

В. А. Доманский¹

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И ТЕХНОЛОГИЯ

Гуманитарное мышление после работ М. М. Бахтина стало рассматриваться как диалог образов культуры (Прометей, Эдип, Медея, Гамлет, Дон Кихот, Онегин, Печорин, Базаров, Раскольников и т. д.) по основным, главным проблемам бытия, как равноправное общение разных культур, художественных миров, разных сознаний, воплощенных в текстах, понимаемых в самом широком смысле. Метод бахтинского диалога позволяет по-новому посмотреть на процесс обучения и развития учащихся, сделать его более продуктивным и ценностно направленным.

Пожалуй, более всего бахтинская концепция диалога применима к преподаванию и изучению литературы. Не случайно В. С. Библер, разрабатывая программу «Школы диалога культур», отвел словесности особое место в системе культуры, в сущности выстраивая школьные предметные курсы вслед за логикой движения исторического развития литературы. Диалог культур осуществляется при помощи текстов, воплощающих своеобразные высказывания, представления, концепции мира и его образы. Сами по себе тексты не могут организовывать диалог. Это паутина, переплетение «мертвых следов» (Р. Барт), оставленных в знаковом материале живыми речевыми процессами, связанными со смыслополаганием. Чтобы тексты порождали диалог, необходимо «воскресить» их в речевом акте, сознании реципиента. Так, «преобразившись в контексте другого сознания, но оставаясь идентичным себе в своей коммуникативной событийности»², текст образует *дискурс* как взаимоналожение языка и речи, текста и его версии, квазитекста, который создается в сознании реципиента. На основании рецепции текста выстраивается еще один текст — его интерпретация.

Задача педагога заключается в том, чтобы подобрать эти тексты, выстроить их в необходимой последовательности, системе, организовать коммуникативное событие как взаимодействие сознаний учащихся, автора, учителя. При этом тексты определяют структуру и логику программ литературных курсов, а также внутреннюю организацию уроков литературы, содержание дискурсов. Следует заметить, что на каждом конкретном уроке тексты не могут быть строго запрограммированы.

Необходимость обращения к тем или иным текстам может возникнуть неожиданно, спонтанно в связи с ло-

гикой развития урока, отражая круг ассоциаций и культурный потенциал участников диалога. Здесь нет, как при простой передаче житейского или профессионального опыта, четкого деления на учителя и учеников. Диалог предполагает равноправные свободные сознания, обогащающие и созидающие друг друга. Межкультурный диалог нередко осуществляется и в конкретном тексте, заключающем в себе знаки, символы, коды, образы, идеи, концепции определенных культур. Поэтому многие выдающиеся художественные произведения могут быть прочитаны через призму этих культурно-семантических пластов, благодаря которым произведение функционирует в «большом времени».

Культурно-семантические пласты создаются автором при помощи разнообразных средств: введения в текст сюжетов, микросюжетов, мотивов, образов, цитат, аллюзий, реминисценций, мифологем, относящихся к разным текстам культуры, а также сведений из области философии, этики, социологии, политики и религиозных учений.

Кроме того, каждая культура, по мысли Г. Гачева, включает в себе «космо-психо-логос», то есть единство национальной природы, склада психики и мышления, что в художественном тексте воплощено в образах растительно-животного мира, нравах, обычаях, образе жизни людей, поведении, особенностях мышления и сознания героев, своеобразии выражения авторского сознания.

Создатели художественных произведений не просто фиксируют или иллюстрируют те или иные общественно-культурные явления, а проникают, «вживаются» в них, стремясь осознать их ведущие проблемы, движение общественного и индивидуального сознания. Авторская позиция в таких произведениях настолько неоднозначна, что вызывает яростную критику как справа, так и слева (что имело место при появлении «Отцов и детей»). Поэтому с позиции социодинамики культуры надежным способом избавления от стереотипов интерпретаций и оценок литературного произведения является его прочтение как текста культуры, отразившего столкновение и динамику разных точек зрения: социальных, политических, этических, эстетических, философских. При этом среди сопоставлений можно различать: *внутритекстовые* (сопоставление разных оценок текста читателями и критиками); *интерпретационные* (сопоставление разных интерпретаций текста на основе авторского инварианта — историко-генетический и историко-функциональный подходы); *межтекстовые* (сопоставление разных произведений изучаемого автора или разных авторов, между которыми возможно установить типологические связи); *надтекстовые* (сопоставление произведений разных искусств)³.

Технологическую цепочку изучения литературного текста посредством использования диалога куль-

¹ Заведующий кафедрой филологического образования и межпредметной интеграции Ленинградского областного института развития образования, доктор педагогических наук, профессор. Автор более 190 научных публикаций, в т. ч.: «Культурологические основы изучения литературы в школе» (монография), «Литература и культура: культурологический подход к изучению словесности в школе» (учебное пособие), «Литература и культура: Сад и город как текст», «Лирика Г. Гейне в русских переводах: дискурсивные практики», «Проблемы филологического образования: реальность и перспективы», «Диалог культур и диалог в культуре при изучении литературы», и др. Член Союза российских писателей, главный редактор «Педагогического журнала».

² Тона В. И. Онтология коммуникации // Дискурс. Новосибирск, 1998. № 5. С. 7.

³ См.: Зинин С. А. Внутрпредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. М., 2004.

тур можно представить в виде трех этапов: *предкоммуникативный, коммуникативный, посткоммуникативный*. На *первом этапе* осуществляется установка на восприятие текста: переключение внимания, психологическая адаптация к предстоящей рецептивно-эстетической и когнитивно-логической деятельности, концентрирование внимания и воли, включение разных типов мышления и воображения. Он связан с погружением реципиента в свои мысли, чувства, переживания. Собственно *коммуникация* начинается с чтения текста и его первоначальной рецепции, связанной с осознанием учащимися собственных впечатлений о произведении, вопросов и ответов, которые возникают спонтанно в процессе чтения. *Эту фазу коммуникации* можно определить как первоначальное погружение в мир автора и *автокоммуникацию*. Она представляет собой взаимозависимость двух сторон единого духовно-эстетического процесса, при котором устанавливается взаимосвязь между экспрессией и импрессией, эмоциями и когнитивной деятельностью. Реципиент в процессе воздействия на него произведений искусства становится объектом, на который направлена авторская суггестия. Читательская реакция во многом прогнозируется писателем и становится *предпосылкой эстетического восприятия*.

Вторая фаза коммуникации начинается с актуализации впечатлений реципиентов и организации пространства диалога. Используются приемы творческого пересказа, выразительного чтения наиболее запомнившихся эпизодов и сцен, интервьюирования, экспресс-вопросов, чтения-комментирования, чтения по ролям, мизансценирования и т. д. Здесь существенны рецептивно-эмоциональная сторона коммуникации, установка на погружение в текст, чувства, мысли, смыслы персонажей произведения, воссоздание в воображении картин жизни, сотворенных писателем, присвоение читателем чужого опыта переживаний и жизни.

В ходе обмена эмоциями, впечатлениями и мыслями «нащупывается» нерв будущего диалога. Он и будет представлять собой *третью фазу коммуникации*, которая в равной степени востребует две стороны деятельности читателя — рецептивную и когнитивную. Вхождение в текст и противоречие между знанием и незнанием в сознании читателя, задаваемого внутренним диалогизмом текста, создает проблемную ситуацию,

с решения которой и начинается диалог. Он ведется в пространстве текста и восходит к пространству культуры. Для его создания учитель вычленивает идеи, концепции, проблемы, сцены и эпизоды текста, которые могут стать предметом общения, и формулирует познавательную задачу. Происходит вторичное, более углубленное погружение в текст.

Диалог ведется на материале текста вокруг жизненно важных проблем — нравственных, эстетических, философских, на которые ни у кого (разумеется, и у учителя) не может быть окончательных ответов. Так возникает ситуация партнерства, сотрудничества педагога и учеников в культурном пространстве художественного текста. У педагога, несомненно, есть свой взгляд на произведение, своя интерпретация (или позаимствованная у кого-нибудь из литературоведов), но его искусство организатора процесса коммуникации заключается именно в том, чтобы никому из его участников ее не навязывать, а принять во внимание все высказывания как равноправные голоса, точки зрения, логики.

Рассматривая литературу и искусство как форму одновременного бытия и общения людей разных эпох и времен, процесс изучения словесности можно организовать как представление разных форм диалога в культуре: диалог с героями произведения, автором, критиками и читателями в синхронном и диахронном времени, «большой диалог культур» на основании модели воссозданного бытия в изучаемом тексте. Названные формы диалога не могут быть эффективными без наличия диалога между субъектами обучения и внутреннего диалога в сознании каждого субъекта, когда обучаемому необходимо принимать и отстаивать разные логики, разные типы сознания.

На посткоммуникационном этапе диалог переносится во внутренний план, сознание учащегося. Это самый важный диалог. Он проходит уже без вмешательства педагога и носит сугубо интимный характер. Наличие его — свидетельство глубокого воздействия текста на личность реципиента, его способности самостоятельно творить свой образ. Таким образом, *посткоммуникативная фаза* изучения художественного текста — это и приобретение реципиентом новых художественных ценностей, и его жизнь в культуре, создание своего лица. Теперь он начинает выступать транслятором этих ценностей.