

УДК 372.882
ББК 442.6.83-24

Л. И. Стрелец
Челябинск, Россия

КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются принципы коммуникативной стратегии изучения литературного произведения, сопоставляется коммуникативная дидактика (ФРГ) и школа коммуникативной дидактики В. И. Тюпы и Ю. Л. Троицкого. Автор обосновывает доминантный принцип стратегии, связанный с актуализацией полюса адресата. Данный полюс включает героя-адресата, к которому обращены высказывания персонажей (изображённая коммуникация); образ читателя, вступающего в роли слушателя или собеседника автора на страницах произведения; адресата, принадлежащего внутреннему пространству текста; реального адресата, принадлежащего внешнему пространству текста, вступающего в диалог с текстом; адресата высказываний в коммуникативных дидактических ситуациях «учитель — ученик» и «ученик — ученик».

Основные линии адресации выступают в качестве тактических ходов, обеспечивающих реализацию стратегической цели — формирование понимающего читателя.

Реализация коммуникативной стратегии изучения литературного произведения осуществляется через анализ ситуаций общения, изображённых в произведении, анализ маркеров адресации, выявление функций образа читателя/слушателя в произведении, разгадывание «герменевтического кода» текста, формирование представлений об адресации и понимающем читателе конкретного автора, формирование установки на адресацию создаваемых учениками интерпретационных текстов, анализ интертекстуальных маркеров как расширение контекста понимания литературного произведения.

Ключевые слова: коммуникативная стратегия, адресация, полюс адресата, понимающий читатель, специфика художественной информации.

L. I. Strelets
Chelyabinsk, Russia

COMMUNICATIVE STRATEGY OF STUDING A LITERARY WORK AT SCHOOL

Abstract. The article describes the principles of the communicative strategy of studying a literary work comparing communicative didactics (Germany) and school of communicative didactics by V. I. Tyupa and J. L. Troitskiy. The author proves the dominant principle of the strategy related to the topicality of the «recipient's pole». This «recipient's pole» includes character-destination to which the statements are addressed characters (depicted communication); the image of the reader acting as the listener or interlocutor in the pages of the author of the work; destination owned the interior space of the text; real destination belonging to the outer space of the text, to enter into dialogue with the text; addressee statements in communicative teaching situations, «teacher — student» and «pupil — the pupil».

Main address lines serve as tactical moves, ensuring realization of the strategic goal - the formation of an understanding of the reader.

Implementation of communication strategy study of literary works through the analysis of communication situations depicted in the work, analysis addressing markers identifying the reader function / listener in the product, solving a «hermeneutic code» of the text, the formation of ideas about addressing and understand the reader a specific author, the formation of installation on addressing created by students of interpretation texts, analysis of intertextual markers as an extension of the context of understanding the literary work.

Keywords: communicative strategy, addressing, the «recipient's pole», the understanding reader, the specificity of artistic information.

Коммуникативная проблематика в педагогических исследованиях сегодня занимает важное место. Коммуникативные учебные действия отнесены к метапредметным универсальным действиям, в части требований к результатам освоения основной образовательной программы присутствуют на всех уровнях: личностном, метапредметном, предметном. Безусловно, это связано с тем, что формируемая сегодня модель образования носит коммуникативно-ориентированный характер.

Коммуникативный поворот в педагогике базировался на работах учёных, появившихся в последние десятилетия двадцатого века: В. А. Кан-Калика, А. В. Мудрика, Е. В. Клюева, Е. И. Пассова, А. С. Белкина, В. Д. Ширшова, М. Ю. Олешкова и других, которые, исследуя педагогический процесс, уделяли особое внимание его коммуникативной составляющей.

Можно ли утверждать, что интерес к проблеме превратился в глубокое понимание феномена коммуникации?

На наш взгляд, из сферы коммуникации, так как она трактуется в материалах ФГОСов, «уходит»

проблема учёта специфики предметной информации, что особенно важно для изучения литературы, так как мы работаем с особым типом информации — с художественной. Коммуникативные УУД имеют исключительно риторическую и гармонирующую направленность, они «обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, умение интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми... умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка» [Козлов, Кондаков 2011: 63].

Сведение коммуникативной проблематики к риторическим и гармонирующим общению моментам становится приоритетным. Применительно к

изучению литературного произведения этого недостаточно. Литературное произведение — не всегда только текст, это акт коммуникации. Процесс изучения литературного произведения тоже обретает статус коммуникативного события, этапами которого являются: передача художественной информации адресату — получение художественной информации — осмысление (предпонимание, декодирование, достраивание в ходе интерпретации литературного произведения) — реакция (обратная связь).

Тенденция к ограничению коммуникативной сферы риторической и гармонизирующей составляющей симптоматична. Это становится ясно, когда мы сопоставим два образовательных направления, которые имеют практически одно и то же название: школа коммуникативной дидактики В. И. Тюпы, Ю. Л. Троицкого [Тюпа, Троицкий 1997: 6–8] и коммуникативная дидактика (ФРГ), наиболее яркими представителями которой являются Р. Винкель, Г. Михель, К. Шаллер и др. [Schäfer, Schaller 1976]. Основными постулатами последней являются симметричность коммуникации, приоритет коммуникации над информацией, понимания, которое рождается в процессе коммуникации, над знанием. Такая расстановка приоритетов, как правило, приводит к тому, что процесс общения формируется не по поводу содержания учебной информации, а по поводу её получения.

Представители отечественной школы коммуникативной дидактики в качестве общих положений также рассматривают приоритет коммуникации над информацией, а понимания над знанием, но при этом говорят о важности предметного мышления, «предметной ментальности». Так, например, определённый строй мышления литератора задаётся, в первую очередь, культурой художественного восприятия. Именно эта задача является стратегической, тактика определяется целями освоения предметно-смыслового содержания дисциплины. Это не позволяет уйти исключительно в область риторическую и гармонизирующую, так как это означало бы уход от «предметной ментальности», которая формируется особенностями рецепции художественной информации, содержащейся в литературном произведении.

Попробуем сформулировать основополагающие принципы коммуникативной стратегии изучения литературного произведения, которая ориентирована на «предметную ментальность»:

- учёт специфики художественной информации, корректное обращение с ней;
- диалогизация процесса изучения литературного произведения;
- циклический характер процесса, соответствующий нелинейному, резонансному типу коммуникации;
- нацеленность процессов на извлечение информации, понимание и достраивание авторской модели мира, на смыслодеятельность и, в конечном счёте, на формирование понимающего читателя;
- актуализация полюса адресата.

Последний сформулированный нами принцип является доминантным, он позволяет назвать предлагаемую нами коммуникативную стратегию адресной.

Адресация применительно к процессу изучения литературного произведения представляет собой сложное явление, она включает в себя:

- героя-адресата, к которому обращены высказывания персонажей (изображённая коммуникация);
- образ читателя, выступающего в роли слушателя или собеседника автора на страницах произведения;
- адресата, принадлежащего внутреннему пространству текста. Это читатель, рождённый авторским сознанием, который предлагается реальному читателю в качестве точки зрения, а сам текст — в роли программы или партитуры (А. Компаньон), «герменевтического кода» (Р. Барт), который следует разгадать и наметить вероятную интерпретативную стратегию;
- реального адресата, принадлежащего внешнему пространству текста, вступающего в диалог с текстом;
- адресата высказываний в коммуникативных дидактических ситуациях «учитель — ученик» и «ученик — ученик».

Какими мы видим пути актуализации полюса адресата?

1. Анализ ситуаций общения, изображённых в произведении, с позиций их адресации: монологи и диалоги, вставные фрагменты текста (принадлежащие персонажам рассказы, письма, стихи).

2. Анализ маркеров адресации, присутствующих в тексте (заглавия, подзаголовки, эпиграфы, посвящения, авторские предисловия, послесловия, примечания, обращения, вопросы, императивы, повторы, прогнозирование читательской реакции и др.).

3. Выявление функций образа читателя/слушателя в произведении.

4. Осмысление программы чтения и разгадывание «герменевтического кода» текста.

5. Формирование представлений об адресации и понимающем читателе конкретного автора.

6. Рассмотрение литературного жанра как сообщения «читателю, каким образом ему следует подходить к данному тексту» [Компаньон 2001: 186].

7. Формирование установки на адресацию создаваемых учениками интерпретационных текстов.

8. Анализ интертекстуальных маркеров как расширение контекста понимания литературного произведения.

Покажем, как осуществляется актуализация полюса адресата при изучении стихотворения Ф. И. Тютчева «Silentium!» в 10 классе.

Стихотворение, которое представляет собой попытку глубинного отражения внутренней жизни человека, всегда привлекало читателей и исследователей своей неоднозначностью. На страницах школьного учебника помещён один из вариантов анализа стихотворения, принадлежащий М. Л. Гаспарову [Русская литература XIX века: 10 кл.: Практикум 2000: 278–280], ему посвящены обстоятельные исследования Я. О. Зунделовича [Зунделович 1971: 63–74], Н. В. Королёвой [Королёва 1973: 147–159] и других. Об этом тексте размышляли такие гениальные читатели, как Л. Н. Толстой, К. Бальмонт, Вяч. Иванов и другие. Стихотворение вызывает множество вопросов, но, пожалуй, самый главный — кто адресат этого стихотворения.

Как правило, отвечая на этот вопрос, десятиклассники указывают два направления адресации: автор и читатель.

В первом случае стихотворение рассматривается как разговор с самим собой, как обращение к самому себе. Таким образом осваивается механизм автокоммуникации, поэтической рефлексии.

«Повелительно-призывный» (М. Гаспаров) потенциал этого стихотворения в наибольшей мере реализуется в установке на диалог с читателем. Эти две линии адресации связаны между собой: авторская рефлексия формирует рефлексивную позицию читателя.

Попробуем конкретизировать образ того читателя, к которому обращено стихотворение, и познакомим учеников с высказываниями писателей и литературоведов о стихотворении Ф. И. Тютчева. В каждом из этих высказываний обозначен свой адресат.

Адресат тютчевского стихотворения, по Толстому, — человек, способный отрешиться от всего мирского, погрузиться в мир своей души, стать частью того «великого молчания», которое позволяет услышать голос Вечности.

Для К. Бальмонта адресат стихотворения — творец, для которого «великое молчание» — источник и необходимое условие творчества, мир чувств и представлений, ещё не выраженных в слове, а значит, истинных.

По мысли Д. Д. Благого, адресат стихотворения — мечтатель, для которого молчание — это способ защитить свой внутренний мир от разрушительного воздействия объективной действительности, посягающей на суверенность духовной жизни человека.

Предложим ученикам выбрать ту точку зрения, которая представляется им наиболее убедительной, и, обратившись к тексту стихотворения, привести аргументы в её пользу (возможна работа в группах или по вариантам).

В результате такой организации деятельности учащихся деление на группы происходит осмысленно.

Учащимся, уже разделившись на группы, из предложенных поэтических текстов (Е. А. Боратынский «Дорога жизни», А. С. Пушкин «Стихи, сочинённые ночью во время бессонницы», В. А. Жуковский «Невыразимое») предлагается выбрать стихотворение, которое, по их мнению, соотносится с представленными выше трактовками.

Итогом выполнения этих заданий является выстраивание следующих параллелей.

Призыв прислушиваться к себе, слушать голос Вечности, задаваться вопросами о смысле бытия — А. С. Пушкин «Стихи, сочинённые ночью во время бессонницы».

Слово о бедности языка и «ложности» речи, обращённое к художнику, — В. А. Жуковский «Невыразимое».

Слово, обращённое к юному романтику, — Е. А. Боратынский «Дорога жизни».

Можно ли утверждать, что стихотворение Ф. И. Тютчева полемично?

Перед нами стихотворение, в котором нет противостояния разных точек зрения, нет полемики. С такими строчками обращаются не к противнику, а к едино-

мышленнику, может быть, к самому себе. Это не спор, а убеждение, убеждение энергичное и настойчивое.

М. Л. Гаспаров назвал стихотворение Ф. И. Тютчева «повелительно-призывным», нацеленным на собеседника? Присутствуют ли в тексте стихотворения знаки (маркеры адресации), указывающие на это?

Характеризуя «повелительно-призывную» интонацию стихотворения, десятиклассники в первую очередь обращают внимание на императивы. Их тринадцать в стихотворении. Повторы, которые охватывают лексический, синтаксический, ритмический и композиционный уровни текста, также создают энергию убеждения, стремления объяснить. Ряды риторических вопросов, использование глаголов и местоимений второго лица также являются сильными сигналами адресованности текста. Определённую сложность вызывает анализ заглавия. Существительное с восклицательным знаком становится призывом, многократно усиленным в силу своей необычности. Афоризм «мысль изречённая есть ложь» обретает силу убедительного аргумента и тоже может быть рассмотрен как маркер адресации.

Завершается урок сочинением-миниатюрой «Восемнадцать строк о молчании, обращённые к...».

В предложенной модели урока мы хотели показать, как осуществляется разгадывание «герменевтического кода» произведения через осмысление проблемы адресации изучаемого текста и анализ маркеров адресации.

Обратимся к изображённой коммуникации и на примере анализа исповеди Раневской «О, мои грехи...» (д. 2) покажем, как в данном случае можно актуализировать полюс адресата.

Исповедь как речевой жанр предполагает сближение собеседников, особый контакт между ними. Ситуация исповеди предполагает определённую реакцию тех, к кому она обращена. Перед чтением исповеди предложим ученикам вопрос и задание:

– Что, на ваш взгляд, побуждает Раневскую к исповеди?

– Охарактеризуйте реакцию окружающих на исповедь героини.

Ощущая некоторую искусственность исповеди Раневской, мы понимаем, что её побуждает высказаться сложный комплекс чувств. Это не может не вызывать сочувствия, не следует забывать о том, что исповедальный дискурс вообще обладает способностью настраивать воспринимающее сознание «в пользу говорящего». Возможно, основным мотивом, побуждающим героиню к исповеди, является сознательное или неосознанное стремление к самооправданию.

Поверить в её абсолютную искренность мешает нагруженность монолога риторическими фигурами, что несовместимо с подлинным чувством. Учитывая тот факт, что сдержанность является одной из сознательных творческих установок писателя, экзальтированность героини, выражающаяся, в том числе, и в приверженности к экспрессивным жанрам, свидетельствует об ироническом отношении автора. Жалоба и исповедь Раневской по своей сути безрезультатны. Сколько бы ни каялась Раневская в том, что она тратит деньги «как-то бессмысленно»,

сколько бы она ни рвала телеграмм из Парижа, она всё равно будет заниматься благотворительностью за чужой счёт, нанимать музыкантов, которым нечем платить, и, в конце концов, уедет в Париж.

Почему мы видим отсутствие прямой реакции на исповедь героини? Это не является свидетельством душевной чѐрствости собеседников, они на уровне сверхпонимания осознают, что значимости в этих высказываниях не больше, чем в риторических упражнениях Гаева. Искусственность дурной риторики прекрасно чувствуют чеховские персонажи.

Желание самооправдания никогда не бывает у эгоистичных людей слишком глубоким и длительным. Неуместность подобных излияний в обыденной жизни, театральность ощущается теми, к кому адресована исповедь. Не случаен иронический подтекст внешне простодушной реплики Лопехина («Какую я вчера пьесу смотрел в театре, очень смешно»), которую можно рассматривать в качестве реакции на исповедь героини.

Реакция Раневской на эту реплику может свидетельствовать о том, что она почувствовала иронию Лопехина. Произошла типичная для речевого поведения героини трансформация — от самообвинений к обвинению других. «Вам не пьесы смотреть, а смотреть бы почаще на самих себя. Как вы все серо живёте, как много говорите ненужного».

В данном случае интрига анализа связана с выяснением причин трансформации речевых жанров, что становится средством характеристики героя.

Анализ изображённой коммуникации — это важная составляющая коммуникативной стратегии изучения литературного произведения, нацеленной на полюс адресата. Наиболее перспективной представляется актуализация данного компонента коммуникативного потенциала художественного произведения при изучении драматических и прозаических текстов.

В сущности, адресная коммуникативная стратегия изучения литературного произведения задаёт определённый ракурс рассмотрения художественного текста. Адресация, являясь предметом анализа, актуализирует позицию читателя, так как касается его непосредственно, естественным образом формируя читательскую рефлексию. Исследуя текст с позиций его адресации, читатель исследует и самого себя.

ЛИТЕРАТУРА

- Зунделович Я. О. Этюды о лирике Тютчева. — Самарканд, 1971. — С. 63–74.
- Кан-Калик В. А., Хазан В. И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1988. — 255 с.
- Клюев Е. В. Речевая коммуникация: успешность речевого воздействия. — М.: Рипол классик, 2002. — 320 с.
- Компаньон А. Демон теории. Литература и здравый смысл. — М., 2001. — 336 с.
- Королёва Н. В. Ф. Тютчев «Silentium!» // Поэтический строй русской лирики. — Л., 1973. — С. 147–159.
- Лавлинский С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие для студентов-филологов / С. П. Лавлинский. — М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2003. — 384 с.

Олешков М. Ю. Структура информирующего дискурса в дидактической коммуникации: материалы федеральной науч. конференции // Лингвистика XXI века. — Екатеринбург, УРГПУ, 2004. — С. 125–129.

Олешков М. Ю. Сценарий речевой ситуации: прагматический аспект: материалы Всерос. науч. конф. // Актуальные вопросы филологич. исследований. — Пермь, 2012. — С. 59–64.

Пассов Е. И. Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея. — М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. — 237 с.

Русская литература XIX века: 10 кл.: Практикум: учеб. пособие для учащихся общеобразоват. учреждений / авт.-сост. Г. И. Беленький, Э. А. Красновский, С. А. Леонов и др.; под ред. Ю. И. Лысого. — М., 2000. — С. 278–280.

Тюна В. И., Троицкий Ю. Л. Школа коммуникативной дидактики и гражданское общество // Дискурс: коммуникация, образование, культура. — 1997. — № 3/4. — С. 6–8.

Тюна, В. И. Архитектоника коммуникативного события (к первоосновам коммуникативной риторики) // Дискурс: коммуникация, образование, культура. — № 1. — Новосибирск: Наука, 1996. — С. 30–39.

Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук; Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 4-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 2011. — 79 с.

Шурилов В. Д. Педагогическая коммуникация: учеб. пособие. — Екатеринбург: УрГПУ, 2001. — 238 с.

Schäfer K.-H., Schaller K. Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. — Heidelberg: L. Schneider, 1976. — 166 s.

REFERENCES

- Zundelovich Ja. O. Tetjudy o lirike Tjutcheva. — Samarkand, 1971. — S. 63–74.
- Kan-Kalik V. A., Hazan V. I. Psihologo-pedagogicheskie osnovy prepodavaniya literatury v shkole: ucheb. posobie dlja studentov ped. in-tov. — M.: Prosveshhenie, 1988. — 255 s.
- Kljuev E. V. Rechevaja komunikacija: uspešnost' rechevogo vozdejstvija. — M.: Ripol klassik, 2002. — 320 s.
- Kompan'on A. Demon teorii. Literatura i zdravij smysl. — M., 2001. — 336 s.
- Koroljova N. V. F. Tjutchev «Silentium!» // Pojeticheskij stroj russkoj liriki. — L., 1973. — S. 147–159.
- Lavlinskij S. P. Tehnologija literaturnogo obrazovanija. Kommunikativno-dejatel'nostnyj podhod: ucheb. posobie dlja studentov-filologov. — M.: Progress-Tradicija; INFRA-M, 2003. — 384 s.
- Oleshkov M. Ju. Struktura informirujushhego diskursa v didakticheskoj komunikacii: materialy federal'noj nauch. konferencii // Lingvistika XXI veka. — Ekaterinburg: URGPU, 2004. — S. 125–129.
- Oleshkov M. Ju. Scenarij rechevoj situacii: pragmaticheskij aspekt: materialy Vseros. nauch. konf. // Aktual'nye voprosy filologich. issledovanij. — Perm', 2012. — S. 59–64.
- Passov E. I. Sorok let spustja, ili sto i odna metodicheskaja ideja. — M.: GLOSSA-PRESS, 2006. — 237 s.
- Russkaja literatura XIX veka: 10 kl.: Praktikum: ucheb. posobie dlja uchashhihsja obshheobrazov. uchrezhdenij / avt.-sost. G. I. Belen'kij, Je. A. Krasnovskij, S. A. Leonov i dr.; pod red. Ju. I. Lyssogo. — M., 2000. — S. 278–280.
- Tjupa V. I., Troickij Ju. L. Shkola kommunikativnoj didaktiki i grazhdanskoe obshhestvo) // Diskurs: kommunikacija, obrazovanie, kul'tura. — 1997. — № 3/4. — S. 6–8.
- Tjupa V. I. Arhitektonika kommunikativnogo sobytija (k pervoosnovam kommunikativnoj ritoriki) // Diskurs: kommunikacija, obrazovanie, kul'tura. — № 1. — Novosibirsk: Nauka, 1996. — S. 30–39.

Fundamental'noe jadro sodержanija obshhego obrazovanija / Ros. akad. nauk; Ros. akad. obrazovanija; pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. — 4-e izd., dorab. — M.: Prosveshhenie, 2011. — 79 s.

Shirshov V. D. Pedagogičeskaja komunikacija: ucheb. posobie. — Ekaterinburg: UrGPU, 2001. — 238 s.

Schäfer K.-H., Schaller K. Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. — Heidelberg: L. Schneider, 1976. — 166 s.

Zundelovich Ja. O. Jetjudy o lirike Tjutcheva. — Samarkand, 1971. — S. 63–74.

Данные об авторе

Людмила Ивановна Стрелец — кандидат педагогических наук, доцент кафедры литературы и методики преподавания литературы, Челябинский государственный педагогический университет (Челябинск).

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

E-mail: strel_l_i@mail.ru.

About the author

Lyudmila Ivanovna Strelets is a Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Department of Literature and Teaching Methods of Literature, Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk).