

ДИАЛОГ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Голикова Гузаль Азгаровна

канд. пед. наук, доцент кафедры зарубежной литературы
Казанский федеральный университет
г. Казань, Республика Татарстан

Кузнецова Ирина Владимировна

учитель высш.кв. категории русского языка и литературы
МБОУ «Рыбно-Слободская СОШ № 2»
г. Казань, Республика Татарстан

Аннотация: в статье рассматривается проблема диалога на уроках литературы, которая является как педагогической, психологической, так и эстетической проблемой (в аспекте рассмотрения художественного объекта и его понимания).

Изменения социально-политического и культурно-исторического плана в нашей стране не могут не влиять на сферу отечественного образования. Становление современной педагогической образовательной траектории влияет на формирование инновационных концепций в области научно-методического осмысления конкретного школьного учебного предмета и его преподавания, и здесь мы хотим обратиться к процессу изучения литературы в школе, который, на наш взгляд, остается в методическом и педагогическом смысле в рамках традиционной знаниевой образовательной парадигмы, авторитарных и дидактоцентрических подходов, что определяет и формирует объективные противоречия в усвоении предмета. Уменьшается познавательная активность учеников, констатируется общий спад интереса к литературному чтению и чтению вообще, что усугубляет тенденцию общей малокультурности и снижения начитанности. Это связано, на наш взгляд, с тем, что в школьной образовательной среде мало реализован учебный диалог «учитель–ученик», способствующий активизации познания (научного и эстетического), не всегда в полной мере осуществлен диалог «читатель – автор и его художественное творение» в процессе чтения художественных произведений. Не используется до конца личностный (субъектный) потенциал читателя-школьника, художественно-педагогические возможности текста; педагог часто не опирается на специфику личностного развития индивида в процессе перехода от одного ведущего типа деятельности к другому, на индивидуальный стиль учения школьника. То есть педагог-словесник при общей декларативности перехода к системе личностно-ориентированного образования на практике мало имеет представления о реализации личностно-ориентированных подходов непосредственно в процессе обучения, диалоговых подходов в образовании. С этих позиций возникает необходимость научно-методического осмысления данных подходов в школьном литературном образовании, прежде всего в процессе чтения художественных произведений на уроке литературы.

Рассмотрим методологию диалога, которая становится базой постижения литературного текста, определяет современные педагогические позиции в процессе достижения эффективности чтения, значимости чтения для современного школьника-читателя. Проблема диалога является как педагогической, психологической, так и эстетической (в аспекте рассмотрения художественного объекта и его понимания). Основополагающими во всех областях знаний становятся идеи диалога, представленные в трудах М.М. Бахтина, М. Бубера, В.С. Библера и др. По мнению М. Бубера, диалог – это понимание своего Я и общение с Другим, определение, обнаружение Я Другого [4]. В этом смысле по М. Буберу позиция Я-Я должна стремиться к позиции Я-Ты, и именно в этом аспекте человек в большей степени становится личностью [4]. М.М. Бахтин сопараллельно М. Буберу определял диалогические отношения как «почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение». Он подчеркивал, что

«чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, вещи – с ними можно только диалогизировать, общаться...» [1].

В диалоге важными составляющими являются именно субъекты диалога. Характерно, что субъекты диалога, возникающего с процессе освоения художественных произведений в школе, по отдельности изучены. Тем не менее, на наш взгляд, в современной методике мало рассмотрены проблемы их взаимоотношений (помимо исследования С.П. Лавлинского), хотя в философии и эстетике, и прежде всего в герменевтике, эти закономерности отчасти выявлены. Субъектами диалога в процессе школьного изучения художественного произведения становятся читатель-школьник и литературно-художественное творение (в целом – книга). Рассматривая данный диалог по М.М. Бахтину, можно говорить о том, что происходит «встреча» двух субъективностей, осуществляемая именно как диалог (встреча двух психологий, двух эстетических и этических данностей). Полнота и глубина такого диалога зависит от целого ряда факторов. Главная же трудность в процессе осмысления художественного объекта – «...понять, как мыслит другой, и, лишь осилив жанр, структуру мысли, можно понять и ее предмет» [5]. Зачастую могут сложиться два типа отношений между читателем и текстом: понимания и непонимания. М.М. Бахтин видел в процессе понимания четыре момента: 1) психофизиологическое восприятие знака, 2) его узнавание, 3) понимание значения знака в определенном контексте, 4) активное диалогическое понимание [2: 364]. Он определяет диалог как взаимопроникновение двух сознаний, когда «активность познающего сочетается с активностью открывающегося (диалогичность); умение познать - с умением выразить себя». Ученый отмечает, что «кругозор познающего взаимодействует с кругозором познаваемого (курсив наш. – Г.Г.). Здесь «я» существую для другого и с помощью другого» [3: 205]. В этом смысле именно на «кругозор познаваемого» направлено все методическое мастерство. Однако возникает вопрос, каким образом «кругозор познающего» диалогизирует с первым в процессе анализа произведения в школе. Этот аспект пока в методике мало прояснен.

М. Бахтин различает познание в естественных и гуманитарных науках. В естественных науках ученый созерцает вещь и высказывается о ней. В гуманитарных науках не может быть безгласной вещи: «Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо, как субъект, он не может, оставаясь субъектом, быть безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогическим» [3: 205-206]. Понимание по М. Бахтину осуществляется через решение трех основных задач эстетического анализа произведения. Первая задача – «понять эстетический объект в его чисто художественном своеобразии». Вторая – через обращение к произведению в его первичной, познавательной данности, понять его строение «совершенно независимо от эстетического объекта». Третья задача – «понять внешнее материальное произведение как осуществляющее эстетический объект, как технический аппарат эстетического свершения» (т.е. организованный определенным образом речевой материал) [3: 17, 18]. М.М. Бахтин различал два типа познания – познание вещи и познание личности. Одной из центральных задач своих исследований он видел в рассмотрении сущности ответа в процессе интерпретации произведения, что связано, по мнению ученого, с оценочным моментом в понимании текста (соответственно – с личностным моментом). В ответе проявляется степень глубины оценочной деятельности читателя по отношению к тексту. Таким образом, в процессе вопросно-ответной деятельности в понимании текста подчеркивается принцип диалогичности. Понимание и ответ «слиты и взаимообуславливают друг друга, одно без другого невозможно» [Там же].

М. Бахтин подчеркивает взаимодействие своего и чужого, особого мира произведения и особого мира читателя (слушателя). По существу он актуализирует оппозицию «свой» - «чужой». «Говорящий пробивается в чужой кругозор, выстраивая свое высказывание на чужой территории, на его, слушателя, апперцептивном фоне» [3: 95]. «...при этом происходит взаимодействие разных контекстов, разных точек зрения, разных кругозоров, разных экспрессивно-акцентных систем (курсив наш. – Г.Г.)» [Там же]. Именно эта «разность» и ее характер определяют дальнейшую степень взаимодействия субъектов диалога: собственно продуктивного диалога или отторжения субъектов друг от друга (не-диалог). В результате возникает вопрос о нахождении общности между субъектами диалога (в герменевтической терминологии это принято называть «третьим элементом»).

Характерно, что проблема общего и особенного в познании диалога достаточно остра, в силу того, что мало обсуждалась четко и специально. Именно интерес к своему, а не чужому, определяет и интерес к книге как чужому объекту. Вот почему методология чтения должна складываться из постоянного сближения своего и чужого, постоянного нахождения того третьего элемента, который является элементом, сближающим две субъективности. Именно тогда процесс чтения станет заинтересованным, а читатель будет находить в книге ответы на свои насущные вопросы. «Третьим элементом», своеобразным эстетическим мостом в процессе чтения произведения и превращения чтения именно в диалог можно считать категорию читательской интерпретации. Данное понятие сегодня успешно актуализировано учеными-методистами, однако мало прояснено. Наиболее ясно о читательской интерпретации высказался В.Г. Маранцман, определяя данный вид интерпретации в ряду других ее видов – научной, критической и художественной [6,7]. Читательская интерпретация есть, по его мнению, неискаженный взгляд читателя на текст, взгляд, не «отредактированный». Очевидно, что читательская интерпретация «обречена» на субъективность, несет в себе взгляды и мировоззрение самого читателя. В этом смысле стоит обратиться к такому вполне устоявшемуся понятию в современной психологии, как субъектный опыт. Данный вид опыта не может быть противопоставлен так называемому читательскому опыту, который всегда выделялся учеными-методистами в связи с проблемой литературного развития. Примечательно, что субъектный опыт объективно интегрирует в себя опыт читательский, который является его неотъемлемой частью. Субъектный (жизненный) опыт определяет логику интерпретации читателем произведения, формирует индивидуальную траекторию в постижении читателем текста. Однако и здесь можно выделить общие закономерности. Они связаны с возрастными особенностями развития читателя-школьника и в принципе давно хорошо известны. Тем не менее, возрастные особенности мало связывались со структурными элементами субъектного опыта. Экспериментальное исследование, проведенное нами в школах РТ, показало, что на каждом этапе онтогенеза школьника-читателя формируются определенные приоритеты не только в выборе темы, образа, но и в более пристальном отношении к определенной структуре художественного текста. В 5-6-х классах актуализация такого элемента субъектного опыта, как предметы, понятия, представления определяет более полное и глубокое постижение учениками изображенного (предметного, вещного) мира произведения (в том числе портрета, пейзажа), отчасти позволяет понять особенности психологизма в реалистическом произведении через актуализацию образа-детали. В 7-9-х классах опора на личностные смыслы, эмоциональные коды, ценностные идеалы и установки позволяет более продуктивно осваивать мотивно-образную организацию произведения, стиливое оформление в контексте мироощущения писателя, этических и эстетических составляющих его творческого метода. Здесь важную синтезирующую в процессе постижения текста роль может оказать мотивный анализ текста. С позиций системного подхода в старших классах предлагается использовать метод проектов в целях создания условий для самопроектирования личностного диалога с художественным текстом в его целостном освоении, реализуя учение через открытие, исследование, через разрешение проблемных ситуаций. Проектные технологии могут быть использованы частично на уроках. Тем не менее важно, чтобы читатель-школьник в старших классах выходил на исследовательские позиции в освоении художественного произведения.

Важную и существенную роль в процессе интерпретации играет характер восприятия внешней информации. Здесь ученые-психологи выделили три базовые позиции: аудиалы, визуалы, кинестетики. В осмыслении прозаического текста через призму характера восприятия информации (аудиальной, визуальной, кинестетической) мы выяснили следующее: аудиалы и визуалы сосредоточены на доминантах изобразительных, описательных, кинестетики – на доминантах сюжетно-событийных, структурных компонентах текста. В силу чего аудиалы и визуалы легче воспринимают изображенный мир, но не видят психологизма, не определяют функциональную роль деталей (психологических деталей и деталей-символов). Кинестетики легче осваивают психологизм через деталь, взаимоотношения героев, их поступки, определяют характер композиции, но не видят важной роли описательных элементов в тексте (портрет, пейзаж). Таким образом, определяется избирательность в процессе восприятия художественного произведения, что нельзя не учитывать в общеобразовательной школе, в том

числе и татарской. Это обозначает почву для дифференциации и индивидуализации процесса школьного анализа текста.

Таким образом, методический инструментарий и дидактический материал необходимо ориентировать на неповторимую индивидуальность каждого ученика, учитывая его индивидуальные психологические и возрастные особенности, что позволяет и при фронтальной работе в классе гибко и динамично включать каждого ученика в тематику и проблематику урока, определяя в процессе целостного освоения произведения диалоговые позиции «читатель-текст», «читатель-читатель». Все это дает возможность по-иному строить методический каркас урока, определить его режиссуру, в какой-то мере отличную от традиционной, в целях более продуктивного освоения текста в его целостном постижении, в том числе расширяя «потенциал восприятия», расшифровывая «темные (пустые) места» произведения. Это определяет возможность реализации на уроках изучения художественных произведений диалоговых форм педагогического общения, в частности проектных методик и элементов технологии личностно ориентированного развивающего обучения (И.С. Якиманской) [9].

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1972.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1979.
3. Бахтин М.М. К методологии литературоведения// Контекст – 1974: Литературно-теоретические исследования.- М., 1975.
4. Бубер М. Два образа веры. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999.
5. Гачев Г.Содержательность художественных форм. Эпос. Лирика. Театр. – М.: Просвещение, 1968.
6. Маранцман В.Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством // Лит. в школе. – 1998. - № 8. С. 91 – 98.
7. Маранцман В.Г. Цели и структура курса литературы в школе // Лит. в школе. – 2003 .- № 4.- С.21-24.
8. Сайко Э.В. Субъект: создатель и носитель социального. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006.
9. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996.- 96 с.