

Л.И. Стрелец

КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ

Как известно, методика обучения литературе призвана ответить на три вопроса: что изучать? Как изучать? С какой целью? Из этих трёх вопросов наиболее важным оказывается последний. Можно предположить, что цели изучения литературы, которая всегда проходила по ведомству вечности, не могут быть определены исключительно социальным заказом. Вероятно, каждый учитель литературы отвечает на этот вопрос по-своему. Я понимаю цель изучения литературы следующим образом: литературу нужно изучать для того, чтобы почувствовать себя счастливым человеком. Формул счастья великое множество: от пушкинской «...откупори шампанского бутылку иль перечти “Женитьбу Фигаро”» до тютчевской «блажен, кто посетил сей мир в его минуты роковые».

Можно привести ещё одну формулу, прозвучавшую в кинофильме «Доживём до понедельника», которая представляется мне сегодня особенно актуальной: «Счастье – это когда тебя понимают», когда коммуникация эффективна.

Коммуникативно-информационный характер той реальности, в которой мы сегодня живём, очевиден. Однако парадоксальным является тот факт, что,

определяя наше общество как информационно-коммуникативное, мы сталкиваемся сегодня с кризисом общения. Коммуникативные отношения разного уровня строятся как «разговор глухих». Призраки вавилонской башни, образ рассыпающегося алфавита, пристальное внимание к фигуре переводчика как одной из главных в мире рассогласования и непонимания – вот лишь некоторые знаки актуальности проблемы, явленные в произведениях Виктора Пелевина, Михаила Шишкина, Людмилы Улицкой и др.

Причин отчуждения и непонимания много, но, может быть, одна из самых главных состоит в том, что разрушается некое пространство общих смыслов, которое должно быть освоено, чтобы общение было эффективным. В этом плане роль литературы уникальна – она участвует в формировании этого пространства, предлагая универсальный «язык» общения, единицами которого являются цитаты, мотивы, образы классических произведений, известные людям разных поколений и литературных вкусов, и демонстрирует образцы эффективных и неэффективных ситуаций общения.

Коммуникативные аспекты изучения литературных произведений в школе не являются исклю-

чительно новыми для методики преподавания литературы. Выход на эту проблематику мы обнаруживаем в работах Р.Ф. Брандесова, в частности, в его теории эмоционального резонанса, в работах В.А. Доманского, рассматривающего диалог культур и диалог в культуре на уроках литературы, С.П. Лавлинского, который в технологическом аспекте разрабатывает коммуникативно-деятельностный подход в изучении литературы, С.А. Зинина, исследовавшего внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса.

Проблема эта многоаспектна. Попытаемся выделить наиболее значимые её стороны.

Первое направление, практически не разработанное в методике, связано с актуализацией коммуникативного потенциала художественного текста в процессе его изучения.

Второе – с исследованием коммуникативной проблематики литературных произведений.

Третье – с процессами, протекающими в рамках, заданных коммуникативной цепочкой: «автор – текст – читатель». Особенно важной нам представляется проблема декодирования читателем-школьником художественной информации, содержащейся в литературном произведении.

Четвёртое соотносено с ролью учителя как медиатора, переводчика, интерпретатора художественной информации. Р.Ф. Брандесов писал: «С точки зрения донесения до учеников мыслей и чувств писателя, учитель выступает... как своеобразный транслятор художественного содержания произведения... Трансляция может быть затруднена «шумом» – ...искажённым пониманием произведения или невыразительной передачей его эмоционального содержания»¹. Все мы понимаем, что художественная информация – вещь достаточно хрупкая. По мысли Ю.М. Лотмана, воспринимая произведения искусства, человек получает и хранит особую художественную информацию, неотделимую от структурных особенностей художественных текстов, а всякая попытка выделить эту информацию в чистом виде приводит к её разрушению: «Пересказывая стихотворение обычной речью, мы разрушаем структуру и, следовательно, доносим до воспринимающего совсем не тот объём информации, который содержался в нём»².

Художественная коммуникация, в отличие от нехудожественной, иначе воспринимает и преодолевает помехи, это связано с особенностями её структуры. В практической речевой коммуникации помехи – явление обычное и, как правило, преодолимое. Иное дело – художественная коммуникация, для которой даже незначительная потеря информации, уникальной по своей сути, разрушительна, так как в структуре художественных объектов нет незначительных элементов. Действительно, обращение, например, к чёрно-белой репродукции картины, её несоответствующее обрамление, некачественное

воспроизведение музыкальной записи, видеозаписи, посторонний шум в процессе выразительного чтения художественного текста, вмешательство цензуры, рекламы способны разрушить художественную коммуникацию.

В связи с этим весьма интересным представляется спор, который возник между студентами и учителем во время педагогической практики. Учитель ведёт урок, посвящённый творчеству С. Есенина, читает наизусть отрывок из поэмы «Анна Снегина», входит опоздавший ученик, учитель, не прерывая чтение текста, подходит к нему, разворачивает и выдвигает за дверь. Студенты оценили поведение учителя как бестактное. Учитель же, комментируя ситуацию, рассказал о том, как пианистка Мария Юдина прервала своё исполнение, когда в звенящей тишине зала просто кто-то уронил номерок. Мы регулярно приводим студентов на уроки к этому учителю, я не помню, чтобы когда-нибудь во время занятий звонил сотовый телефон или кто-нибудь из коллег и администрации позволил себе «вмешаться» в урок. Было ли поведение учителя бестактным? Может быть, это было стремлением сохранить особую атмосферу, созданную во время чтения есенинского текста.

Пятое направление связано с эффектом обратной связи, с фигурой ученика. Его участие в коммуникативном процессе определяется двумя основными функциями: он принимает художественную информацию, вступая в контакт с произведением литературы, и выступает в роли резонатора, выражая ответную реакцию на полученную художественную информацию.

Шестое направление предполагает исследование коммуникативного пространства урока литературы. В плане содержания современный урок – это пересечение взаимных притяжений и отталкиваний, различных позиций, мнений критиков, писателей, интерпретаций, межпредметных и внутрипредметных связей. Важен и другой аспект, о котором говорит В.И. Тюпа: «Авторитарная дидактика сводит урок к ритуалу передачи информации от одного обособленного своей ролью сознания к другому столь же обособленному сознанию, не стремясь превратить его в полноценное коммуникативное событие конвергентного взаимодействия сознаний. Здесь целью обучения становится информирование учащегося, а коммуникативные процессы сообщения и получения информации мыслятся лишь средством. Между тем, сообщить (и, соответственно, репродуцировать) можно только тексты (знаки), в лучшем случае – значения знаков, но не смыслы. Смысл требуется актуализировать...»³.

Характеризуя технологическую сторону урока литературы как коммуникативного события, следует отметить, что диалоговая составляющая может быть выделена в большинстве ключевых приёмов и форм работы, включая, например, и лекцию учителя. Вме-

¹ Брандесов Р.Ф. Организация художественного восприятия и урок литературы. – Челябинск, ЧГПИ, 1978. Ч. 1. С. 14.

² Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Об искусстве. – СПб.: Искусство – СПб, 1998. С. 14-285, 23.

³ Тюпа В.И., Троцкий Ю.Л. Школа коммуникативной дидактики и гражданское общество // Дискурс, № ¾. – Новосибирск, 1997. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://metlit.nm.ru/materials/communic/progtupa.html>.

сте с тем, особое значение приобретают интернет-технологии, создающие условия для разных способов обмена информацией, построения новых знаний, их углубления и преобразования, способствующих позиционированию участников ситуации общения, умению адресовать, структурировать, графически организовать информацию. Интернет предоставляет сегодня уникальную возможность для установления контакта реальных читателя и автора, что стимулирует чтение школьников. Уникален в этом смысле опыт лицея № 31 г. Челябинска, в котором удалось организовать в читательском блоге обсуждение произведений Сенчина, Шаргунова, Прилепина, а затем и встречи читателей-старшеклассников с ними. Полезным оказалось участие, по инициативе Виталия Кальпиди, студентов-филологов в работе референтного круга, где они выступали в роли интерпретаторов стихотворений современных уральских поэтов.

По М.М. Бахтину, каждая литературная эпоха, течение, направление, стилевой поток, литературный жанр имеют свою концепцию адресата. В каких случаях и в какой мере следует учитывать эти концепции в процессе школьного изучения литературы? Должен ли быть знаком с этими концепциями читатель-старшеклассник? В данном случае рефлексивная позиция, осознанное отношение к себе как к читателю – необходимое условие для формирования читательской компетенции.

Тексты древнерусской литературы, сориентированные на канон, и классицистические произведения, созданные в соответствии с определенными нормами и правилами, предполагают адресата, знакомого с данными правилами, определяющими его читательские ожидания. Автор стремится к ясному и четкому изложению своей позиции и надеется на то, что он будет недвусмысленно понят читателем.

Между автором и читателем романтических произведений устанавливается своеобразная конвенция, связывающая их ощущением избранности. Линия отчуждения в романтических произведениях проходит не столько между автором и адресатом, сколько между героями.

В реалистических произведениях осознаётся многоликость и неоднозначность фигуры читателя. Л.Н. Толстой определяет свои романы как послания, обращённые ко всем неизвестным друзьям. Это принципиально иная установка в сравнении с романтическими произведениями, обращёнными к кругу «немногих».

Мы видим, что литературный процесс соответствует логике, обеспечивающей всё возрастающую активность и самостоятельность читателя. Изучая литературу XX века, следует иметь в виду, что «ведущим критерием художественности становится эффективность воздействия на воспринимающее сознание»⁴. Сложности восприятия старшеклассниками модернистского искусства, на наш взгляд, связаны, с особенностями этого воздействия. Симво-

лизм потребовал от читателя беспрецедентной активности. Акмеисты уделяли особое внимание проблеме читателя, создав произведения о своём читателе и оставив целый ряд замечаний о читательском восприятии. Художественное произведение в авангарде строится как агрессия, где читатель становится объектом «преобразований». Если он не готов отказаться от привычных представлений об искусстве, то прерывает коммуникацию. Как показал эксперимент, количество одиннадцатиклассников, чьи «отношения» с авангардистским текстом определяются этим сценарием, колеблется от 30 до 50 процентов. Остальные, принимая право художника на абсолютную свободу самовыражения, погружаются в стихию свободной ассоциативной игры с текстом.

Воссозданные в конкретных произведениях модели мира тоже имеют коммуникативные характеристики. Так, комедия А.С. Грибоедова «Горе от ума» может рассматриваться как комедия непонимания, рассогласования, это модель мира, построенная по аналогии с «разговором глухих» на основе «смешенья языков». Это пьеса о нежелании слышать и понимать другого. Непонимание характеризует не только отношения между «веком нынешним» и «веком минувшим», которые по-разному смотрят на мир, но и отношения между людьми с одинаковыми ценностными ориентирами. В романах Ф.М. Достоевского коммуникативные характеристики созданной модели мира могут быть поняты как полифонические. В целом ряде чеховских текстов мы обнаруживаем модели мира, построенные на тотальном непонимании, на коммуникативном провале. Эта тема в интересном ракурсе была исследована А.Д. Степановым в его работе «Проблемы коммуникации у Чехова»⁵. В основе большинства рассказов В.М. Шукшина лежит ситуация речевого конфликта.

Таким образом, когда мы говорим о коммуникативной проблематике литературных произведений, то имеем в виду прежде всего коммуникативные характеристики того образа мира, который создаётся в произведении, изучение коммуникативных ситуаций, представленных в произведении, рассмотрение концепции адресата. Всё это связано с коммуникативным потенциалом текста.

Необходимость введения этого параметра в практику преподавания литературы определяется общей позицией, связанной с тем, что методические решения, которые мы принимаем, продиктованы спецификой изучаемого текста и его коммуникативной структурой.

Коммуникативный потенциал литературного произведения определяется адресацией текста, уровнем изображённой коммуникации, межтекстовыми связями, организующими диалог читателя с культурной традицией.

Обозначим основные направления акцентировки «фактора адресата» при изучении литературного произведения:

⁴ Тюня В.И. Парадигмы художественности. // Дискурс. № 34. – Новосибирск, 1997. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.nsu.ru/education/virtual/discourse34_22.htm.

⁵ Степанов А.Д. Проблемы коммуникации у Чехова. – М: Языки славянской культуры, 2005.

- исследование заглавий, эпиграфов, жанровых обозначений, формирующих «глобальное коммуникативное задание»⁶ (Ю.И. Левин), понимание которого обеспечивает определённую читательскую ориентацию, позволяющую представить воссозданную в произведении авторскую модель мира и оценить её коммуникативные характеристики;

- выявление авторской коммуникативной интенции, свидетельствующей о стремлении автора вступить в диалог с воображаемым читателем, пригласить его к разговору;

- обозначение разных уровней адресации, представленных в тексте;

- позиционирование реального читателя относительно воображаемого читателя и образа читателя.

Изображённая коммуникация – это внутренний уровень коммуникативной системы художественного произведения, включающий прямую речь персонажей, приписываемые им письма, стихи, рассказы и т.п. Эта речь обращена к другим персонажам или к самому себе. Изображающая речь автора-повествователя обращена к читателю. При изучении изображённой коммуникации в школьной практике стоит сосредоточиться на выявлении причин коммуникативных неудач и успешной коммуникации.

Художественное произведение, рассматриваемое через призму межтекстовых связей, выводит диалог между автором и читателем в пространство культуры. С.А. Зинин особо выделяет такие формы «художественных взаимодействий, которые предполагают наличие прямых текстуальных переключек между литературным источником и заимствующей стороной»⁷, как подражания, пародии, аллюзии, реминисценции, цитаты, вариации. Итак, мы связываем коммуникативный потенциал текста с тремя факторами: адресованностью, изображённой коммуникацией и межтекстовыми связями.

Обратимся к фрагментам экспериментальной работы, показывающим, как реализуются эти направления (за исключением изображённой коммуникации) при изучении поэтических текстов.

Читатель занимает важное место в общем строе пушкинского стихотворения «Осень», сориентированного на разговор, неторопливую беседу.

Особенно эффективной оказывается работа по выявлению коммуникативной активности автора: в стихотворении много указывающих на неё знаков, свидетельствующих о стремлении автора пригласить к разговору читателя. Среди них самым важным оказывается финальный вопрос стихотворения: «Куда ж нам плыть?». Вопрос обращён к нескольким адресатам (эффект «взаимовложения адресаций»). Вероятно, каждый адресат должен ответить на него по-своему. По этому поводу Ю.М. Лотман заметил: «... Можно сказать, что стихотворение имеет начало, но вместо конца в нём – семантиче-

ский взрыв. Каждое новое прочтение в принципе может расширять и изменять направленность его общего смысла».⁸

Финальный вопрос обращён автором к самому себе. Механизм автокоммуникации важен ещё и потому, что он способен актуализировать и читательскую рефлексию.

Вместе с тем этот вопрос обращён и к незримым собеседникам поэта, собратьям по перу, – уже принадлежащим вечности, как Г.Р. Державин, строчки которого послужили эпиграфом к «Осени», или поэтам-современникам.

Адресат пушкинского стихотворения многолик. Необходимо выделить в нём черты, свойственные читающей публике, и черты понимающего читателя. При этом условии реальный читатель сможет осознанно позиционировать себя.

Обращение к осенним пейзажам поэтов-современников позволяет обозначить тот круг текстов, на которых был воспитан читатель первой трети девятнадцатого века. Лирика осени в сознании этого читателя была тесно связана с «унылой» элегией.

Задание. Перед вами осенние пейзажи, принадлежащие поэтам-современникам А.С. Пушкина. Укажите те из них, которые, по вашему мнению, являются пушкинскими.

1. *Веют осенние ветры / В мрачной дубраве; / С шумом на землю валятся Жёлтые листья. // Поле и сад опустели; / Сетуют холмы; / Пение в рощах умолкло – / Скрылись птички.*

2. *Роняет лес багряный свой убор, / Среbrит мороз увянувшее поле, / Проглянет день как будто поневоле / И скроется за край окружающих гор.*

3. *Дубравы пышные, где ваши одеянья? / Где ваши прелести, о холмы и поля, / Журчание ключей, цветов благоуханье? / Где красота твоя, роскошная земля? // Куда сокрылись певцов пернатых хоры, / Живившие леса гармонией своей? / Зачем оставили приют их мирных дней? / И всё уныло вокруг – леса, долины, горы!*

4. *Вчера ещё стелал над онемевшим садом / Ветр скучной осени, и влажные пары / стояли над челом угрюмых горы / Иль мглой волнистою клубились над бором. / Унынье томное бродило тусклым взором / По рощам и лугам, пустеющим вокруг. / Кладбищем зрелся лес; кладбищем зрелся луг.*

5. *Уж небо осенью дышало, / Уж реже солнышко блистало, / Короче становился день, / Лесов таинственная сень / С печальным шумом обнажалась...*

Обращение к осенней лирике Н.М. Карамзина (1), Н.И. Гнедича (3) и П.А. Вяземского (4) позволит создать представление об «унылой» элегии в сознании читателей. После выполнения этого задания понятней будут пятая и шестая октавы пушкинской «Осени», где обыгрывается этот литературный штамп, используются традиционные для него сравнения («нелюбимое дитя», «чахоточная дева») и

⁶ Левин Ю.И. О типологии непонимания текста // Избранные труды. Поэтика. Семиотика. – М.: Языки русской культуры, 1998. С. 581-594, 587.

⁷ Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2004. С. 33.

⁸ Лотман Ю.М. Две осени (фрагменты) // Образцы изучения лирики: Учебное пособие: В 2 ч. / Сост. Т.Л. Власенко, Д.И. Черашняя, В.И. Чулков. – Ижевск: Изд-во Удм. у-та, 1997. Ч. 2. С. 384-388, 388.

мотивы приближающейся смерти, сна, разлуки. Образ осени в лирике Пушкина предстаёт не столь однозначным. В его описаниях мы обнаруживаем те же эпитеты «унылая», «прошальная», «печальным», но рядом с эпитетом «унылая» парадоксально соседствует восклицательный знак, а «увядание» предстаёт пышным. Дополняет эту картину описание внутреннего состояния лирического героя: «И с каждой осенью я расцветаю вновь». Неожиданной, парадоксальной предстаёт пушкинская осень, и эта парадоксальность помогает освободиться от стереотипов восприятия.

Попробуем охарактеризовать идеального (принимающего) читателя пушкинской «Осени».

- ему должна быть свойственна внутренняя свобода, которая помогает освободиться от стереотипного восприятия мира;

- он должен быть наделён способностью видеть парадоксальное;

- следуя за присутствующими в тексте «указателями», должен «улавливать» намеки на другие литературные произведения, «слышать» голоса других поэтов, транслируемые через «эхокамеру» (Р. Барт) пушкинского текста;

- он должен быть внутренне готов к диалогу с автором; авторская коммуникативная интенция предполагает коммуникативную интенцию читателя.

Итоговое задание нацелено на развитие коммуникативной интенции читателя, его готовности к диалогу. Предложим десятиклассникам «заполнить» фигуру умолчания в финале пушкинского стихотворения: дайте ответ на вопрос: «Куда ж нам плыть?»

Практически все отвечающие отметили, что однозначно ответить на финальный вопрос стихотворения невозможно («у каждого своё море, свой маршрут»). Ответы можно разделить на две группы. Первая группа читателей (67%), предложила ответы, которые носят достаточно общий характер: «плыть вперёд, преодолевая трудности», «плыть к неизведанному», «плыть в поисках цели существования», «плыть туда, куда ведёт судьба», «стремиться к собственному совершенствованию», «в мир своей фантазии». Можно предположить, что перед нами читатели, для которых главным в тексте оказывается возможность увидеть в нём отражение собственных мыслей и чувств.

Ответы второй группы читателей, которая значительно меньше, отражают попытку «услышать» авторский голос, для них главной темой стихотворения оказывается тема творчества: «плыть в мир поэзии», «плыть в тот мир, который создаёт воображение поэта в его литературных произведениях»; «поэт приглашает читателя в путешествие во времени и пространстве, вместе с ним мы можем увидеть Кавказ, Михайловское, Москву, Петербург, время Пугачёва и петровскую эпоху). Интересно, что последний ответ более всего соотносится с ав-

торским вариантом. Заключительная октава в черновом варианте была доведена до шестого стиха:

Ура!.. куда же плыть?.. какие берега
Теперь мы посетим: Кавказ ли колоссальный,
Иль опалённые Молдавии луга,
Иль скалы дикие Шотландии печальной,
Или Нормандии блестящие снега,
Или Швейцарии ландшафт пирамидальный?

К третьей, самой немногочисленной группе, мы можем отнести ответы, построенные на осмыслении итога и логики творческого пути поэта («На поэтический Олимп, к будущей славе»; «Плыть туда, где можно творить, где посещает вдохновение»; «Плыть туда, где есть «покой и воля»»).

Анализ предложенных вопросов и заданий позволяет в качестве приоритетных рассматривать задания, направленные на выявление коммуникативной интенции автора, запускающие механизм автокоммуникации у читателя. Эти задания позволяют выявить «глобальное коммуникативное задание» текста, понимание которого помогает понять логику общения с читателем. В пушкинском стихотворении воссоздан мир, открытый для свободного диалога, неторопливой беседы. Знаками этой свободы являются множественность точек зрения, которые сосуществуют и дополняют друг друга в пределах одного стихотворения, и открытость его границ. Необычный жанровый подзаголовок удивительно точно соответствует той картине мира, которая нарисована в стихотворении. Определив жанр «Осени» как отрывок, т.е. представив произведение читателю как демонстративно неоконченное, поэт нарисовал образ мира, доминантной чертой которого становится свобода, которая обнаруживает себя на самых разных уровнях текста. Условности, пределы, границы исчезают. Будь то границы болдинской усадьбы, будь то пределы допустимости поэтического языка пушкинской эпохи. Мы попадаем в свободную атмосферу раскованной дружеской беседы, в поток мыслей и чувств лирического героя.

По иным законам выстраивается общение с читателем, например, в тютчевском стихотворении «Silentium». В данном тексте логику общения можно определить как императивную. В большинстве цветаевских текстов отношение к адресату можно определить как конфликтное. При этом не имеет значения уровень адресации: идёт постоянный спор с собой, яростное неприятие читателя-современника, который остаётся для М.Цветаевой «читателем, газетных тонн глотателем, доильцем сплетен...», да и отношения с провиденциальным читателем выстраиваются как экспансия, попытка полностью завладеть его сознанием, переводятся в интимно-мистический план («Тебе – через сто лет»).

Коммуникативный подход к изучению литературы требует пристального внимания к фигуре читателя и требует от него понимания глобальных и локальных коммуникативных заданий текста.