

УДК 373.1.02:372.8 (13.00.02)

Л. И. Стрелец

КОММУНИКАТИВНАЯ ОСНОВА ЧИТАТЕЛЬСКОЙ РЕЦЕПЦИИ

Читательская рецепция исследуется в рамках литературной коммуникации («автор – литературное произведение – читатель») и учебной коммуникации («литературное произведение – учитель – читатель-школьник»). В качестве моментов, объединяющих эти уровни и определяющих их эффективность, рассматриваются учет специфики восприятия художественной информации и реализация принципа диалогизма.

Ключевые слова: художественная информация, адресат, фикциональность мира художественного произведения, воображаемый читатель, наивно-реалистическое восприятие, субъект-субъектное обучение.

Внимание к роли реципиента – характерная черта современной гуманитарной науки. Применительно к методике преподавания литературы ориентация на субъекта учебной деятельности выражается в том особом значении, которое придается сегодня роли читателя. Встреча двух сознаний, авторского и читательского, в границах художественного текста формирует коммуникативную ситуацию, реализация которой и есть главная задача урока литературы. В точке решения данной задачи одновременно действуют законы литературной и учебной коммуникаций.

Литературная коммуникация – это особый вид художественной коммуникации. Под художественной коммуникацией понимается процесс передачи и восприятия художественной информации и возникающее в связи с этим взаимодействие между художником (автором), произведением искусства и реципиентом. Литературная коммуникация опосредована текстом, носит документный характер и сориентирована на функционирование прямых и обратных связей в системе «автор – литературное произведение – читатель». Ее текстовый характер определяется пространственной и временной удаленностью участников, отсутствием, как правило, межличностных контактов. Учебная коммуникация реализуется в рамках системы «литературное произведение – учитель – читатель-школьник». Взаимодействия между участниками учебной коммуникации носят межличностный и непосредственный характер и, как правило, протекают в режиме реального времени.

Рассматривая эти процессы, важно осознавать их взаимопроникаемость и взаимообусловленность. Условием и результатом эффективности коммуникации в том и другом случае является понимание той художественной информации, источником которой является литературное произведение.

В системе «автор – литературное произведение – читатель» художественная информация попадает к читателю непосредственно, эффективность коммуникации зависит от читательской способности вести диалог с текстом.

В системе «литературное произведение – учитель – читатель» в роли посредника выступает учитель. «С точки зрения донесения до учеников мыслей и чувств писателя учитель выступает как усилитель эмоций, заложенных в произведении, как своеобразный транслятор художественного содержания произведения. Причем процесс трансляции сопровождается (или обуславливается) переводом художественного кода автора на язык чувств, обращенный к ребятам. Этот “перевод”, являющийся результатом собственной интерпретации произведения, содержит как положительные, так и отрицательные возможности, так как... эта трансляция может быть затруднена “шумом” – ...искаженным пониманием произведения или невыразительной передачей его эмоционального содержания», – отмечал Р. Ф. Брандесов [1, с. 14].

Коммуникативные связи учителя и учеников характеризуются особой действенностью и активностью. Призванные обеспечить эффективность восприятия художественного текста, они соотносятся с такими сферами, как понимание, эмоции, воображение.

При всех отличиях литературной и учебной коммуникаций их объединяет то, что обе они связаны с восприятием художественной информации и эффективны исключительно в ситуации диалога.

Обозначим специфику художественной информации, обращаясь к идеям Ю. М. Лотмана, Б. А. Успенского, Б. М. Гаспарова и др. в области семиотики культуры.

«Создавая и воспринимая произведения искусства, человек передает, получает и хранит особую художественную информацию, которая неотделима от структурных особенностей художественных текстов в такой же мере, в какой мысль неотделима от материальной структуры мозга», – утверждает Ю. М. Лотман [2, с. 19].

Художественная информация неоднозначна, изначально полисемична. Неоднозначность характеризует не только саму информацию, но и процесс ее восприятия и интерпретации.

Коммуникативный процесс считается эффективным, если информация от источника к адресату

передается максимально полно, при этом возможность ее деформирования существует практически всегда, ее стараются минимизировать в обычных передающих системах. Однако в сложных, вторичных моделирующих системах, к которым относится искусство, происходит не потеря, а приращение смысла в процессе интерпретации художественной информации. В этом плане весьма плодотворным оказывается введение Б. М. Гаспаровым понятия «коммуникативное пространство», которое соотносится с понятием контекста у Р. Якобсона и отчасти семиосферы у Лотмана, но имеет локальный характер. Коммуникативная среда понимается как некий «духовный ландшафт», в который погружено высказывание и который необходим для того, чтобы создать и интерпретировать сообщение. Компонентами коммуникативного пространства являются: «речевые и художественные жанры»; «“тон”, предметное содержание и та общая интеллектуальная сфера, к которой это содержание принадлежит»; «коммуникативная ситуация, со всем множеством непосредственно наличных, подразумеваемых и домысливаемых компонентов, из которых складывается представление о ней каждого участника»; «представление автора сообщения о реальном или потенциальном партнере, к которому он обращается, его интересах и намерениях»; «самосознание и самооценка говорящего» [3, с. 296–297].

Художественная информация относится к ряду сложных, требующих для своей передачи усложненной семиотической системы, которая «позволяет передавать такой объем информации, который совершенно недоступен для передачи средствами элементарной, собственно языковой структуры» [2, с. 23]. Знак, используемый в художественной коммуникационной системе, в значительно большей степени «нагружен» смыслами и должен быть расшифрован именно в рамках этой системы, когда носителем значения является все произведение. При этом наиболее существенной информацией оказывается та, которая заключается в выборе типа художественного языка. Именно художественный язык определяет специфику художественной коммуникации. Жанр, стиль выбираются как язык искусства, на котором художник говорит с адресатом.

Самоценность этого языка указывает на его особую задачу – творить фикциональный мир, принципиально отличающийся от реальности. Реципиент должен осознавать фикциональность этого мира, иначе это приведет к непониманию. Ю. М. Лотман и Б. А. Успенский выделяют два уровня этого непонимания: первый связан с отождествлением искусства с жизнью, второй – с неприятием условности языка того или иного вида

искусства [4]. В школьной практике мы встречаемся как с наивно-реалистическим восприятием искусства, так и с неспособностью постичь условный характер, например, поэтического языка. Таким образом, успешность художественной коммуникации во многом зависит от способности реципиента осознавать меру условности в искусстве.

По Бахтину, все формы движения культурного смысла хромотопически организованы. Кроме хромотопов изображенного мира сам эстетический коммуникативный акт предполагает наличие хромотопов автора и реципиента, которые играют особую роль в создании позиции вневходимости, с точки зрения которой можно изображать и воспринимать изображаемое. Пограничное положение художника и реципиента обозначается с помощью языка искусства, постижение этого языка и делает возможным «встречу» субъекта, объекта и адресата художественного высказывания.

В роли объекта в данном коммуникативном процессе выступает произведение искусства, отличительной чертой которого в отличие от объектов нехудожественной коммуникации является завершенность, о которой свидетельствует созданная в произведении модель мира.

Реципиент, воспринимающий произведение искусства как условный мир, обладающий завершенностью, испытывает эстетические эмоции, которые вслед за Л. С. Выготским принято называть «умными». Эстетические эмоции не носят исключительно созерцательного характера, они активизируют сознание реципиента, стимулируют его творческую активность. Это позволяет выделить еще одну особенность художественной коммуникации – ее эффективность зависит от того, насколько причастным, эмоционально включенным в этот процесс оказывается реципиент, индифферентность последнего воспринимается как серьезное препятствие, а возможно, и коммуникативный провал.

Художественная информация, как и иная информация в коммуникативном процессе, носит адресный характер, однако эта адресность особого свойства. Нехудожественные коммуникации сориентированы на реального адресата, существующего в конкретном временном измерении, соотношенном с коммуникативным актом. Произведение искусства – это всегда послание, обращенное в Вечность, к «таинственному» (О. Мандельштам), может быть, случайному адресату.

Коммуникативные характеристики процесса рецепции основываются на принципе диалогизма.

Применительно к художественному тексту диалогичность означает не только направленность на адресата, но и его связь с культурным контекстом, учет различных типов художественных взаимодействий. Художественный текст как текст искусства

открыт и развернут в поле культуры, он может быть задан автором и расшифрован адресатом при условии связи того и другого с культурным контекстом.

Осознание процесса преподавания литературы как диалога давно утвердилось в современной методике. Содержательный аспект данной проблемы связан с осмыслением курса литературы как громадного диалогового пространства, историко-культурного контекста, в рамках которого рассматривается произведение. Это диалог писателей, критиков, литературоведов, читателей.

Не менее важен и другой аспект этой проблемы – установка читателя на диалог с автором, которая предполагает восприятие, заданное «вехами» и «указателями», оставленными в тексте. Принципиальным условием успешности коммуникации является стремление учащихся понять текст как выражение позиции, голоса *другого*, «дабы текст проявился во всей его инаковости» [5, с. 321]. Как известно, смыслы не передаются, а постигаются. Момент их постижения – момент встречи сознаний автора и читателя в пространстве художественного текста, это всегда диалоговая ситуация, предполагающая взаимодействие. Совершенно очевидно, что это не может быть взаимодействием между биографическим автором и реальным читателем. Читатель, напрямую апеллирующий к биографическому автору, ошибается с выбором адресата. Квалифицированный читатель апеллирует к тому образу автора, который возникает в его сознании на основании прочитанного текста и по поводу этого текста.

Точно так же автор, воплощающий в произведении определенную программу адресного воздействия, ориентируется на воображаемого читателя. В сущности, воображаемый читатель – это и собеседник автора, «участвующий» в создании изображенной реальности, его *alter ego*, и конгениальный автору читатель, способный понять авторскую картину жизни, и программа адресного воздействия на реального читателя, и тот горизонт понимания, к которому должен стремиться реальный читатель. При этом нужно иметь в виду то, что это стремление не означает полного слияния реального и воображаемого читателя. «Если читатель не сумеет занять уготованной ему позиции эстетического адресата данного текста, не сумеет проникнуть внутрь авторской картины жизни, то коммуникативное событие произведения искусства в его эстетической специфике просто не состоится. Но если личностная позиция читателя в мире будет полностью поглощена авторской, утратит свою вневенность, в таком случае это событие тоже не может состояться», – отмечает В. И. Тюпа [6, с. 82].

Нельзя не согласиться с точкой зрения Л. Л. Балакиной, утверждающей, что «в современных

условиях диалог приобретает новое значение и качество, выступая базовым принципом коммуникативного содержания образования» [7, с. 52]. Сегодня диалог формирует такую дидактическую среду, которая обеспечивает субъект-субъектную организацию обучения и гармонизирует отношения ее участников, способствует взаимопониманию и продуктивному общению. Вместе с тем основной функцией учебного диалога остается когнитивная, запускающая механизмы понимания и поиска истины. Именно в этой плоскости происходит творческая самореализация участников диалога, связанная с актуализацией и порождением личностных смыслов.

Литература как учебный предмет обладает уникальными возможностями для формирования речевого поведения, обеспечивающего эффективность диалога, и развития диалогического мышления в целом, так как именно в литературных произведениях мы обнаруживаем множество диалогических ситуаций. А. Д. Степанов, автор оригинального и глубокого исследования «Проблемы коммуникации у Чехова», полагает: «...Вопрос об успешности/безуспешности коммуникации в мире писателя – это не частный вопрос... Самый трагический текст оптимистичен, если в нем герои слышат друг друга, если для их восприятия другого и мира в целом нет фатальных препятствий» [8, с. 57]. Рассматривая этот уровень, мы уже не можем ограничиться описанием речевой манеры персонажей и повествователя, нужно решить вопросы о том, достигается или не достигается взаимопонимание героев, каковы причины провалов в коммуникации. С. А. Леонов, исследовавший речевую деятельность старшеклассников на уроках литературы, был убежден, что анализ диалогов и монологов, содержащихся в художественных произведениях, способствует развитию навыков общения школьников, их коммуникативной компетенции. Ученый-методист подчеркивал значимость именно коммуникативного аспекта анализа: «Разговоры литературных героев, как правило, анализируются на уроках, но главным образом с точки зрения их содержания... Вместе с тем при анализе соответствующих эпизодов необходимо рассматривать диалоги героев с точки зрения формы, их композиционных особенностей или с позиции отсутствия диалогических отношений, взаимосвязи высказываний участников, наличия барьеров, препятствующих диалогу. Важно почувствовать психологический настрой собеседников и художественные средства его выражения. Следует обратить внимание, наконец, на цели, стоящие перед участниками диалога, приемы, используемые для их достижения, на то, кому и почему удается или не удается достичь желаемого эффекта» [9, с. 66].

Ориентируясь на коммуникативную природу читательской рецепции, на уроке литературы необходимо создать условия для эффективного диалога в системах «автор – литературное произведение – читатель» и «литературное произведение – учитель – читатель». К их числу, на наш взгляд, следует отнести следующие группы условий:

– установка не на репродукцию знаний, а на постижение смыслов в ситуации диалога;

– опора на герменевтические практики «усмотрения и построения смыслов» (Г. И. Богин);

– расширение коммуникативного пространства урока литературы. Одним из условий, позволяющих рассматривать урок литературы как коммуникативное событие, является такой подбор материала к уроку, который обеспечивал бы возможность сопоставления различных точек зрения. Не менее значима актуализация внутрисубъектных и меж-

предметных связей, стремление обеспечить «сотрудничество искусств» на уроках литературы. Все это вместе с реализацией идей дидактического синтеза обеспечивает интегративные характеристики современного урока, которые являются одним из факторов, формирующих его коммуникативное пространство;

– концентрированность на технологиях, создающих условия для обмена информацией, построения новых знаний, их углубления и преобразования, способствующих позиционированию участников ситуации общения, умению адресовать, структурировать, графически организовать информацию, презентовать собственный творческий продукт; на технологиях проектирования и текстопорождения, формирующих личность со смелым речевым поведением и жанровым мышлением;

– ориентация на рефлексивные способы работы.

Список литературы

1. Брандесов Р. Ф. Организация художественного восприятия и урок литературы: учеб. пособие. Ч. I. Челябинск: ЧГПИ, 1978. 72 с.
2. Лотман Ю. М. Структура художественного текста // Об искусстве. СПб.: Искусство-СПб., 1998. С. 14–285.
3. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
4. Лотман Ю. М., Успенский Б. А. Условность в искусстве // Философская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1970. Т. 5. С. 287–288.
5. Гадамер Г.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
6. Тюпа В. И., Бройтман С. Н., Тамарченко Н. Д. Коммуникативная природа литературы // Теория литературы: уч. пособие: в 2 т. М.: Академия, 2004. Ч. 1, гл. 3. С. 77–104.
7. Балакина Л. Л. Диалог как педагогический принцип формирования коммуникативной компетентности учащихся // Вестник Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2005. Вып. 2 (46). С. 52–55.
8. Степанов А. Д. Проблемы коммуникации у Чехова. М.: Языки славянской культуры, 2005. 400 с.
9. Леонов С. А. Речевая деятельность на уроках литературы в старших классах: Методические приемы творческого изучения литературы: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 1999. 224 с.

Стрелец Л. И., кандидат педагогических наук, доцент.

Челябинский государственный педагогический университет.

Пр. Ленина, 69, Челябинск, Россия, 454080.

E-mail: strel_l_i@mail.ru

Материал поступил в редакцию 10.04.2013.

L. I. Strelets

COMMUNICATIVE BASIS OF READER'S RECEPTION

The article examines the reader's reception in the literary communication ("author – a literary work – the reader") and educational communication ("a literary work – a teacher – a reader-student"). Accounting of the specifics of the perception of artistic information and realization of the principle of dialogism are considered as the moments that combine these levels and determine their effectiveness.

Key words: art information, addressee, fictional world of art, imaginary reader, the naive realist perception, the subject – subject teaching.

Chelyabinsk State Pedagogical University.

Pr. Lenina, 69, Chelyabinsk, Russia, 454080.

E-mail: strel_l_i@mail.ru