



В. И. Анисимов

СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Характер вербальных контактов, яркая, впечатляющая форма учебных занятий имеют совершенно особое значение в деятельности учителя литературы, который совместно с преподавателями ИЗО и музыки приобщает школьников не столько к научным, сколько, в первую очередь, к *художественным, образно-эмоциональным* ценностям. Одно и то же литературное произведение, *прочитанное вслух по-разному*, – это *разные* произведения. Вполне правомерно поэтому, что в числе требований классической и современной дидактики к учителю-словеснику *умение говорить* не только *логично и ясно*, но и по возможности *красиво и увлекательно*, осуществлять не только *речевую*, но и *исполнительскую* деятельность (выразительно читать стихи, отрывки из пьес или романов, руководить подготовкой литературных вечеров и т. д.) устойчиво называется одним из самых главных.

Несмотря на это, однако, лишь незначительная часть педагогов-практиков овладевает названными умениями в должной мере. Во многом это объясняется тем, что в интересующем нас отношении *содержание* как прикладных, так и специальных дисциплин, предназначенных для будущих учителей литературы, реализует свои потенциальные возможности далеко не в полном объеме. В особенности возможности, связанные с *эстетической* организацией учебного сообщения, *языком* учебников и учебных пособий по теории и истории литературы (как и учебно-педагогическим языком вообще). Довольно успешно разрешая проблемы *логико-педагогического* структурирования учебного материала, авторы не всегда ставят перед собой задачу повысить его эстетическую действенность, придать учебному тексту личностную окрашенность, эмоциональную «манкость» с тем, чтобы преподаваемый материал переставал быть «вещью в себе», а вызывал бы живой интерес, желание спорить, соглашаться или не соглашаться. Задача эта, как показывает анализ вузовских учебников, продолжает расцениваться как малозначительная, второстепенная. Учебники по истории литературы в абсолютном большинстве построены как объективно обезличенные.

Именно стремлением разрушить данное положение дел и найти способы преодолеть противоречие между «речевым мастерством» (В. П. Чихачев) школьного учителя, с одной стороны, и «языком обучения» (Л. Клинберг), «учебной педагогической речью» (Ю. В. Рождественский), с другой, отмечен целый ряд появившихся в последнее время специальных



работ Т. Ф. Завадской, М. Г. Качурина, Л. С. Перетрухиной, Н. И. Шевелева, Б. Я. Буяльского, Л. Ю. Коренюка, Р. Р. Маймана, С. Б. Найденова, Н. М. Соловьевой, А. И. Капской и др.

В этом контексте *дидактическая целесообразность интеграции как содержательной предпосылки формирования у обучающихся коммуникативно-речевых умений* обуславливается тем, что

в научно-предметном плане

– значение речевой подготовки, речевого мастерства в деятельности учителя трудно переоценить (подсчитано, что примерно 70% своего времени, помимо сна, человек посвящает чтению, письму, разговору, слушанию – четырем основным разновидностям речевой деятельности [1, с. 75]); речевая культура, по В. А. Сухомлинскому, – зеркало духовной культуры: «Искусство воспитания включает в себя прежде всего искусство говорить, обращаться к человеческому сердцу» [2, с. 33];

– художественно-эстетическая информация, с одной стороны, создается и передается через *эмоциональную* оценку, а с другой стороны, полноценно воспринимается только при условии ее *подлинного переживания*. «В литературе идеи и чувства превращаются в слова, чтобы вновь стать идеями и чувствами реципиента» [3, с. 214];

в психолого-физиологическом плане

– речь, речевые навыки развиваются прежде всего под влиянием слуховых впечатлений и рефлেকторной деятельности; «Человек овладевает тем языком, который слышит и воспроизводит сам» [4, с. 34];

– учебное изложение не может не иметь четкой ориентировки на *своего* слушателя и (или) читателя – будущего словесника, для которого *эстетические импульсы языка* учебника или лекции выполняют роль своеобразного катализатора активности;

– художественно-эстетическое образование *глубоко лично по своей природе*; произведение искусства, не пропущенное через личность самого педагога, «не дойдёт» до ученика, во всяком случае, не заденет, не заразит его – только личность может воздействовать на личность;

в собственно дидактическом плане

– коммуникативно-речевая культура учителя-филолога не сводится к понятиям «правильности речи» и «языковой нормативности»; представитель этой профессии, как и любой *преподаватель искусства* в школе, должен постоянно отдавать себе отчет не только в том, о чем он ведет (или поведет) речь, *что* он хочет сказать своим подопечным, *ради чего* он собирается вступить с ними в коммуникативный контакт, но и *как* он собирается воздействовать на школьников, *в какую он должен «войти роль»*, *какие средства выразительности* использовать, чтобы на занятии возникла атмосфера («аура»), соответствующая и *данному автору*, и *данному художественному произведению*; в любом случае «педагогика искусства»



отторгает речевые стереотипы, учительский «монотон», и, наоборот, предполагает диалогические формы общения, живое взаимодействие обучающихся с педагогом и друг с другом;

– постигая в вузе основы литературоведения и других наук, студенты-филологи овладевают, прежде всего, *книжной* речью, ее учебно-научной разновидностью, в работе же со школьниками им придется использовать такие формы звучащей, разговорной речи (беседа, «круглый стол», открытый микрофон и т. д., в которых значительное место занимает оценочно-личностный план, публицистичность и т. п.; т. е. формы, благодаря которым речь становится не только средством приобретения и передачи информации, но и средством *воздействия* на слушателей.

В процессе содержательного наполнения специальных дисциплин формирование умения будущего словесника эстетически организовывать процесс коммуникативно-речевого общения со школьниками, не допуская ни его сухости, ни обезличенности, может быть обеспечено с помощью разнообразной системы лингвистических и экстралингвистических (или психолингвистических) средств. Например, *на уровне порождения словесного текста, оформления предметного содержания высказывания* – с помощью таких способов актуализации языка учебных сообщений, выражения личностного отношения автора к излагаемому, как *особый порядок слов, противопоставления, сравнения, повторения, прямые обращения к читателям (слушателям)* («взгляните», «как вы увидите далее», «прежде всего, выясним», «внесем ясность» и т. д.), использование других эмоционально-выразительных возможностей текстовой конструкции.

Если классическими образцами решения проблемы *эмоционально-образной формы изложения* справедливо считают книги К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого (их текстам присуще качество быть словно не написанными, а произнесенными – настолько четко они сохраняют ориентацию на эстетику устной речи – живой, разговорной, импровизированной), то среди наиболее удачных последних попыток преодолеть внеличностный, сугубо рационалистический стиль общения со своими потенциальными читателями следует назвать учебник по литературе, созданный под редакцией Ф. Ф. Кузнецова [5]. Стиль *этого* учебника, не претендуя на художественность, тем не менее, ощутимо ориентирован на образную речь писателя. Оценка силы и значения того или иного произведения, образа, нравственного поступка здесь подкрепляется не только логикой, но и тем непосредственным впечатлением, которое они производят на самого автора сообщения.

При определении диапазона общеязыковых средств, вовлекаемых в научно-учебное изложение, необходимо полнее учитывать, что хотя язык науки и ограничен в своем словоупотреблении и синтаксическом строе, однако ему не чужды эмоционально-экспрессивные элементы. Тем более не должен резко противопоставляться языку художественной литературы



язык ее учебной теории и истории. При *максимуме научности* эстетический анализ должен сочетаться с *максимумом живости, образности, эмоциональности*.

Предпосылки для формирования у студентов-филологов коммуникативно-речевых умений создает *включение в систему их практической подготовки* (семинарские занятия, курсовые, контрольные и дипломные работы и т. д.) *таких форм работы*, как *составление аннотаций, написание отзывов, рецензий, рефератов, литературных очерков (эссе) на темы литературы и искусства* (допустим, отзывов на просмотренные теле- и киноэкранизации классики); *исполнительский анализ* прозаических, стихотворных и драматургических текстов; подготовка специальных заданий и спецвопросов по таким *интегративным* темам, как «Слово и интонация народной сказки», «Лиризм и музыкальность романов И. С. Тургенева», «Искусство пейзажа (портрета) Л. Н. Толстого»; *анализ учебника по литературе как речевого произведения*, определение особенностей изложения в нем учебного материала и т. п.

Многолетние наблюдения показывают, что особенно благоприятные условия для сопереживания, эмоционально-оценочной деятельности студентов-филологов создают концерты грамзаписи, в которые включается авторское исполнение стихов С. А. Есенина (монолог Хлопуши из поэмы «Пугачев»), монологи Барона и Сатина из пьесы «На дне» в исполнении В. И. Качалова, чтение стихов С. А. Есенина, М. И. Цветаевой, Б. Л. Пастернака такими исполнителями, как Т. Доронина, В. Высоцкий, А. Фрейдлих, Е. Киндинов, С. Юрский, М. Ульянов. Большим потенциалом эмоционального воздействия обладают музыкальные иллюстрации Г. В. Свиридова к повести А. С. Пушкина «Метель», его же переложения лирики С. А. Есенина «Отчалившая Русь» (солисты – Д. Хворостовский и В. Пьявко); театральная инсценировка Г. Товстоногова «Идиот» (князь Мышкин – И. М. Смоктуновский, Рогожин – Е. А. Лебедев); фильмы-экранизации А. А. Алова и В. Н. Наумова «Бег», С. Ф. Бондарчука «Они сражались за родину», Л. Шепитько «Восхождение»; опера А. Рыбникова «Юнона» и «Авось», – по произведениям Ф. М. Достоевского, М. А. Булгакова, М. А. Шолохова, А. А. Вознесенского, В. В. Быкова и др.

Эти задания позволяют «ухватывать» суть тех или иных явлений в искусстве методами, близкими к искусству, – одновременно, целостно. Формы «педагогической драматургии», в состав которых они могут быть включены: *семинары-репетиции, учебный спектакль одного актера, выступление с творческими этюдами, «пробами на роль» на практических занятиях, коллоквиумах, зачетах и экзаменах*.

Таким образом, наряду с *уровнем начитанности* (кругом чтения, включающим в себя как собственно художественные, так и научно-критические тексты) другим не менее важным критерием литературного



образования (развития) студентов-филологов выступает *степень овладения ими системой практических действий* оценочно-эстетического и коммуникативно-речевого характера (умение оценить место того или иного явления в системе других художественных явлений, умение организовать учебную деятельность в классе или вне его «как двусторонний процесс, в котором участвует искусство, учитель его представляющий, и ученик, его познающий» [6, с. 80].

Среди такого рода *интегративных* действий особой профессиональной значимостью обладают те, что связаны с *умением сравнивать идеи и образы писателя с их отражениями на киноэкране, театральной сцене или в книжной иллюстрации, а также умением выстраивать учебное сообщение об искусстве с учетом эстетической специфики этого вида человеческой деятельности*. Важность этих умений обуславливается тем, что они, соответствуя основным компонентам профессиональной деятельности *учителя-филолога*, в то же время обеспечивают оперативность, гибкость, динамичность и обобщенность знаний, приобретаемых *студентом-филологом*.

Состав и структура ныне действующих программ и учебников по теории и истории литературы (русской и зарубежной) не имеют достаточно четкой ориентации на овладение такой сложной стороной технологии педагогического труда, как *мастерство слова будущего учителя-филолога, его умение пользоваться всем арсеналом средств и приемов усиления выразительности речи, повышения эстетической действенности учебного сообщения*. Даже на старших курсах студенты нередко думают, что достаточно отобрать необходимый учебный материал, определить, *о чем* будешь говорить на уроке, составить его план-конспект, а все, что касается *формы* урока (чтения как перевода графического языка в звуковой и т. д.), «придёт» само собой. Однако без специально подобранного материала, позволяющего отрабатывать *исполнительско-речевые* умения (умение владеть стилистически окрашенной лексикой, передавать в чтении тонкие оттенки мысли и чувства автора, выражать собственное отношение к предмету разговора и т. п.), будущему учителю-филологу весьма затруднительно стать *художником своего урока*, а значит, оказывать воздействие не только на ум, рассудок, но и на чувства, эмоции школьника.

Всемерное использование в любых *речевых произведениях*, адресуемых будущему учителю-филологу, связей литературоведения и лингвистики (психолингвистики), с одной стороны, и логики, эстетики, искусства слова, ораторской речи, с другой, будет способствовать наиболее полному выражению интегративной сущности этой специальности, объединяющей в себе язык и литературу [7, с. 168–183].



Литература

1. Ладыженская, Т. А. Развитие речи учащихся как теоретическая и практическая проблема межпредметного характера / Т. А. Ладыженская // Советская педагогика. – 1978. – № 9. – С. 75–80.
2. Сухомлинский, В. А. О воспитании. Выдержки из книг и статей / В. А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1973. – 272 с.
3. Споры о сущности литературы // Иностранная литература. – 1973. – № 1. – С. 205–225.
4. Архипова, Н. М. Проблема развития речи в трудах русских педагогов (о методическом наследии Л. И. Поливанова) / Н. М. Архипова // Развитие речи учащихся на уроках литературы: сб. науч. тр. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1980. – 104 с.
5. Русская литература XX века. Очерки. Портреты. Эссе: кн. для учащихся 11 кл. сред. шк.: в 2-х ч. / сост. Е. П. Пронина; под ред. Ф. Ф. Кузнецова. – М.: Просвещение, 1991. – Ч. 2. – 351 с.
6. Максимова, В. Н. Межпредметные связи как дидактическая проблема / В. Н. Максимова // Советская педагогика. – 1981. – № 8. – С. 78–84.
7. Зозуля, М. Каким должен быть вузовский учебник по истории литературы? / М. Зозуля // Вопросы литературы. – 1967. – № 2. – С. 168–183.