

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЮ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ С УЧЕТОМ ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА	13
1.1. Философско-психологическая, психолингвистическая и коммуникативная сущность процессов восприятия, понимания и интерпретации текста	13
1.2. Обучение младших школьников восприятию литературно- художественного произведения как научно-методическая проблема.....	25
1.3. Лингвориторическая теория литературно-художественной коммуникации и ее дидактический потенциал	39
ГЛАВА 2. ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЮ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	50
2.1. Лингвориторическая модель процесса обучения восприятию литературно-художественного произведения.....	50
2.2. Конструирование содержания процесса обучения восприятию литературно-художественного произведения.....	66
2.3. Инструментально-технологическое обеспечение педагогического процесса.....	77
2.4. Практика обучения восприятию литературного произведения в начальных классах и апробация модельных построений	90
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	103
БИБЛИОГРАФИЯ.....	109

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования в социокультурном плане обусловлена кардинальными изменениями, которые переживает современная система образования в России. Стратегической целью общеобразовательного учреждения в третьем тысячелетии является воспитание юного человека как высококультурной, творческой личности, которая способна адекватно и с учетом высоких критериев и приоритетов оценивать и совершенствовать себя и окружающий социум. Приобщение школьников к духовному опыту человечества во многом определяется степенью их овладения богатствами художественной литературы, отечественной и зарубежной, – этого уникального способа освоения и преобразования социальной действительности с позиций нетленных гуманистических и религиозных ценностей. При этом обучение восприятию художественного произведения становится важнейшим педагогическим процессом, сложным, психологически тонким и ответственным, обеспечивающим личностное становление школьника, его формирование как развитой русской (или русскоязычной – для представителей других национальных культур) языковой личности. В случае соблюдения всех необходимых педагогических условий данный процесс переводит школьника на качественно новую ступень полноправного участия в акте литературно-художественной коммуникации, делает его субъектом осознанного культуронасыщенного общения с автором – образцовой языковой личностью, литературной личностью, обладающей высоким духовно-нравственным, интеллектуальным потенциалом, глубокими чувствами, богатством эмоциональной палитры.

Между тем, как в советский период, так и сегодня в сборниках материалов научно-методических конференций, специализированных журналах, «Литературной газете», в дискуссиях в средствах массовой информации специалистами и общественностью анализируются и активно обсуждаются широко известные издержки массовой практики преподавания литературы в школе. «Результативность» такого образовательного процесса выражается в том, что несколько поколений россиян, согласно опросам, вынесли из школы глубокую нелюбовь к классической литературе и чтению вообще и, по их свидетельству, не обратятся к произведениям тех авторов, чье творчество они «проходили» в школьные годы. В качестве объективных факторов, усугубляющих отсутствие интереса к книге, следует назвать также широкое распространение телевидения и видеопродукции, компьютерных игр, общения через Интернет и тому подобных суррогатов культуры, которые заполняют свободное время детей, подростков, молодых людей и вытесняют книгу, прежде всего «литературу в подлинном смысле слова» (Ст. Рассадин) из их жизненного пространства.

Педагоги, психологи, социологи констатируют, что чтение стало носить все более деловой характер и это привело к значительной его стандартизации. От книги берут прежде всего то, что можно использовать в практиче-

ской жизни: факты, сведения, знания. Художественные программные произведения читают очень немногие; к услугам нынешних учеников «пособия» с кратким пересказом их сюжетов и готовые «золотые сочинения». Это настоящая нравственная интервенция, разрушительные последствия которой трудно переоценить. Присвоив себе чужие мысли, выдавая их за свои, дети не только отвывают от серьезной, кропотливой работы над словом, но и привыкают к цинизму как норме жизни. Нежелание и неумение читать классическую художественную литературу приводит к тому, что они утрачивают способность к творчеству, фантазии, живому воображению, становятся пассивными созерцателями и черствыми прагматиками. Отмечая эти опасные тенденции, педагоги и психологи утверждают: ничто не заменит ребенку книгу, полноценное чтение, ибо «воспитание чувств», столь необходимое в детстве, – важнейшая функция художественной литературы.

Очевидной является и другая тенденция: книга становится лишь средством развлечения, а откровенная халтура, «кич» кажутся ребенку увлекательным чтением. Низкопробные детективы, боевики и триллеры, комиксы и «ужасы» представляют угрозу психическому и нравственному здоровью ребенка. Убивая художественное чувство читателя, такое «чтиво» наносит ему непоправимый вред. Суррогаты искусства не только портят читательский вкус, но и вытесняют настоящую книгу. Противостоять утилитарному чтению и чтению только развлекательному, развивая внутренние способности личности, – и есть главная задача школьного литературного образования, критики, руководителей чтения. Вернуть детям настоящее большое искусство, приохотить их к чтению хорошей книги – серьезнейшая задача учителя литературы в начальной школе.

Уровень культуры чтения населения относится к общенациональным проблемам, от него зависит духовное здоровье и будущее нации. Исследования, проведенные в разных странах, показывают, что читатели значительно превосходят «нечитателей» в своем интеллектуальном развитии. Они способны мыслить в категориях проблемы, схватывать целое и устанавливать противоречивую связь явлений, более адекватно оценивать ситуацию, быстрее находить правильные решения, имеют больший объем памяти и активное творческое воображение, лучше владеют речью. Они точнее формулируют, свободнее пишут, легче вступают в контакты и приятны в общении, более критичны, самостоятельны в суждениях и поведении. Чтение, таким образом, формирует качества наиболее развитого и социально ценного человека. Однако становление «общества читателей» возможно лишь в определенных социокультурных условиях. Чтение рассматривается некоторыми социологами как «чуткий, надежный и даже универсальный индикатор состояния общества». Соглашаясь с вышесказанным, можно добавить, что детское чтение – индикатор не только состояния общества, но и отношения общества к своему будущему. Вот почему во многих развитых странах проводится государственная политика в области чтения, и особые усилия прилагаются для поддержки и стимулирования чтения детей и молодежи.

В нашей стране проблема детского чтения долго не осознавалась как государственная задача. Управленческие структуры до сих пор не уделяют должного внимания изучению системы «Ребенок – книга», не признают приоритета детства в ряду социальных исследований и отказываются финансировать соответствующие проекты и разработки. У нас нет ни «карты детской культуры» (которая есть в Швеции), ни «карты детского чтения» (которая сделана в Германии), ни специального института или хотя бы центра изучения детского чтения и книги для детей, который есть во многих государствах.

Часто приходится встречаться с тем, что даже старшеклассники не могут высказать впечатление о прочитанном, активизировать свой читательский опыт, отобрать материал для анализа текста, постичь глубину авторского замысла и своеобразия его эстетической системы. И это результат того, что такая работа не начиналась на первой ступени школьного образования. В психолого-педагогической литературе справедливо отмечается, что полноценная читательская деятельность зависит от наличия у читателей необходимых средств – знаний и умений – анализа художественного своеобразия литературного произведения. Эти средства выступают как общественно значимые критерии, которые составляют для школьников особый предмет усвоения. Открыть им систему такого анализа литературного произведения – важнейшая задача обучения. Использование элементов системного подхода заключается при этом в опоре на концепции современного литературоведения, в постоянном углублении связей между восприятием произведением, его анализом и умением самостоятельно применять знания и умения в учебной деятельности, во взаимодействии теоретических посылок с рассмотрением образной специфики произведения, во взаимосвязи различных этапов изучения всего курса литературы и каждой отдельной темы.

Необходимость обеспечить квалифицированное обучение восприятию литературно-художественного произведения особенно актуальна для начальной образовательной ступени, на которой закладываются основы личностного развития, фундамент всех необходимых компетенций. Поскольку художественный текст допускает возможность различных трактовок, психологи и педагоги-методисты говорят не о правильности, а о *полноценности* его *восприятия*, которое свидетельствует о высоком уровне литературного развития читателя. Результаты анализа практики преподавания, научно-методических публикаций свидетельствуют о том, что обучение литературе в массовой школе далеко не обеспечивает полноценного восприятия художественных произведений и, соответственно, желаемого уровня литературного развития обучающихся. Данная проблема особенно остро стоит при обучении младших школьников: им свойствен так называемый «наивный реализм» в восприятии произведения искусства слова; без специальной работы в этой области вырастают, по выражению О.В. Кубасовой, взрослые «наивные реалисты» [Кубасова, 1993, с. 318–119].

В связи с вышесказанным закономерны активные поиски оптимальной концепции начального (и не только) литературного образования, пристальное внимание к совершенствованию курса детской литературы, С 90-х гг. XX в.

появляются параллельные учебники и конкурирующие авторские программы для начальной образовательной ступени, с которыми педагогическая общественность могла знакомиться на страницах сборника «Вестник образования», журнала «Начальная школа». При этом в качестве основных выделились методические концепции авторов изданных наибольшим тиражом и функционирующих в настоящее время в массовой практике учебников: «Родная речь» М.И. Головановой, В.Г. Горецкого, Л.Ф. Климановой; «Живое слово» З.И. Романовской (система развивающего обучения Л.В. Занкова); книги для чтения из серии «Свободный ум» Р.Н. и Е.В. Бунеевых и др. Согласно авторам названных и других программ стратегическая цель уроков литературного чтения – ввести ребенка «в храм искусства слова», заложить фундамент полноценного литературного образования, отработка же навыка чтения, обычно превалирующая в работе учителя, играет вспомогательную, техническую роль. Однако теоретический анализ проблемы исследования позволил выявить ряд научно-методических противоречий.

В социокультурно-образовательном плане – это противоречие между социальным заказом и реальной литературной образованностью членов общества, между экспансией технических средств коммуникации (Интернета, телевидения, кино) и неспособностью учителя массовой начальной школы кардинально перестроить процесс литературного образования в новых условиях.

В собственно дидактическом плане – это, во-первых, противоречие между научно-методическими декларациями и практикой обучения литературе: признается необходимость обеспечивать полноценное восприятие школьниками литературного произведения, однако не разработана адекватная технология формирования готовности к такому восприятию.

Во-вторых, в научно-педагогическом обиходе отсутствуют сами понятия как данной готовности, так и литературной и литературоведческой компетенций, которые объективно выступают ее составляющими. Так, в «Словаре методических терминов» (СПб., 1999) даны определения понятия «компетенция» (отметим, что оно введено первоначально Н. Хомским именно как «языковая компетенция»), а также определены следующие виды компетенций: коммуникативная, лингвистическая, общеучебная, предметная, профессиональная, речевая, страноведческая, стратегическая, социальная, социокультурная, экзистенциальная, языковая [Азимов, Щукин, 1999]. Однако нет речи о какой-либо компетенции в области литературного образования. В работах, реализующих концепцию лингвориторического образования, рецептивная проекция лингвориторической компетенции обозначена термином «литературоведческая компетенция» [см., напр.: Ворожбитова, 2002], но данное понятие не имеет эксплицитного определения, не структурировано, не наполнено конкретным дидактическим содержанием для разных образовательных ступеней.

В-третьих, еще известным методистом М.М. Рыбниковой в 50-е гг. XX в. был выдвинут тезис, на который ссылаются и авторы современных программ по литературному чтению: «От маленького писателя к большому читателю». Как справедливо пишут В.Г. Горецкий и Л.Ф. Климанова, «че-

ловец, сам попробовавший творить, совсем по-иному воспринимает написанное, сочиненное другим». Однако школа часто ставит ученика в позицию лишь «потребителя» искусства, не раскрывая перед ним возможностей творческой самостоятельности. Уроки чтения в массовой начальной школе далеко не отвечают данным требованиям, типовой методический арсенал рядового учителя не включает даже малой доли тех рецептивно-аналитических, репродуктивно-конструктивных и продуктивно-творческих заданий на основе изучаемого литературного произведения, которые уже описаны в научно-методической литературе. Очевидно, что причиной является отсутствие теоретически выверенной речедеятельностной технологии.

В качестве методологической основы проектирования педагогического процесса обучения младших школьников восприятию литературного произведения мы избрали *интегративный лингвориторический подход*, разработанный на пересечении антропоцентрической лингвистики (теория языковой личности) и неориторики (актуализация классического риторического канона: *инвенция* – изобретение содержания высказывания, *диспозиция* – расположение, *элокуция* – языковое выражение). В педагогическом аспекте он предполагает целенаправленное формирование основ литературоведческой компетенции как рецептивной проекции лингвориторической компетенции.

Свидетельством того, что в методике начального литературного образования созрели объективные предпосылки к внедрению данного подхода, является, в частности, тот факт, что И.Г. Минералова в учебном пособии для вузов «Детская литература» (М., 2002) подчеркивает, что, наряду с воспитательной, образовательной, коммуникативной, гедонистической функциями «следует назвать еще одну функцию детской литературы – **риторическую**. Ребенок, читая, учится наслаждаться словом и произведением, ... невольно оказываясь в роли соавтора писателя. История литературы знает немало примеров, как впечатления от чтения, полученные в детстве, возбуждали в будущих классиках дар сочинительства. Не случайно великие педагоги находили взаимную зависимость между процессом обучения грамоте и детским сочинительством. На пути от прочитанного произведения к собственному сочинению прделывается колоссальная невидимая работа» [Минералова, 2002, с. 25. Выделено нами. – Авт.]. Подчеркнем, что в вузовских учебниках собственно по методике детской литературы о таковой функции не говорится, в чем мы усматриваем еще одну научно-методическую лагуну. Воплотить процитированные выше методические установки в реальном образовательном процессе массовой школы может помочь именно лингвориторический подход, максимально обеспечивающий межпредметные связи уроков детской литературы с уроками русского языка и развития речи, другими предметами, внеклассной и внешкольной деятельностью ребенка.

Таким образом, вскрытые противоречия между социальным заказом и издержками практики преподавания литературы в массовой школе, а также пробелами в дидактической теории, препятствующими системному характе-

ру филологического образования и воспитания русской языковой личности, позволили сформулировать проблему исследования: каковы возможности лингвориторического проектирования как механизма интеграции филологического образования в обеспечении целостного педагогического процесса по формированию готовности к восприятию литературно-художественного произведения?

Объектом исследования в монографии выступают теория и практика начального литературного образования. Предмет исследования – лингвориторические основы процесса формирования у младших школьников готовности к восприятию литературно-художественного произведения. Цель исследования – разработать целостный педагогический процесс по формированию готовности младших школьников к восприятию литературно-художественного произведения, используя дидактический потенциал интегративного лингвориторического подхода. Данная цель обусловила постановку следующих задач: 1) проанализировать философские, психолого-лингвистические и лингвориторические аспекты процессов восприятия, понимания и интерпретации литературно-художественного произведения; 2) выяснить степень разработанности проблемы литературного восприятия школьников в педагогической науке, теории и практике начального образования, выявить дидактические возможности лингвориторического подхода к обучению; 3) определить понятия готовности к восприятию литературно-художественного произведения, литературоведческой компетенции, уточнить представление о ее структуре и объеме для начальной школы; 4) разработать лингвориторическую модель процесса обучения восприятию литературно-художественного произведения младшими школьниками и провести ее опытно-экспериментальную апробацию.

Гипотезой исследования явилось следующее положение: обучение младших школьников восприятию формы и содержания литературно-художественного произведения, его развитие как языковой личности будут более эффективными, если:

– обеспечено на основе интегративного лингвориторического подхода концептуальное взаимодействие языковедческого, речеведческого и литературоведческого аспектов начального филологического образования.

– спроектирован целостный педагогический процесс формирования готовности к восприятию литературно-художественного произведения – с учетом поэтапного согласования литературоведческой компетенции и лингвориторической компетенции;

– обеспечена системно-деятельностная основа взаимодополнительности рецептивного (литературоведческого, герменевтического) и продуктивного (собственно лингвориторического) аспектов образовательного процесса – с учетом роли репродуктивной речемыслительной деятельности как «промежуточной»;

Теоретико-методологической основой исследования послужили диалектическая логика, системный подход, идеи педагогической синергетики; парадигма гуманизации и гуманитаризации образования, положения о педагоги-

ческом проектировании, педагогической интеграции, педагогической технологии, концепция лингвориторического образования; достижения антропоцентрической лингвистики, методик преподавания филологических дисциплин; закономерности психолингвистики; интегративные тенденции в науке – психологической, педагогической, методической, филологической. Наше исследование опирается на методологию современной педагогики (Ю.К. Бабанский, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер и др.), теорию развития личности (Л.С. Выготский, А.В. Петровский и др.), теорию деятельности (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.), теоретические положения педагогического проектирования (В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, С.В. Воробьева, Ю.С. Тюнников и др.), педагогической интеграции (В.Г. Левин, Ю.С. Тюнников, П.А. Юцявичене и др.); исследования в области психолингвистики (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, У. Вайнрайх, Ч. Осгуд и др.), антропоцентрической лингвистики (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов и др.), риторики и лингвориторики (А.А. Волков, А.К. Михальская и др.), литературоведения (М.Ю. Лотман и др.), методики преподавания литературы (М.П. Воюшина, В.Г. Горецкий, Л.Ф. Климанова, В.Г. Маранцман, Н.Д. Молдавская, З.И. Романовская, О.В. Сосновская и др.), методики развития речи учащихся (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, В.И. Капинос, М.С. Соловейчик и др.).

В соответствии с целью и задачами использовались теоретические методы исследования: анализ научной литературы по педагогике и психологии, методике преподавания русского языка и литературы, лингвориторике, по основам литературоведения, герменевтики, психолингвистики; школьных программ и учебных книг по литературе, художественных текстов; системный анализ проблемы, структурно-функциональное изучение объекта, моделирование образовательного процесса, обобщение, формулирование выводов и практических рекомендаций и др.; эмпирические методы: изучение опыта учителей; наблюдения; протоколирование уроков, анкетирование, тестирование, беседы, интервью, анализ документации и продуктов учебной деятельности; педагогический эксперимент.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

– понятийно оформлен и структурирован феномен готовности к восприятию литературно-художественного произведения, выступающей одним из главных условий становления обучающегося как языковой личности; компонентами данной готовности являются: 1) мотивационно-рефлексивный (план стремления: «хочу», «буду»); 2) операциональный и 3) понятийный (план способности: «могу = умею + знаю»); 4) эмпирический (план реализации: «имею опыт»); критерии уровня их сформированности у младших школьников определены как мотивационно-рефлексивный, практический, теоретический.

– обоснована необходимость введения в педагогическую теорию и практику понятий «литературная компетенция» и «литературоведческая компетенция», сформулированы их определения, раскрыта специфика применительно к начальной образовательной ступени;

– разработаны принципы проектирования лингвориторической модели формирования готовности младших школьников к восприятию формы и содержания литературно-художественного произведения: гедонистический, антропоцентрический, исследовательский, практико-теоретический, технологический, организационный, социокультурный;

– спроектирован на базе интегративного лингвориторического подхода целостный педагогический процесс по формированию готовности к восприятию литературно-художественного произведения на начальной ступени школьного обучения, в основу которого положена следующая концептуальная схема: основы литературоведческой компетенции как рецептивной проекции лингвориторической компетенции; активная читательская и герменевтическая деятельность в ее взаимосвязи с продуктивно-творческой речемыслительной деятельностью на материале текста литературно-художественного произведения; литературно-художественная коммуникация.

Теоретическая значимость проведенного нами исследования заключается в определении понятий, раскрытии сущности и функций готовности к восприятию литературно-художественного произведения, литературоведческой компетенции как ее составляющей, минимизации основ последней для начальной образовательной ступени; в разведении понятий литературоведческой и литературной компетенций, читательской и герменевтической деятельности; в конкретизации целе-функциональных, содержательных, структурно-логических, инструментально-технологических, организационно-управленческих проектных характеристик процесса формирования готовности к восприятию литературно-художественного произведения у младших школьников; в разработке технологической последовательности аналитико-синтетической работы с художественным текстом как рецептивной проекции риторического канона.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использовать полученные результаты для совершенствования процесса литературного и – шире – филологического образования в начальной школе; материалы монографии могут послужить основой для спецкурсов и спецсеминаров по педагогике, методике преподавания детской литературы в педвузах, использоваться на ФПК учителей начальных классов.

Сформулируем основополагающие для нас концептуальные положения:

1. Восприятие, понимание и интерпретация текста есть базовые компоненты герменевтической деятельности, сущностные характеристики языковой личности читателя. Интегративный лингвориторический подход к организации речемыслительной деятельности обучающихся обеспечивает методологическое единство филологической образовательной области, актуализирует межпредметные связи, упорядочивает взаимодействие классной, внеклассной и внешкольной работы. Становление обучающегося как сильной языковой личности диалогического типа в рецептивном аспекте литературно-художественной коммуникации означает становление вдумчивого, квалифицированного, талантливое читателя.

2. Лингвориторическая модель формирования у младшего школьника готовности к восприятию литературно-художественного произведения на всех уровнях структуры языковой личности (мотивационно-прагматическом, лингвокогнитивном, вербально-семантическом) опирается на следующие *проективочные принципы: гедонистический, антропоцентрический, исследовательский, практико-теоретический, технологический, организационный, социокультурный.*

3. *Готовность к восприятию литературно-художественного произведения* есть основополагающее в социокультурно-образовательном плане качество языковой личности, которое имеет эмоционально-волевой (пафос), интеллектуально-логический (логос) и духовно-нравственный (этос) аспекты и позволяет в процессе литературно-художественной коммуникации полноценно воспринимать произведение в единстве его формально-языковой, структурно-композиционной и содержательной сторон, что положительно воздействует на формирование языковой личности читателя.

4. Педагогическими условиями процесса эффективного формирования готовности младших школьников к восприятию литературно-художественного произведения выступают:

(1) актуализация *мотивационно-рефлексивного уровня структуры языковой личности* школьника как непосредственного участника литературно-художественной коммуникации;

(2) вооружение обучающегося *инструментарием работы с художественным текстом в области литературоведческой компетенции* в ее взаимосвязи с лингвориторической;

(3) накопление опыта заинтересованной, сознательной и активной *читательской* и собственно *герменевтической деятельности* на основе текста литературно-художественного произведения в учебной (урочной и внеклассной) и внешкольной работе;

(4) целенаправленное формирование на этой основе *компонентов готовности* школьника к восприятию литературно-художественного произведения (мотивационно-рефлексивного, операционального, понятийного, эмпирического);

(5) обеспечение *литературного развития* младшего школьника, его *воспитание* как *сильной языковой личности диалогического типа, квалифицированного*, т.е. грамотного и думающего, *читателя.*

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЮ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ С УЧЕТОМ ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА

1.1. Философско-психологическая, психолингвистическая и коммуникативная сущность процессов восприятия, понимания и интерпретации текста

Для разработки теоретических основ обучения восприятию литературно-художественного произведения в первую очередь необходимо:

– проанализировать философские и психологические трактовки процессов восприятия, понимания и интерпретации текста как базовых компонентов герменевтической деятельности;

– рассмотреть психолингвистическую и собственно коммуникативную сущность процесса литературно-художественной коммуникации.

Сформулируем важные для нашего исследования положения, изложим определения, сущностные признаки и функции таких конституирующих существование человеческой личности психических процессов, как восприятие, понимание и интерпретация, выделяя курсивом формулировки, имеющие непосредственное отношение к литературно-художественной коммуникации.

В трудах ведущих психологов (Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, Р.С. Немова и др.) *восприятие* определяется как процесс целостного отражения предметов или предметных ситуаций, возникающий при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные зоны органов чувств. Непосредственно-чувственная ориентировка человека в окружающем мире осуществляется именно благодаря восприятию, которое формируется в процессе активной практической деятельности на основе ощущений. Восприятие целостного образа вещи включает в сферу своего осознания такие стороны чувственного явления, которые оставались скрытыми в ощущениях. В качестве вида познания восприятие предполагает осмысление, истолкование сенсорных данных и представляет собой первоначальный источник сведений об окружающей действительности. На основе осознания результатов восприятия человеком строится вся его активная практическая деятельность.

В психофизиологическом аспекте восприятие есть отражение в коре головного мозга предметов и явлений, действующих на анализаторы человека. «В зависимости от того, какой из анализаторов является ведущим в данном акте восприятия, различают зрительное, слуховое, осязательное, вкусовое и др. виды восприятия. Различают также *восприятие, адекватное реальности, и иллюзорное*. Важным условием адекватности восприятия является его включение в активную практическую деятельность. Восприятие может быть *преднамеренным*, связанным с постановкой определенной задачи, и при этом выступает как познавательная рецептивная деятельность. *Непреднамеренное*

восприятие выступает как компонент какой-либо другой деятельности. Основными свойствами восприятия являются *предметность, целостность, константность и категориальность*. Важной особенностью восприятия является его зависимость от прошлого опыта, знаний и индивидуально-психологических различий людей [см.: Самушик, 2001, с. 191].

Таким образом, восприятие не сводится к сумме ощущений: мы не только выделяем группу ощущений и объединяем их в целостный образ, но и осмысливаем этот образ, понимаем его, привлекая для этого свой прошлый опыт, т.е. восприятие человека невозможно без деятельности памяти и мышления. Восприятие есть не пассивное отражение, а сложная деятельность, в процессе которой человек глубоко познает окружающий мир, обследует внутренним взором воспринимаемые объекты.

В результате анализа данного развернутого определения в аспекте темы нашего исследования закономерно предположить, что характеристики полноценного восприятия литературного произведения, как психологические, так и методические могут быть уточнены и дополнены в плане их существенных характеристик. В первом приближении можно утверждать, что для адекватности восприятия художественного текста в образовательном процессе по литературе необходима организация активной читательской деятельности. С учетом указанных выше свойств восприятия – его предметности, целостности, константности и категориальности – можно в качестве рабочего сформулировать положение о необходимости обеспечения данных характеристик восприятия литературно-художественного произведения у младших школьников.

Далее перейдем к характеристике *понимания*, которое по определению есть «процедура постижения или порождения смысла» [Абушенко, 2001, с. 767]. Согласно философским воззрениям, понимание не вписывается в субъект-объектную познавательную схему, так как не познание порождает потребность в понимании, а наоборот, потребность в понимании ведет к познанию. В связи с темой нашего исследования уместно подчеркнуть, что категориальный статус пониманию придал Шлейермахер, определявший его именно как *процедуры обнаружения смысла текста в процессе его интерпретации, реконструирующей изначальный его замысел*. Таким образом, понимание, согласно концепции данного ученого, – это способ экспликации того, что уже *изначально предзадано, заложено в тексте*. Тем самым были сформулированы основы классической концепции понимания как средства преодоления культурной и временной дистанции.

Благодаря неокантианству, понимание надолго оказалось связанным с оценочным познанием и *актами оценивания*, но прежде всего им было заложено ставшее теперь традиционным истолкование понимания как *эвристической познавательной процедуры, дающей приращение знания*, а не только «восстанавливающей» изначальное. Так была задана совершенно самостоятельная тема гносеологии, эпистемологии и методологии – тема противопоставления или согласования «понимающих» и «объясняющих» схем в научном знании и познании. Основная ее тенденция – универсализация проце-

дур понимания, которые из исторического гуманитарного знания (усилиями В. Дильтея, М. Вебера и др.) были перенесены в знание социальное, а затем стали рассматриваться как основа, рамка познания.

Дорефлексивное схватывание смыслов начинает трактоваться как основа любой аналитической операции. За пониманием признается функция продуцирования знания, но оно трактуется в целом как знание, нуждающееся в дополнительных процедурах, позволяющих перевести его в статус знания научного. Понимание при этом во многом осмысляется как интерпретация: объяснение на одном уровне знания подготавливает почву для переинтерпретации фактов на более высоком уровне, переинтерпретация фактов дает новый импульс объяснению, но сама переинтерпретация есть лишь возможность герменевтического процесса.

Несколько иной поворот трактовки понимания задало признание имманентного присутствия в феномене эпистемологического – *феноменов социокультурного и личностного*. Объяснение в подобных моделях чаще всего трактуется как логическая рационализация уже *понятых (размещенных в когнитивной модели)* реальных соотношений, для которых необходимо отыскание закона, устанавливающего всеобщее в них. В самой уже существующей когнитивной модели признается при этом наличие «*образной компоненты*». В целом это линия втягивания понимания в сферу «рацио», и ее радикализация связана с признанием возможности *разных типов рациональности*.

Данный ракурс темы понимания активно разрабатывается в различных версиях «понимающей» науки (прежде всего психологии и социологии). Исходной здесь явилась версия описательной психологии Дильтея, сформировавшего методологическую установку на понимание жизни из нее самой, т.е. ее временности и историчности, и трактовавшего *понимание как непосредственное постижение некоторой душевно-духовной целостности*, т.е. как интуитивное проникновение одной жизни в другую. М. Вебер в версии понимающей социологии снял «психологизм» концепции Дильтея и выдвинул идею формальной рациональности, основанной на принципе *максимизации эффективности деятельности* в разных сферах социальной жизни, *культурно и ментально закрепляемой*. Соответственно задача социологии формулируется им как анализ смысловых элементов социокультурной жизни, «задающих» возможные меры рационализации. Любое социальное действие содержит, по М. Веберу, конституирующий его смысл, соотносимый со смыслами действий других людей. Реализуемая совокупность таких соотношений образует «смысловую связь поведения», которая является объектом понимающего исследования. Эта базовая посылка М. Вебера была универсализирована в феноменологической социологии как предпосылка любых социальных взаимодействий, а также социальных структур и институтов, возникающих на их основе, т.е. *понимание* стало трактоваться как *предоснова любых возможных мыслительных процессов и процедур*. Отсюда возможно движение или к признанию социологии знания единственно возможной социологией (с ее «экспансированием» как за рамку дисциплинарности, так и за рамку

науки в целом), или разработка диалогических концепций социального взаимодействия и «онтологии поступка» (предполагающих и диалоговую, а не только интерпретационную версию понимания), что ведет к герменевтизации дисциплины.

Вывод проблематики понимания за пределы его истолкования как метода или процедур понимания был осуществлен М. Хайдеггером и закреплен в концепции герменевтики Г. Гадамера. Хайдеггер трактовал понимание как специфическое *отношение к действительности*, в котором человек выступает *толкующим себя бытием* (т.е. «понимающим бытием»), что означает онтологизацию понимания. Хайдеггер ввел понятие «*предпонимание*», выражающее развертывание понимания как онтологического определения человеческого бытия, задающее непреодолимый горизонт познания. Понимание как предпонимание изначально и предполагает мышление и поведение – через «предмнения», «предвидения» и «предвосхищения», делая возможным производное («вторичное») понимание как методы и процедуры познания.

Онтологический статус понимания был закреплен герменевтикой, в которой понимание – центральное понятие. Герменевтика отделяет *понимание как поиск смысла* в качестве собственного предмета и *понимание как процедуры приписывания значений*, настаивая на изначальной «герменевтичности» человеческого существования, имманентности ему «понимательности» (что предшествует любым процедурам приписывания значений). При этом акцент смещается с самих смыслов на *языковые практики-дискурсы как предмет непосредственного анализа*.

Эти различные направления и версии понимания в истории европейской философской и социальной мысли пытаются синтезировать современная эпистемология и методология прежде всего через разработку проблематики разных типов рациональности. В предельной рамке понимание начинает трактоваться как *умение действовать соответственно социокультурному контексту*, т.е. оно выражает отношение субъекта, владеющего нормами данной культуры, к *произведенному в рамках этой культуры тексту* (в расширительном его толковании). Процесс понимания наделяется *деятельностно-коммуникативной природой*. (Ср. деятельностно-коммуникативные потребности как единицы мотивационного уровня (прагматикона) в структуре языковой личности. – Авт.). *Задание способов действия и коммуницирования* – это и есть *запуск механизмов формирования понимания*. В такой трактовке именно понимание создает смыслы, т.е. последние *не понимаются, а продуцируются в процессах понимания в конкретных деятельностно-коммуникативных ситуациях*. (Ср. категорию речевого события как основной единицы коммуникации, компонентами которой являются речевая ситуация и дискурс, в современной риторике и лингвопрагматике. – Авт.). *Понимается не смысл или текст, а коммуникативно-деятельностная ситуация*, в которой находится понимающий человек. В этом отношении смысл как ситуативно создаваемый отличается от включаемых в ситуацию в качестве готовых значений. «Мы всегда понимаем не сделанное, а сделанным. *Порождаемые смыслы схватываются в процедурах рефлексии*. Рефлексия не

только проясняет смыслы, но и обнаруживает смысловые лакуны, запуская тем самым *новые акты смыслопродуцирующей деятельности и коммуникации*».

Достигнутый уровень понимания накладывает, в свою очередь, онтологические и интерпретационные ограничения на объекты деятельностного оперирования, но оставляет открытыми *диалогово-коммуникативные практики, позволяющие выходить за пределы онтологических представлений и утвердившихся интерпретационных схем, перемещая системы значений в новые контексты* и провоцируя столкновения разных контекстов (онтологии, языков), а тем самым запуская и *новые интерпретации*. Не-понимание при этом может быть истолковано как проявление *психологической и (или) теоретической замкнутости мышления*, приверженного следованию догматизированным усвоенным схемам, что выражается в неспособности осмысливать новые ситуации коммуницирования и действия. Следовательно, условие понимания – разблокировка процессов мышления *в коммуникативно-деятельностных и рефлексивных практиках*. Тем самым понимание предполагает прежде всего онтологическое (а не гносеологическое) самоопределение субъекта, будучи проблемой практического отношения и практического разума. Именно сращенность человека с бытием и придает пониманию свойство естественно складывающегося события [см. подробнее: Абушенко, 2001, с. 767–769].

Применительно к процессу литературного образования можно сделать вывод о необходимости включить обучающего в «коммуникативный круг», создать ситуацию общения, сформировать устойчивую деятельностно-коммуникативную потребность в общении с писателем как образцовой языковой личностью, художником слова, «волшебником речи» и т.п.; о миссии учителя как «посредника» в этом важнейшем процессе эмоционального и интеллектуального, социокультурного и духовно-нравственного становления формирующейся личности.

Наконец, перейдем к анализу понятия *интерпретация* (лат. interpretatio – толкование, разъяснение), которое в широком смысле определяется как истолкование смысла того, что составляет объект восприятия и изучения, в нашем случае – литературного произведения. По определению Г.И. Богина, интерпретация есть рефлексия над пониманием. Это «когнитивная процедура установления содержания понятий или значения элементов формализма посредством их аппликации на ту или иную предметную область, а также результат указанной процедуры» [Можейко, 2001, с. 427].

Концепция понимания, сформулированная Шлейермахером в рамках экзегетики, о чем было сказано выше, является в то же время первым прецедентом в эволюции и философской герменевтики, и концептуального осмысления проблемы интерпретации. В качестве *предмета интерпретации* у Шлейермахера выступает *индивидуальный план выражения* (в отличие от плана содержания, который в силу своей объективности не требует специальной процедуры аппликации на предметную сферу). *Интерпретационная процедура* предполагает, по Шлейермахеру, осуществление как *объективной*

(«лингвистической» или «грамматической») интерпретации, так и интерпретации субъективной, т.е. «психологической».

В философской концепции Дильтея интерпретация герменевтически трактуется как постижение смысла текста, причем смысл понимается как объективно заложенный в текст и связывается с феноменом Автора. В свете этого, интерпретация, по Дильтею, предполагает двухэтапное «перемещение» текста: во-первых, аппликация его на «опыт Автора» (как в индивидуально-психологических, так и в культурно-исторических его проявлениях), совмещение текста с узловыми семантическими и аксиологическими значениями этого опыта, и во-вторых, последующая аппликация его на личный опыт интерпретатора, реконструкция в нем указанных узловых значений. В этом отношении в концепции Дильтея интерпретация тесно смыкается с таким феноменом, как понимание, о котором шла речь выше.

Важнейшей фигурой в процессе интерпретации выступает, таким образом, фигура Автора как источника смысла, понятого в этом контексте как объективно данный, в силу чего интерпретация реализует себя как реконструкция этого смысла.

Таким образом, проблема интерпретация является одной из фундаментальных проблем гносеологии, логики, методологии науки, философии языка, семиотики, теории коммуникаций и др. Далее назовем этапы развития интерпретации как методологического приема в гуманитарной сфере (согласно М.А. Можейко):

1) интерпретация как объективно практикуемая когнитивная процедура, имевшая место уже в античной культуре в рамках истолкования неоплатониками аллегоризма литературных памятников классического наследия;

2) интерпретация как сознательно культивируемый прием, ставший базовым для христианской культуры средневековья, инспирируя ее выраженную интенцию на усмотрение знамений в явлениях и символизма в «книге природы» (парадигмальная установка отношения к миру как к тексту), и фактически конституирующий такое ее направление, как экзегетика;

3) интерпретация как конституированный метод и эксплицитно поставленная проблема, ставшая ключевой для философской герменевтики, вырастающей из экзегетической традиции именно по линии развития осмысления процедур понимания и интерпретации.

В качестве альтернативы представленной концепции в культуре оформляется «формальный метод интерпретации». Так, «новая критика» (Г. Башляр, В. Кайзер, Э. Штайгер и др.) в качестве исходных презумпций интерпретации полагает объективность текста, взятого вне приписываемого ему контекстного его содержания. В этой парадигме развивается и структурно-семиотическое направление (см., напр., труды Ю.М. Лотмана) трактовки интерпретации, рассматривающее текст как самодостаточную реальность. В этом случае процедура возведения к Автору является избыточной, ибо смысл текста задается факторами не индивидуально-психологического, но объективно-структурного характера: «ритмы структуры», «порядки организации», «фигуры кода» и т.п. В этой ситуации интерпретация выступает не как

реконструкция внутреннего опыта Автора, но как дешифровка текстового кода. В отечественном литературоведении такая интерпретация не пользовалась популярностью, т.к. обычно интерпретировалось содержание произведения. (Исходя из категориального поля лингвориторики можно считать такой подход «элокутивным», т.е. ставящим во главу угла языковое оформление текста как результат соответствующего этапа универсального идеоречевого цикла «от мысли к слову», тогда как и историцизм первой концепции в большей степени является «инвентивным» подходом – от лат. «изобретение содержания». – Авт.).

В концепциях ряда авторов (П. Рикер, М. Франк) может быть обнаружена тенденция к сближению обрисованных подходов. В отличие от классической парадигмы, *философия постмодерна* задает радикально иное понимание интерпретации, понимая ее как *наполнение текста смыслом – вне постановки вопроса о правильности, т.е. соответствии некоему исходному, «истинному» значению* [см. подробнее: Можейко, 2001, с. 427–429].

Нельзя не сделать вывод о том, что три характеризуемые философами традиции интерпретации: 1) *герменевтическая*, которая преимущественно базируется на фигуре Автора; 2) *структурно-семиотическая*, основывающаяся прежде всего на Тексте; 3) *современная*, в том числе *постмодернистская*, теоретическим эпицентром которой становится Читатель – корреспондируют с классическим риторическим треугольником Аристотеля (говорящий – предмет речи – слушающий), соотносимыми с его компонентами идеологическими аспектами речемыслительной деятельности – этосом, логосом и пафосом. Соответственно – и со всеми современными модификациями коммуникативного круга (Р. Якобсона, Б. Головина и др.), о чем более подробно говорится в параграфе 1.3.

Перейдем к *психолингвистическому и коммуникативному подходам* в изучении рассматриваемой проблематики.

Исследователи, ведущие поиск в области психолингвистики текста, опираются на труды А.А. Леонтьева, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, Ю.А. Сорокина, А.М. Шахнаровича, в которых учитываются как собственно психологические, лингвистические, так и экстралингвистические факторы при построении моделей текста. Так, Л.Н. Мурзин и А.С. Штерн в монографии «Текст и его восприятие» (Свердловск, 1991) исследуют уровневую иерархию текста. Авторы приходят к выводу, что уровень текста не является наивысшим уровнем языка, таковым является уровень культуры, которая воплощается, опредмечивается в текстах; при этом текст понимается в широком, семиотическом смысле. Но вместе с тем культура выходит за пределы совокупности или даже системы текстов и растворяется в социуме [Мурзин, Штерн, 1991, с. 10]. В работе подробно анализируются такие свойства текста, как связность и цельность (ср. определения рассмотренных в рамках собственно текстового подхода категорий). Связность компонентов текста является направленной, что обусловлено авторской интенцией. При рассмотрении динамики текста выделяются два ее уровня: глубинный (семантический) и поверхностный (лексико-грамматический). Дискретность текста ярко проявляется на по-

верхностном уровне и задается используемыми языковыми единицами. На глубинном уровне дискретность как бы размыта, но этому уровню также свойственна структурность, расчлененность, однако другого рода; она отражает расчленение объекта описания: на глубинном уровне протекают логико-языковые и психологические процессы, на поверхностном откладываются их результаты.

В обобщающем исследовании Ю.А. Сорокина «Психолингвистические аспекты изучения текста» (М., 1988), подробно рассматривается, в частности, феномен текстовых лакун инокультурной природы.

Следует особо выделить книги В.П. Беянина «Психолингвистические аспекты художественного текста» (М., 1988) и «Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе)» (М., 2000). В последней представлена психолингвистическая типология художественных текстов по эмоционально смысловой доминанте. На этой основе, в частности, формируется новое направление в анализе художественного текста – психиатрическое литературоведение. В главе, посвященной рецептивному аспекту художественного текста, обращается особое внимание на *адекватность его восприятия*, которая определяется тем, *«насколько велика та часть общих смыслов, которая имеется в оречевленном сознании автора и читателя»*. Для более глубокого понимания художественного текста требуется *соотнесение всего его содержания с жизненным опытом читателя как личности* [Беянин, 2000, с. 210. Курсив наш. – Авт.].

В аспекте художественной рецепции важны следующие проанализированные ученым характеристики восприятия:

- неосознаваемость (разница между нашими ощущениями и результатом нашего восприятия не осознается);
- уровневость (сам процесс восприятия ступенчатый, в иерархии обработки речевого сигнала также прослеживается уровневость);
- осмысленность (т.е. у реципиента на всех уровнях восприятия – букв, слов, предложений – есть стремление приписать смысл языковым структурам);
- соотнесение с действительностью (человек соотносит сказанное со своими знаниями о действительности);
- механизм эквивалентных замен (замена слов и словосочетаний более простыми сигналами);
- механизм вероятностного прогнозирования (опора на прошлый опыт, осуществление вероятностного прогнозирования).

Восприятие разворачивается на двух ступенях – собственно восприятию и пониманию; последнее есть «расшифровка общего смысла, который стоит за непосредственно воспринимаемым речевым потоком, это процесс превращения воспринимаемой речи в лежащий за ней смысл» [Беянин, 1999, с. 59]. О категориях восприятия и понимания текста и аспектах их реализации см. также: [Григоренко, Рыбникова, 2001].

Развитие антропоцентрического подхода к тексту и «литературной коммуникации» (Г.В. Степанов) в конце XX века усилило внимание к языковой

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru