнь – есть проявление божества страдающего. Под чарами Диониса каждый человек чувствует себя не только соединённым, но единым со своим ближним» (по В.Вересаеву: из кн. «Живая жизнь» - 1910-1914гг. глава «Аполлон и Дионис»).

Скажите, кто из героев рассказа «На верёвках» выражает идею «обмана» Аполлона, а кто «истину» Диониса?

Таким образом, художественное произведение рассматривается западными методистами как эстетическое целое, способное вмещать не только

элементы разных культур и разных стилей, но и психологии народов, то есть рассматриваться как межкультурный медиатор – посредник между культурой писателя, читателя и персонажа.

Такой подход к изучению произведения вполне обоснован, так как расширяет границы постижения не только стиля писателя, но и даёт представление об эпохе, уровне её культуры, типах характеров и особенностях решения выдвинутых в произведении проблем.

Методистами замечено, что доступность понимания произведения на уровне наивно-реалистическом достаточно иллюзорна, так как смысл художественного произведения выражается особыми способами, создаётся особыми языковыми средствами. И понимание этих средств и способов является обязательным условием анализа произведения, которое сегодня рассматривается в высшей школе Беларуси как художественное единство. Поэтому задача преподавателя литературы заключается в том, чтобы активизировать восприятие читателя, опираясь на его жизненный опыт, культуру, художественно-эстетические познания и впечатления, чтобы создавать потребность в аналитическом осмыслении прочитанного и подвести читателя-интерпретатора к пониманию художественного целого. Методические приёмы решения задачи объединяются одним общим понятием – анализ художественного произведения.

В контексте обозначенной проблемы нас интересуют возможности диалогической и полилогической форм анализа как средства формирования духовного мира читателя, предполагающего не только педагогическое сопровождение разбора художественного произведения на занятии, но и самостоятельность аналитических наблюдений. При этом мы учитывали и тот факт, что анализ художественного произведения как эстетического единства на уроке литературы предопределяет специфику диалогического и полилогического единства «вопрос - ответ», «вопрос - дискуссия».

Как справедливо заметил немецкий учёный Egon Werlich, выявлять читательское восприятие можно через серию вопросов, которые направлены на развитие разных сторон деятельности читателя. Это *вопрос-репродукция*

(fragen reproduzierender Dialog), который помогает установлению диалога между учителем и учеником, учеником-читателем и сюжетом художественного произведения. Вопрос-развитие (Fragen entwickelnder Dialog), вопрос-абстракция (kreativ entfaltetes Gespräch), вопрос-творчество. Если говорить о смысловой части анализа, то здесь предлагается следующая логическая цепочка: от части (Teilhemafragen) к целому (Belegstellenfragen) и к повторению и обобщению (Wiederholungsfragen).

Специфика разбора, как известно, состоит в первую очередь в диалектическом сочетании элементов анализа и синтеза: поставленный вопрос предполагает детальное рассмотрение одного из компонентов целого (анализ), варианты ответов учащихся выстраиваются с учётом художественного целого и создают базу для обобщённого понимания этого целого (синтез). Специфика анализа состоит также и в том, что здесь всегда присутствует диалектическое соотнесение эмоционально-образного восприятия текста и его аналитического освоения. И, наконец, специфика анализа заключается ещё и в том, что свои суждения читатель должен уметь подать через вопрос, речь, слово, что свидетельствует о важности формулировок вопросов, поставленных в ходе анализа, реплик-стимулов, непосредственно ориентированных на ответ-реакцию. Всё это, по мнению М.Бахтина, «провоцирует ответ, предвосхищает его и строится в направлении к нему» [2, с.106], подсказывая определённые словесно-образные формулы- «ориентиры». Нельзя не согласиться и с З.С.Смелковой, которая утверждает, что «при анализе лирического стихотворения особенно важно сохранить индивидуальность восприятия, личность эмоционального отклика читателя» [9, с. 128]. Да, это так. И вместе с тем желание читателя облечь в слова своё первое впечатление может достаточно серьёзно корректироваться преподавателем и писательским суждением под воздействием тех вопросов, которые будут обсуждаться в ходе анализа произведения. А умело проведённый разбор, размышления над поэтическим словом, суждения, подсказанные вопросами, помогут читателям углубить понимание лирического образа-переживания. В данном случае правомерно говорить о диалоге и полилоге с «воображаемым собеседником»:

поэтом, лирическим героем, преподавателем-читателем и читателем-студентом. Поэтому проблема, как нам кажется, состоит в том, насколько бережным и тактичным будет «посредничество» преподавателя, чьи методы, вопросы и логика суждений будут определять и динамику движения мысли читателя: от слова к образу и от образа – к идее.

Немецкий профессор Лутц Кюстер (Lutz Küster) заметил [12; с.26], что притязание на точное понимание текста и предполагаемая адекватная его интерпретация возможна лишь при соответствующем целенаправленном обучении этому. Читателям предлагается продвигаться по схеме анализа художественного произведения, которую преподаватель по частям излагает сначала устно, а затем уже в комплексе записывает на доске и поясняет наглядно на конкретном примере. Палитра возможностей здесь широкая и разнообразная. По мнению Lutz Küster, она делится на так называемые «pre-while-und postreading activities», а также обозначается как «circum-textuelle Verfahren» (креативно-текстуальный метод). Более подробно об этом можно прочитать в публикациях Gaspari-1994, 1995; Bludau – 1988; Glaar – 1996; sowie Mundzek – 1990. Правда, благодаря этому методу, оживляется интерес обучаемых в первую очередь к постижению сюжета, но ведь без него невозможно и постижение художественного произведения как целостной литературной системы.

Русская литература изучается в вузах Беларуси как самостоятельная дисциплина. Поэтому вполне оправдано вырабатывать у студентов умения целостного многоаспектного анализа, когда художественное произведение рассматривается как эстетическое целое. И в этой связи в монографиях [7; 8] автора данной статьи описаны такие типы анализа, как культуроведческий, психологический, филологический, сравнительно-типологический, интертекстуальный, которые во взаимосвязи дают комплексное представление студентам о содержании, теме, идее, структуре, образном строе произведения, языке и стиле писателя. Читатель познаёт культуру, отражённую в произведении, психологию писателя и персонажа, отмечает элементы интертекста, то есть те мотивы, сюжеты и образы, фрагменты текстов, которые

художник слова включил в свой текст, чтобы донести читателю основную идею произведения.

Дотекстовая фоновая информация, с которой начинается анализ, помогает проникнуть в историческую основу текста, понять мотивы обращения художника слова к данной проблеме, мировоззрение художника слова, а значит, подготовить читателя к постижению художественного произведения.

Выявление сильных позиций произведения (а это название, первая и последняя фразы, ключевые и доминантные слова, антропонимы и т.д.) помогут определить тему и идею, характер лирического героя.

Анализ лексического, морфологического строя произведения, фоники, ритмики, рифмы, синтаксиса, подтекста, изобразительно-выразительных средств дадут представление студентам о характере лирического героя, стиле художника слова.

Заметим, что каждый тип анализа имеет специфические особенности, но все вместе они дают широкую панораму русской культуры. Читатель постигает описанные в произведении традиции и обычаи, черты характера определённого этноса и историю его развития, психологию человека, тем самым, расширяя своё культурно-информационное и нравственно-психологическое поле, формируя стиль общения читателя в мировом культурном пространстве, помогая осмыслить художественное произведение как эстетическое целое, рассмотреть его как посредника в общении представителей разных культур.

Рассмотрим данную «модель» диалогической и полилогической форм коммуникации в процессе филологического анализа лирического произведения на примере стихотворения К.Д. Бальмонта «Океан»[2].

Океан

Сонет

Валерию Брюсову

Вдали от берегов Страны Обетованной,
Храня на дне души надежды бледный свет,
Я волны вопрошал, и океан туманный
Угрюмо рокотал и говорил в ответ:

«Забудь о светлых снах. Забудь. Надежды нет.
Ты вверился мечте обманчивой и странной.
Скитайся дни, года, десятки, сотни лет –
Ты не найдёшь нигде Страны Обетованной».

И вдруг поняв душой всех дерзких снов обман,
Охвачен пламенной, но безутешной думой,
Я горько спросил безбрежный океан,
Зачем он страстных бурь питает ураган,
Зачем волнуется, - но океан угрюмый,
Свой ропот заглушив, окутался в туман.

(1895 г.)

Опустим вступительное слово и знакомое начало беседы – обязательные вопросы на выявление читательского восприятия, которые не должны строиться как «предвосхищение ответа»: важно услышать первый эмоциональный отклик после прослушивания выразительного чтения.

Анализ стихотворения [8, с.101-106] начинается с освещения дотекстовой фоновой информации, то есть рассказа о том, что представленное стихотворение входит в сборник 1895 года «В безбрежности», второй по счёту сборник стихов К.Д. Бальмонта. Здесь проявляется ещё сильнее связь с предшествующими традициями в литературе (привязанность к каноническим стиховым формам - сонету). Но уже ощущается и преддверие символизма.

Стихотворение «Океан» посвящено Валерию Брюсову, с которым Бальмонт недавно познакомился. Позже их пути разошлись, но тогда, в сентябре 1894, Бальмонт произвёл на Брюсова «впечатление исключительное». Поэт был человеком декаданса, целиком погруженным в откровения собственной бездонной души. Это и понятно. Конец XIX века ознаменовался кризисом общественных отношений, утратой стабильности, опоры человека в мире. И этому общественному кризису литература отвечала кризисом тоже, то есть отказом от «научительности» в исследовании мира. Всё чаще

высказывалось мнение, что внешний мир непознаваем. И осознать можно лишь внутреннее, неуловимое ощущение и мистическое прозрение. Такой взгляд на вещи весьма импонировал Бальмонту и совпадал с его жизненной и литературной позицией. Символистская образность, мелодичность, меланхолия, пессимизм и прилежное самокопание в поисках смысла жизни отличают и стихотворение «Океан».

Начнём с конкретных вопросов, организующих работу над темой стихотворения.

1. Назовите сильные позиции стихотворения.
2. Как семантика слова создаёт основу художественного образа Океана?
3. Какие устойчивые представления вызывают слова «Океан», «Обетованная страна»? Почему они написаны с прописной буквы?
4. Какие эмоционально-смысловые «приращения» происходят в результате «встречи», соприкосновения слов-понятий?
5. Что происходит с этими понятиями в контексте стихотворения?
6. Какой метафорический смысл поддерживается лексико-семантическим рядом, соотносящимся с каждым из этих слов?

Читатели отмечают, что:

– Океан ассоциируется с:	– Обетованная страна – с:
туманностью, неизвестностью;	надеждой;
угрюмым рокотом;	светлыми снами;
горьким вопросом;	иллюзией и обманом;
страстной бурей;	недосягаемостью мечты;
бесконечностью и неизвестностью;	сладостным желанием;
изменчивостью жизни;	лёгкостью, подвижностью;
печалью и живым интересом	радостью и беспечностью.

Читая и выделяя сильные позиции сонета, прослеживая от строки к строке ключевые и доминантные слова («вдали», «Страны Обетованной», «вопрошал», «рокотал», «храня надежды», «забудь», «мечте обманчивой», «скитайся»,

«поняв обман», «окутался в туман» и др.), можно выделить и основную тему стихотворения: недостигаемость мечты.

Автор убеждает читателя в извечной истине: жизнь имеет смысл только тогда, когда у человека есть заветная мечта. Но стремление к мечте-надежде, мечте-радости, к осуществлению каких-то, очевидно, значительных замыслов всегда сопряжено с трудностями, которые встречаются на пути к её достижению. С другой стороны, мечта – это и разочарования из-за полной невозможности её достижения, так как преграды на пути к ней иногда непреодолимы, а судьба зачастую глуха к романтическим порывам и пламенным движениям души человека. А значит, вечный поиск путей к исполнению мечты и становится тем двигателем жизни, который делает человека счастливым. Потому, наверное, в моменты разочарований согревают и сегодня нас слова: «Пока живу – надеюсь» или «Надежда умирает последней».

Лирический герой сонета К.Бальмонта предстаёт перед читателем в минуту своих разочарований, душевных страданий, будучи далёким от душевной гармонии, цельности, умиротворения, что царят в так называемой им «Стране Обетованной». Он ищет и в себе надежду осуществить свои мечты, ищет подтверждение возможности это сделать, ищет её и вовне, прямо обращаясь к внешнему миру, и предчувствуя ответ: «Забудь». Но лирический герой не может забыть мечту, не может перестать томиться, навязчиво думать о ней. Правда, он осознаёт, что его мечта обманчива и недостижима, но потому ещё более желанна.

Бальмонт устами лирического героя продолжает вопрошать «житейский океан угрюмый» узнать свою безрадостную судьбу. Он не может понять «Зачем всё так?». Почему ему дано испытать так много «страстных бурь»? Однако судьба оставляет его вопрос без ответа. А его Будущее – без надежды, оно – туманный океан.

На занятии сонет читается студентами ещё раз для того, чтобы можно было увидеть, что глубина эмоционального воздействия обеспечивается всеми выразительными средствами поэтики. После этого необходимо перейти на следующий уровень анализа.

В силу ограниченности объёма статьи мы раскроем лишь отдельные позиции анализа. В частности, рассмотрим, какова эстетическая функция композиционных средств и синтаксического строения сонета, какова роль его строфики и ритмики в создании художественного времени и пространства? Как все эти компоненты поэтики соотносятся с языковыми изобразительными средствами и образуют художественное целое?

Следует ориентировать читателя на неоднократное обращение к поэтическому тексту. Возможно и повторное, выразительное чтение вслух, индуктивное чтение, так как звучащая мелодия стиха многое может подсказать. Стихотворение, как форма сонета, состоит из четырнадцати стихов, то есть из двух четверостиший и двух трёхстиший со смысловым чередованием, которые также можно разбить ещё и на подтемы, уточняющие общую тему и последовательно ведущие к ней. Сначала звучит надежда «храня надежды...». Лирический герой надеется на лучшее и с этой бледной надеждой обращается к миру, вступает в прямой с ним контакт. Но ответ его ждёт категоричный – «забуди», «скитайся сотни лет» и не найдёшь «Страны Обетованной». Все наивные и грандиозные устремления нужно забыть, оставить, потому что людям в океане житейских неурядиц никогда не достичь того, чего они хотят. И даже «поняв дерзких снов обман» «пламенной, но безутешной душой» лирический герой не верит в несбыточность мечты, в его душе по-прежнему горит пламень надежды, вопреки судьбе, которая твердит: «утешься, не суждено».

Последнее трёхстишие – «зачем волнуется», «окутался в туман» - переносит читателя в другую атмосферу. И от подтемы безутешности читатель переходит к теме роптания, несогласия с судьбой. Зачем волноваться и желать, если всё канет в лету? Но на такие вопросы лирический герой не находит ответа. Он лишь уверен, что каждому новому поколению «вопрошать» вновь и вновь. О глубине, масштабности, необъятности поднятой поэтом проблемы свидетельствует уже само философско-символическое название стихотворения. За ропотом непонятого угрюмого океана-рока не видно берегов Страны

Обетованной. Ибо полнокровная счастливая жизнь есть несбыточная мечта каждого живущего на Земле.

Потому и неслучаен выбор Бальмонтом конструкции стихотворения как сонета. Сонет – форма более чем традиционная. Сонеты культивировались ещё поэтами Возрождения, которые вкладывали в сонет глубокомысленные философские идеи и сложные эмоциональные движения мысли. И, конечно, избрав эту форму стиха, автор настаивает на извечности и важности поднятой им проблемы.

Далее выясняется, помогают ли рифма, ритм, языковые средства создания художественных образов понять основной образ-переживание? Как вы его определите?

Преподаватель просит назвать композиционно-смысловые части стихотворения, отметить, чем отличается эмоционально-ритмическое звучание каждой из строф?

В сонете «Океан» мужская рифма чередуется с женской, к тому же рифма перекрёстная. Явственен мотив спора, борьбы человека и судьбы. «Скрестив шпаги», спорят пламенная, бедная хрупкая надежда и категоричный, беспощадный рок. Ритм стихотворения постепенно подводит читателя к развязке. Бальмонт как-то назвал себя: «Я – изысканность русской медлительной речи». Это высказывание можно отнести в какой-то мере и к данному сонету. Величественный ритм не изменен, как неизменен и величественный угрюмый океан жизни. Мы видим, что чуда не происходит. Океан жизни не внемлет просьбам человека. Он может только проглотить, а не лелеять и качать на своих волнах. Неслучайно, наверное, так часто автор использует аллитерацию (берегов, волна, сотни, думой, снов, душой, горько, рокот). Повторение буквы «о» домысливается читателем как горький возглас океана и несогласие его с предназначением свыше: «Зачем всё так?». Частое употребление звуков «р», «л» создаёт ощущение и дыхания океана, его рокота и плеска волн (храня, берегов, страны, волн, вопрошал, говорил, окутался и др.). Возвышенная лексика («вопрошал», «Страна Обетованная», «безутешный», «безбрежный», «страстным» и др.), используемая художником слова, ещё чётче

подчёркивает высоту и недостижимость исполнения духовных запросов человека. Изобилует стихотворение и глаголами, существительными, выражающими абстрактные, отвлечённые понятия, такие, как: «мечта», «надежда», «душа». Всё это ещё раз свидетельствует о большой философской значимости сонета. Это подчёркивает и композиция-диалог. Герой вопрошает, а в ответ – повелительное «забуди», «не найдёшь». Но лирический герой вновь настойчиво «вопросил», а на сей раз в ответ – молчание, океан лишь «окутался в туман».

Синтаксис сонета тоже своеобразен. Как мы уже отмечали, по своей композиции, сонет – это диалог-спор с судьбой. Поэтому прямая речь, используемая художником слова во второй строфе, содержит прямое утверждение. В конечном трёхстишье герой говорит своё «зачем» уже опосредованно.

Следует акцентировать внимание на использовании автором изобразительно-выразительных средств. Известно, что символы поэзии декадентства гораздо более многозначны, чем любой троп классической поэзии. Особенно привлекают своим философско-обобщающим смыслом два образа-символа: «Океан» и «Страна Обетованная». Оба слова употреблены с прописной буквы, что свидетельствует о том, что слова могут быть интерпретированы читателем и как Судьба, злой рок; и как любые преграды; и как сама жизнь, которая бурлит в человеке, пока он жив. Эти «волны» и «страстные бури» - метафоры эмоций и страстей, владеющих человеком. Этот образ «Океана» явно, к тому же, персонифицирован. Он – живое существо. Он угрюмый. Он рождает в людях «страстные бури». Он говорит с героем, отвечает ему, но изменить что-либо и он не в силах.

«Страна Обетованная» – это и некая конкретная цель, и мечта, а возможно, и состояние, умиротворение души, всё уже постигшей. Образы «Океана» и «Страны Обетованной» – это образы-символы, образы-эмблемы: скитание и обитель, метание и пути достижения цели. Это и образы-антитезы: Океан и Страна, берег (реальность) и вода (мечта).

Сонет полон эпитетов («светлых скал», «бледный свет надежды», «безбрежный океан», «пламенная, но безутешная душа»), что свидетельствует о приверженности поэта устоявшимся традициям. Автор не стремится ими поразить читателя, соригинальничать. Он берёт в плен читателя не новизной, а вечностью.

Для выражения отчаяния лирического героя в последних строках поэт употребляет анафору:

Зачем он страстных бурь питает ураган,
Зачем волнуется...

Герой с пристрастием ожидает ответа-вердикта. Но ответа нет.

Заметим, что уровень подготовленности студентов позволит преподавателю предоставить им возможность самостоятельного решения всех названных выше вопросов, в другом случае – потребуются вопросы уточняющие, а где-то возникнет необходимость в дополнительных комментариях преподавателя. Ещё более дифференцированными, ситуативно обусловленными, будут действия преподавателя на заключительной стадии анализа, когда необходимо сделать выводы.

В художественное целое компоненты поэтики сонета соединяются пространственно-временными отношениями. Художественное пространство и время – сложные категории поэтики, но преподаватель вправе полагать, что философский уровень поэтического обобщения будет доступен студентам, если сонет по-настоящему взволнует их, и если аналитические наблюдения были проведены ими самостоятельно.

Таким образом, мы видим, что сонет у Бальмонта является переходным к символической лирике. Он освещает тему всесия и равнодушия рока к человеческим планам и надеждам. Идея состоит в том, что, несмотря на непредсказуемость судьбы, несмотря на то, что человеческая душа живёт в вечных оковах житейского плена и сумятицы, океана чувств, всё же она вечно будет пламенной и дерзкою, жаждущей поиска. А слово «зачем» будет произноситься людьми до тех пор, пока его будет кому произносить, пусть даже и без надежды получить положительный ответ. Поэтому сонет

раскрывает, с одной стороны, выражение разочарования и безысходности, с другой – вечного желания человека познавать этот неведомый мир и определять в нём своё место, понимая, что всякое настоящее дело стоит того, чтобы, отрешившись ото всех житейских бурь, оставаться верным своей мечте.

Весьма возможно, что так определяют главную мысль «Океана» студенты-читатели. Вероятно, они предложат и другие варианты осмысления: восприятие этого сонета, бесспорно, богаче, сильнее любой формулировки. Важно только, чтобы достаточно уверенным и однозначным был другой вывод: для выражения поэтической мысли Бальмонт нашёл самые выразительные слова и расположил их в единственно возможном сочетании, чтобы создать неповторимый образ-переживание. Тем самым, автор хочет передать читателю своё, особое видение мира, вызвать сопереживание и стремление всегда идти к цели, не останавливаясь ни перед какими препятствиями, вызвать читателя на искренний и откровенный разговор. И это тоже диалог – диалог поэта и читателя, сиюминутного и вечного, в котором художественное произведение выступает своеобразным межкультурным медиатором, то есть посредником между культурами и эпохами.

И понять это, как и силу эмоционального и эстетического воздействия сонета на каждого читателя, помогает его анализ, благодаря чему и формируется определённое мнение и позиция студента.

Думается, что такой методический диалог Востока и Запада (в данном случае Германии и Беларуси) в изучении художественного произведения, который используется как в вузах Беларуси, так и в университетах Германии, обогащает арсенал тех методических средств, которые дают высокое качество. Это требование заложено и в Гумбольдтских программах по славянской литературе («Studien-und Prüfungsordnung für das Masterstudium Slawische Literaturen»-Berlin,2007) и языку («Studien-und Prüfungsordnung für das Masterstudium Slawische Sprachen» -Berlin, 2007), которые включают ряд интеграционных курсов.

Так в Module 1 на этапе Masters согласно Программе 2007 года (Studienordnung für das Masterstudium Slawische Literaturen (M.A.),

утверждённой университетом Гумбольдта в Берлине (Philosophische Fakultät II Institut für Slavistik) читается «Literatur-und Kulturtheorie», а в Module 6 – «Literatur-und Kulturgeschichte», в Module 7 – «Literatur und anderen Künste», в Module 9 – «Forschung und Projektarbeit».

Такая система учебных курсов позволяет получать достаточно высокий уровень знаний как по основным курсам, так и по смежным, что обогащает информационное поле студента, его внутренний мир, расширяет круг знаний по русской культуре и помогает адаптировать их к многонациональной и поливариантной среде общения. Этому способствуют и формы организации изучения русской словесности. Среди них выделяются лекции (Vorlesung – VL), семинары (Seminar - SE), учебные проекты (Studienprojekt – SP), упражнения (Übung - UE), самостоятельные занятия (Angeleitetes Selbststudium - SST), экскурсии (Exkursion – EX), коллоквиумы (Kolloquium – KO). Они позволяют студенту не только изучить литературу во взаимодействии с другими видами искусства, с культурологией, но и выполнить ряд проектных работ, которые могут основываться не только на анализе современных литературоведческих исследований и носить реферативный характер, но и быть самостоятельными творческими исследованиями, основанными на самостоятельном анализе художественных произведений.

Анализируя любое произведение русских писателей, преподаватели вузов Германии связывают литературу с другими видами искусства, чаще всего с музыкой и живописью, вводят основные понятия теории литературы и излагают главные положения, связанные с мировоззрением художника слова. Они умело создают дискуссионное поле, используя на занятии, по крайней мере, хотя бы 2-3 литературоведческие статьи с различными выводами и взглядами на произведение. Это рождает дополнительный интерес у немецких студентов к идеям русских классиков, их глубокому гуманизму и актуальности.

Таким образом, художественное произведение (в данном случае произведение русской литературы) служит тем посредником между национальной и инонациональной культурой, которая помогает любому читателю, а иностранному особенно, познать другую культуру, тем самым,

проторить себе дорогу в большой мир, к культурам других стран и народов. Это помогает познать писателей чужих стран, где каждый отдельно, и все вместе они создали в своей национальной литературе истинный портрет своей «малой родины», открывши читателю мощный гуманистический потенциал патриотического чувства. И это есть самый настоящий, а не поддельный, диалог культур, который тесно связал и переплёл жизненные судьбы своих и иностранных читателей и писателей с судьбой родной земли, их взрастившей и давшей счастье познавать другой, неведомый, но не менее интересный, загадочный мир, раскрывая при этом свой ему навстречу.

Литература:

1. Бажанов Б.. Воспоминания бывшего секретаря Сталина. – СПб., 1992. – С. 157.
2. Бальмонт К.Д. Стихотворения. – Л.: Советский писатель. – 1969.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
4. Warenhans Heike. Компоненты комплексного подхода к анализу и интерпретации художественного текста в преподавании русского языка в Германии. Автореферат дисс. на соиск. уч. ст. канд. фил. наук. – М., 1993. – с. 4.
5. Dehmel Irene. Das ganze Leben. Prosa zu Beginn des 20 Jahrhunderts».– Berlin, 1994. – 80s.; s. 9-11.
6. Dehmel Irene. Die literarische Prosatekst in der Sprachausbildung von Russistikstudenten». – Berlin, 1994. – 372s.
7. Жигалова М.П. Интерпретация и анализ в литературе: теория и практика. – Брест, 2008. – 225с.
8. Примерную схему филологического анализа см. в кн. Жигаловой М.П. Типология анализа произведений русской литературы. Монография. – Брест, 2004. – 299с.
9. Смелкова З.С. Педагогическое общение. Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. – М., 1999. – 231с.

10. Keller, Gottfrid. Zehn Thesen zur Neuorientierung des interkulturellen Lernens. – Berlin, 1996. – S. 43, 227-235
11. Краткий словарь по эстетике/ Под ред. Проф. М.Ф. Овсянникова. – М., 1983. – С. 113.
12. Lutz Küster. Zur Verbindung von Intertextualität und Interkulturalität: Literaturdidaktische Anregungen...S. 26.