



Московский педагогический  
государственный университет

З. А. Шелестова

**ПРИНЦИПЫ  
ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ  
КАК ОСНОВА  
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ  
ИСКУССТВУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО  
(ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО)  
ЧТЕНИЯ**



Москва  
2017

**Зинаида Алексеевна Шелестова**  
**Принципы театральной**  
**педагогики как основа**  
**обучения студентов**  
**искусству художественного**  
**(выразительного) чтения**

*Издательский текст*

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=28506399](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=28506399)*

*Принципы театральной педагогики как основа обучения студентов  
искусству художественного (выразительного) чтения: МПГУ; М.; 2017*

*ISBN 978-5-4263-0417-8*

**Аннотация**

Умение выразительно читать и увлекательно рассказывать необходимо всем учителям, но особенно словесникам. В монографии с позиции коммуникативно-компетентностного подхода и последних достижений в педагогике и психологии, искусствоведении и литературоведении, методик преподавания русского языка и литературы сделана попытка научно обосновать основы обучения будущих учителей искусству выразительного чтения на базе принципов театральной педагогики. Сам процесс обучения искусству звучащей литературы является

одним из средств формирования у студентов коммуникативных компетенций, в число которых входят исполнительские и режиссерско-педагогические компетенции.

Монография может быть полезна преподавателям педагогических вузов, студентам, а также учителям русского языка и литературы.

# Содержание

Введение	6
Глава I. Психолого-педагогические предпосылки подготовки студентов к овладению искусством чтения	17
1.1. Педагоги и психологи о профессиональной компетентности и ее роли в формировании коммуникативной культуры студентов	17
1.2. Коммуникативно-компетентностный подход к обучению студентов искусству выразительного чтения в системе их профессиональной подготовки	34
Конец ознакомительного фрагмента.	49

**Зинаида Алексеевна  
Шелестова**

**Принципы театральной  
педагогики как основа  
обучения студентов  
искусству художественного  
(выразительного) чтения**

© Шелестова З.А., 2017

© МПГУ, 2017

# Введение

Современный этап развития общества вызвал к жизни потребность в реформировании российского образования, изменил требования к содержанию и качеству подготовки будущих специалистов. Появление компетентностного подхода ориентирует обучающихся и обучающихся на формирование способности достигать в учебном процессе значимых результатов [70; 162; 197; 388; 453 и др.]. Сегодня как никогда актуально звучат слова К.Д. Ушинского о том, что важнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя [439].

Современному учителю недостаточно иметь только знания. Важнейшей составляющей современного педагогического процесса становится субъект-субъектное взаимодействие педагога с учениками. Педагог должен выступать как носитель и распространитель культуры, быть не над детьми, а рядом с ними. В связи с этим вырос интерес к проблеме педагогического общения, которое выражает собственно коммуникативную природу деятельности учителя. Отметим, что общение учителя-словесника с учениками отличается от общения с ними на других уроках, так как не может осуществляться без привлечения смежных видов искусств.

В документах последних поколений была выделена особая образовательная область – *Филология*, в которой объ-

единены русский язык и литература как предметы. Действительно, их преподает один учитель, который при работе над литературными произведениями должен помнить о коммуникативной функции языка, а освоение языка невозможно без раскрытия эстетической функции языка художественных текстов. Именно поэтому коммуникативный (диалогический) компонент в преподавании литературы наряду с литературоведческим, эстетическим и бытийным (ценностно-смысловым) [433] приобретает особую значимость. Он, например, нашел свое воплощение в телепроекте «*Уроки русского языка. Чтения*», в музейно-театральном проекте «*Читаем "Капитанскую дочку"*»<sup>1</sup>.

Среди различных трудностей профессии учителя-словесника сегодня одно из первых мест занимают коммуникативные, снижающие качество педагогического труда и мешающие установлению взаимопонимания, сотрудничества и диалога с детьми. У начинающих учителей часто встречаются психологические барьеры в общении, отсутствие контакта, боязнь класса, педагогической ошибки. Все это затрудняет решение образовательно-воспитательных задач на уроках литературы.

Во многих исследованиях, посвященных проблеме профессиональной подготовки будущих учителей [161; 190; 239; 240; 288; 388 и др.], отмечается, что выпускники пе-

---

<sup>1</sup> Курсивом выделяются устойчивые термины, ответы студентов, отдельные слова и выражения из текстов произведений.

дагогических вузов недостаточно владеют коммуникативной культурой. Они не умеют решать ситуативные задачи, управлять своим психическим состоянием, действовать в публичной обстановке, оценивать ситуацию общения, привлекать внимание аудитории, импровизировать [450]. Вслед за учеными мы считаем, что коммуникативная компетентность выступает необходимой составляющей профессиональной компетентности, и наша работа является попыткой решения проблемы преодоления коммуникативного кризиса, о котором пишут многие исследователи [20; 124; 163; 415 и др.], сохранить школу живого слова. На ее защиту еще в XIX веке встал В.П. Шереметевский [483], а в период увлечения письменными работами в 60–70-е гг. XX века – В.В. Голубков, Н.В. Колокольцев, Н.О. Корст, С.А. Леонов и др. Профессиональная деятельность учителя включает в себя не только когнитивные аспекты, но и *живую коммуникацию*.

В искусстве художественного (выразительного) чтения как одного из видов устной филологии коммуникативная и эстетическая функции находятся в глубинной взаимосвязи. Это позволяет считать выразительное чтение эффективным средством постижения идейно-художественного богатства произведения и развития у студентов коммуникативной культуры, которая включает в себя не только технику общения, но и культуру поведения, культуру речи и мышления, культуру чувств и переживаний (эмоциональную культуру), культуру педагогического общения и художественно-эстети-



ческую культуру. К.С. Станиславский учил актеров правильному сценическому действию. Учителя, на наш взгляд, тоже надо учить правильному педагогическому действию. Он не перевоплощается в другое лицо, как это делает актер, но в каждой ситуации должен уметь оказывать словесное воздействие на учеников.

Деятельность учителя и актера сближают: реализация одной и той же социальной функции воспитателя; действие как основной материал актерского и педагогического искусства; личное воздействие на аудиторию; импровизационность самочувствия; наличие собственного самостоятельного творчества и др. Навыки искусства выразительного чтения учителя оказывают большое влияние на развитие устной речи школьников. Слушание ими учителя приводит к тому, что его правильная, образная, эмоционально насыщенная речь и чтение становятся их естественной принадлежностью, обогащают их речь в лексико-фразеологическом отношении и в ее построении. Выразительное чтение является также средством углубленного постижения стиля и творческого метода писателя, его эстетического идеала в процессе работы над литературным произведением (Е.Н. Колокольцев, А.И. Тененбаум, Е.В. Язовицкий и др.).

Формирование коммуникативной компетентности у будущих учителей средствами выразительного чтения происходит на факультетах дошкольной педагогики и психологии [9], начального образования [112; 113; 348; 456], на фило-

логическом [349; 466; 467; 474] и дефектологическом [347; 318; 468] факультетах. Мастерством искусства чтения стремятся овладеть и студенты других вузов [21; 78; 87; 101; 128; 318; 274; 277; 318; 326; 456].

Конечно, тиражирование художественных ценностей с помощью новейших технологий – величайшее благо для современного образования, но все-таки технические средства воспроизведения вовсе не упразднили виды искусств, связанных с устными формами общения. Опосредованные (прежде всего исполнительские) виды искусства действительно не всесильны, однако многие из них не могут быть упразднены. По мере дальнейшего расширения средств массовой коммуникации потребность в них будет еще больше расти. Люди нуждаются в единении с другими людьми, в общности как специфической черте искусства. Одним из доказательств этого стал телевизионный проект «*Читаем роман Л.Н. Толстого "Война и мир"*». Чтение романа людьми разных профессий, возрастов и национальностей показало, что произведение Л.Н. Толстого сохранило для нас патриотический дух героического времени и заставило вновь испытать гордость за свой народ. Наши современники еще не разучились говорить и слушать, но они все больше утрачивают навыки чтения и письма. Совместные переживания, энергетика настроения сближают людей, однако исполнительское искусство во всем его многообразии еще не получило полноценного отражения в системе подготовки учителя как носителя

духовной культуры. Как и всякое другое, это искусство развивает интуицию – основу любого творчества. Именно поэтому Д.С. Лихачев [472] призывал людей всегда стремиться расширять свой эстетический кругозор. А преподавание литературы в школе – начало нравственного и эстетического воспитания школьников.

Выбор *проблемы исследования* обусловлен противоречиями, которые выявлены нами в системе подготовки будущих учителей, между: 1) потребностями общеобразовательных учреждений в специалистах, обладающих коммуникативной компетентностью, и отсутствием целенаправленного формирования данной компетентности в системе подготовки учителей; 2) накопленными, порой разноречивыми теоретическими представлениями об основах искусства декламации как «искусства выразительного произнесения стихов и прозы» [399, с. 180] и недооценкой его важной роли в преподавании русского языка и литературы; 3) низким уровнем коммуникативной культуры студентов и чрезмерной увлеченностью интерактивными средствами в ущерб другим жизненно необходимым средствам устной коммуникации.

### *Задачи исследования:*

1) разработать структурно-содержательную модель методической системы обучения студентов искусству чтения с учетом последних достижений таких наук, как педагогика, психология, искусствоведение, литературоведение, ком-

муникативная лингвистика, психолингвистика, филологическая герменевтика, эстетика словесного творчества, культура речи и риторика, методика преподавания литературы;

2) на основе понимания выразительности как универсальной категории живого устного слова, активизировать работу студентов по овладению искусством художественного (выразительного) чтения;

3) показать специфику исполнительского анализа как способа подготовки студентов к выразительному чтению литературного произведения и как средства создания его художественной интерпретации с целью воздействия на слушателей в процессе общения с ними;

4) доказать, что основной принцип работы по постановке голоса и технике речи – коммуникативно-действенный и что реализация творческих задач должна связываться не с мнением-полаганием студентов, а с их *истинностной* эстетической оценкой, которая должна опираться на глубокое понимание идейно-художественного содержания литературного текста;

5) проверить возможности использования выразительного чтения учителя как метода (приема) углубленного восприятия, понимания и художественной интерпретации изучаемых на уроках литературы произведений с учетом их жанрово-родовой специфики.

Пути реализации данных задач определили выбор методов исследования.

*Теоретико-методологическую основу исследования составляют:*

1) *идеи глобализации, гуманизации и модернизации педагогического образования* (Ю.К. Бабанский, В.П. Зинченко, Г.М. Коджаспирова, Я.Л. Коломинский, В.П. Кузовлев, А.П. Лиферов, В.Г. Максимов, А.К. Маркова, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, С.Д. Смирнов и др.);

2) *идея трансдисциплинарности познания и образования* (Л.П. Киященко, В.И. Моисеев, П.Д. Тищенко, В.М. Розин и др.);

3) *учение о личности как субъекте культуры* (Н.Д. Артюнова, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, И.А. Ильин, М.С. Каган, Г.А. Ковалев, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, М.К. Мамардашвили, А.Г. Маслоу, В.С. Мерлин, Ю.М. Орлов, Б.А. Сосновский, Т.Д. Сулова и др.);

4) *компетентный подход к профессиональной подготовке учителя* (О.А. Абдуллина, В.А. Адольф, А.С. Белкин, Ю.В. Варданян, А.А. Вербицкий, Н.М. Гимпель, В.Г. Горчакова, А.А. Дахин, Ю.М. Жуков, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, А.Г. Кириллов, Л.А. Крутецкий, А.А. Леонтьев, Е.В. Максимова, Р.А. Максимова, Г.И. Михалевская, А.И. Мищенко, Л.А. Петровская, И.П. Раченко, В.В. Рыжов, Г.К. Селевко, В.Н. Сорокоумова, М.С. Соловейчик, А.В. Хуторской и др.);

5) *концепция системно-деятельностного и личностно*

*ориентированного обучения* (Б.Г. Ананьев, А.С. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Л.К. Гребенкина, В.В. Давыдов, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, И.А. Колесникова, В.П. Кузовлев, С.П. Лавлинский, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Д.Н. Никандров, С.Л. Рубинштейн, А.И. Савостьянов, С.Д. Смирнов, В.Д. Шадриков, Л.В. Щерба и др.);

б) *исследования ученых в таких областях*, как: теория коммуникации, педагогическое общение, художественно-эстетическая коммуникация, коммуникативная лингвистика, психолингвистика и филологическая герменевтика, культура речи и риторика, общая психология, психология искусства и творческих способностей, психология воздействия, литературоведение (проблемы понимания и интерпретации произведений, образа автора), эстетика словесного творчества и устная филология, методика преподавания литературы, театральная педагогика, история и теория искусства художественного и выразительного чтения, постановка голоса, логика речи и психотехника, использование наследия К.С. Станиславского в вузе и школе, методика выразительного чтения.

В своем исследовании мы исходили из того, что: – Восприятие литературного текста в звучащем слове является давней традицией в русской культуре. Оно сопровождается воссозданием словесных образов, содействуя тем самым решению проблемы наглядности в обучении литературе как

искусству слова. Подобно иллюстратору, музыканту, мастеру художественного чтения, учитель в своем исполнении литературного произведения передает его художественную интерпретацию, вызывая живой интерес школьников к знакомству с ним.

– Категория общения является коммуникативной стратегией подготовки будущих учителей к педагогической и художественно-эстетической деятельности, основой совершенствования их творческих способностей к художественному (выразительному) чтению.

– В обучении искусству чтения необходимо различать понятия *выразительность* как экспрессию и *выразительное*, заключающееся в способности *выразить Другому* (М. Бахтин), проявить свои мысли, чувства и переживания и оказать эстетическое воздействие на слушателей в процессе диалогического общения с ними. В работе над текстом следует выявлять внутренние смыслы содержания произведения по *горизонтали* (контекст), по *вертикали* (интертекст) и по *сигнитали* (подтекст).

– Обучение студентов выразительному чтению должно строиться на тех принципах театральной педагогики, которые сближают профессию учителя-словесника с деятельностью профессиональных мастеров искусства художественного чтения. Художественно-эстетическая коммуникация предполагает живую связь с аудиторией (классом), поэтому основной методический принцип – коммуникативно-дей-

ственный. Он реализуется при условии верного понимания и передаче усвоенных мыслей автора на уровне смысла (подтекста); создания в воображении четкой и последовательной линии видений; искренности переживаний; создания образа рассказчика на основе композиционной и жанрово-родовой специфики произведения; четкого и правильного произношения.

– На уроках литературы выразительное чтение учителя является методом (приемом) постижения идейно-художественного содержания изучаемого произведения. Задача учителя – помочь школьникам пройти по *герменевтическому кругу* понимания произведения и при чтении суметь вызвать у них эстетическое наслаждение от встречи с искусством звучащей литературы. При таком подходе самостоятельное чтение литературных текстов не будет для них наказанием, как об этом пишут некоторые журналисты и родители.





# **Глава I. Психолого-педагогические предпосылки подготовки студентов к овладению искусством чтения**

## **1.1. Педагоги и психологи о профессиональной компетентности и ее роли в формировании коммуникативной культуры студентов**

Повышение качества профессиональной подготовки студентов является сегодня важной составной частью планов модернизации вузовского образования и создания новых технологий. Оптимальным решением этих вопросов стал компетентностный подход, который в качестве приоритетных задач ставит практическую направленность образования и ориентацию на конечный продукт обучения. При этом в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в проблемных ситуациях. Повышению социальной роли учителя, который должен стать не столько источником знаний, сколько организатором познавательной деятельности школь-

ников, способствует развитие у будущих педагогов профессионально-коммуникативной компетентности как ведущего условия качества их подготовки к педагогической деятельности.

В условиях компетентностного подхода, отмечает А.Г. Кириллов [197], методическая система обучения (МСО) в классическом представлении себя не оправдывает, так как самодостаточна и выполняет функции только при знаниевой парадигме. Ученый вводит новое педагогическое понятие – *методическая система формирования компетентностей* (МСФК), основной целью которой является определение механизма формирования компетентностей средствами той или иной дисциплины.

Чтобы разработать МСФК, важно четко различать понятия *компетентность* и *компетенция*. Ряд исследователей (В.А. Адольф, И.П. Андриани, А.С. Белкин, Ю.В. Варданян, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Мищенко, А.И. Савостьянов, Г.В. Селевко, М.П. Семаков, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.) рассматривает компетентность как результат обученности, *когнитивного научения*, а компетенцию как процесс и результат деятельностного обучения. Так, А.С. Белкин [29] обозначает компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет. Большинство ученых сходятся на том, что компетентности представляют собой многоплановые и многоструктурные характеристики ка-

чества подготовки будущих специалистов. Как и большинство исследователей, мы придерживаемся понимания компетентности как совокупности различных компетенций, при этом выделяем компетенции в профессиональной и личной сферах.

Профессиональная компетентность является системной характеристикой будущих педагогов. Она представляет собой, по мнению Н.В. Кузьминой [240], совокупность умений педагога структурировать научное и практическое знание в целях лучшего решения педагогических задач. В концепции А.К. Марковой [288] профессиональная компетентность есть родовое понятие. По ее мнению, компетентен такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется его педагогическая деятельность, и достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании школьников. Г.М. Коджаспирова [208] профессиональную компетентность педагога определяет как владение необходимой суммой знаний, умений, навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности педагога как носителя определенных ценностей и идеалов и педагогического сознания.

Традиционно цели школьного образования определялись набором знаний, умений, навыков, которыми должен владеть ученик. По мнению Г.В. Селевко [388], социуму нужны не всезнайки и болтуны, а выпускники, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные прак-

тически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. А это во многом зависит не от полученных ЗУНов, а от качеств, для обозначения которых и употребляются понятия *компетенция* и *компетентность*, включающие в себя направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации и т. п.), ее способность преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять гибкость мышления, волевые качества.

В.А. Адольф [4] выдвинул следующие критерии профессиональной компетентности: 1) избирательность, характеризующая степень принятия педагогических целей; 2) осознанность; 3) результативность; 4) творческий характер, определяющийся умением находить оптимальные варианты решений; 5) интерес, совмещение личного и профессионального интереса. Г.В. Селевко [388] разработал схему иерархии компетентностей, согласно которой профессиональная компетентность как вид деятельности, требует от специалиста наличия педагогических и психологических способностей, а коммуникативная компетентность требует способностей творческих. В.Г. Горчакова [113] определила сущность психолого-педагогической компетентности как способности и готовности к оптимальным субъект-субъектным отношениям с учеником. По ее мнению, адекватность – *золотая середина* в делах, в познании, в отношениях с окружающими. По мнению Н.В. Варданян [66], специфика вузовского этапа становления развития профессиональной компетентности в

том, что овладение профессией разворачивается в двух периодах: 1) в период освоения компетентности и 2) в период ее применения.

Профессиональная компетентность входит в состав социальных компетентностей, поэтому для ее более глубокого понимания важна трактовка социальных компетентностей, предложенная И.А. Зимней (162). Теоретической основой данной трактовки послужили положения, согласно которым человек есть субъект общения, познания труда (Б.Г. Ананьев); человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев); компетентность человека имеет акмеологический вектор (Н.В. Кузьмина). С этих позиций И.А. Зимняя выделила три основные группы социальных компетентностей: а) компетентности, относящиеся к самому себе (к человеку?) как личности, как субъекту жизнедеятельности; б) компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; в) компетентности, относящиеся к деятельности человека и проявляющиеся во всех её типах и формах. Профессиональная компетентность относится, на наш взгляд, к третьей группе социальных компетентностей, т. е. к деятельности будущего педагога, задача которого – развить у школьников способность к сложным видам обучения, помочь им качественно освоить содержание образования. Применительно к школе А. Дахин [126] назвал такую компетентность *образовательной*. А.И. Мищенко [294] разработал модель про-

фессиональной компетентности учителя. Содержание практической профессиональной готовности, по его мнению, выражается во внешних (предметных) умениях – педагогически действовать. К ним относится группа организаторских и коммуникативных умений. Организаторские умения неразрывно связаны с коммуникативными, т. е. с теми умениями, от которых зависит установление целесообразных взаимоотношений учителя с учащимися. С помощью слова педагог формирует положительную мотивацию учения учащихся, познавательную направленность и создает психологическую установку коллективного поиска и совместных раздумий; налаживает психологический контакт; преодолевает психологические барьеры. Коммуникативная компетентность, считает А.И. Мищенко, состоит из умений общения, перцептивных умений и умений, связанных с педагогической техникой.

Коммуникативная компетентность относится к взаимодействию человека с другими людьми. По мнению И.А. Зимней [162], как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании она является ключевой в профессиональной подготовке учителей, так как именно культура человеческого общения является приоритетной целью и ценностью в формировании их как личностей. Кроме того, коммуникативная культура становится основным критерием готовности студентов к осуществлению учебно-воспитательных функций, универсальной характеристикой лич-

ности педагога. Коммуникативную компетентность отличает многофункциональность, междисциплинарность, многоаспектность.

Основными составляющими компонентами коммуникативной компетентности являются: эмоциональная устойчивость, способность конструировать прямую и обратную связь; речевые умения; умения эмпатии; умение управлять коммуникацией. В некоторых работах (Г.И. Богина, Т.А. Дридзе, Ю.М. Жукова, Р.А. Максимовой, Л.А. Петровской, Е.А.Румянцевой, И.И. Рыдановой и др.) коммуникативная компетентность рассматривается как исходное понятие (способность адекватно использовать языковые и речевые средства применительно к задачам общения) и как целевое (умение понимать, правильно истолковывать и строить типы текстов, и умение учитывать специфику данной речевой ситуации). Однако в различных концепциях не совсем чётко дифференцируются такие понятия, как *коммуникабельность*, *общительность* и *коммуникативная компетентность*. Так, В.А. Кан-Калик [190] определяет общительность как важное личностное качество, от которого зависит уровень общения с учащимися. К.М. Левитан [251] понимает под общительностью стремление к контактам с людьми, которое сочетается с быстротой установления контактов. По его мнению, наличие у педагога общительности может служить указанием на его достаточно высокий коммуникативный потенциал. Однако И.И. Рыданова [373] счи-

тает, что слишком высокая общительность, проявляющаяся во внешней экспрессивности поведения, может блокировать ответную вербальную активность в связи с неумением выслушать других.

Р.А. Максимова [283] выяснила, какое влияние на разные стороны жизнедеятельности человека оказывает его коммуникативный потенциал (КП), который выражается в ряде таких коммуникативных качеств, как коммуникативная активность, эмоциональная реактивность, коммуникативная уверенность, потребность в общении и коммуникативный объем. Лица с высоким (КП), по её мнению, обладают эмоциональной стабильностью, общительностью, способностью быть лидером. С низким КП – конфликтностью, замкнутостью, отсутствием взаимопонимания, настороженностью, инертностью, тревожностью. Коммуникативный потенциал, как отмечает М.С. Каган [185], определяется мерами и формами общительности, характером и прочностью контактов, устанавливаемых с другими людьми. По мнению Б.Г. Ананьева [7], понимание других людей составляет важнейшую сторону общительности. Г.И. Михалевская [294] считает, что коммуникативный потенциал личности включает в себя все качества и черты личности, способствующие существованию человека в обществе. По её мнению, самые важные качества выступают как доминирующие, системообразующие и в сочетании с общительностью являются слагаемыми коммуникативного потенциала учителя.



Для нашего исследования важно, как понимают коммуникативную компетентность исследователи культуры речи и риторики (Н.А. Ипполитова, О.Ю. Князева, М.Р. Савова, О.А. Сальникова, З.С. Смелкова, В.В. Соколова и др.). Так, О.А. Сальникова [384] рассматривает ее как структурное образование, включающее в себя такие уровни, как языковой, речевой, дискурсивный, культуроведческий и риторический. В.В. Соколова коммуникативной компетентностью считает совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств «для адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения» [404, с. 186]. Отметим, что коммуникативная компетентность в трудах многих исследователей рассматривается под углом изучения речевой личности и включает в себе такие компетенции, как языковую, предметную, лингвистическую и прагматическую. Данное структурирование, на наш взгляд, несколько сужает сущность коммуникативной компетентности до речевых средств, выпуская из виду важные средства общения – проксемические, кинестетические и др. Применительно к учителям, обучающим детей иностранным языкам, Т.В. Штыкова [484] использует термин *коммуникативно-дидактическая компетентность*. Мы думаем, что термин *коммуникативная компетентность* удачнее данного понятия, так как дидактика – это учение о педагогике, а наша цель – формирование у студентов *коммуникативной грамотности* (И.А. Колесникова) и способно-

сти ее проявлять в процессе коммуникативной деятельности на уроках. Педагог – *субъект коммуникативной деятельности* [211], поэтому в совершенстве должен владеть коммуникативными умениями, которые, как отмечает М.В. Горбунова, являются «гетерогенным, комплексным феноменом реальности языка в действии» [111].

Н.Л. Гимпель считает, что коммуникативная компетентность – это индивидуальная характеристика профессиональной компетентности учителя, «отражающая степень ориентированности в педагогическом общении, основанная на профессиональных коммуникативных знаниях, умениях, качествах и установках и формирующаяся в условиях специально организованного социально-педагогического взаимодействия» [100, с. 5]. Именно это определение мы и взяли за основу нашего исследования.

Научно-методическая литература содержит описание коммуникативных умений учителей различных специальностей: начальных классов (М.В. Белянина, М.С. Соловейчик), музыки (М.В. Виговская), математики (А.М. Османов), иностранных языков (Е.С. Боровкина, В.А. Кочетова, Е.В. Кузлякина), учителя русского языка и литературы (В.Н. Сорокоумова, Г.И. Михалевская и др.). На наш взгляд, наиболее обстоятельно удалось описать эти умения Г.И. Михалевской, по мнению которой степень сформированности умений – показатель уровня мастерства педагога. Так, Г.И. Михалевская [293] коммуникативные умения учителя разделяет на

две группы: общепедагогические и специальные, необходимые для преподавания конкретного предмета. Общепедагогические умения распадаются на две группы: первая связана с саморегуляцией педагога, с управлением своим поведением, речью; вторая разделена на коммуникативно-гностические, коммуникативно-организаторские и собственно коммуникативные. На наш взгляд, ценно то, что Г.И. Михалевская определила, какими умениями должен владеть учитель литературы. К ним она отнесла умения: 1) заинтересовывать школьников литературой на уроке и за его пределами; 2) пользоваться эмоциональными средствами воздействия; 3) устанавливать духовный контакт между писателем, поэтом и читателем, активно вовлекая учащихся в процесс постижения искусства; 4) говорить с учащимися как с равными об их отношении к прочитанному, о вкусах, о сомнениях; 5) изучать литературные произведения на основе знания психологии ученика с учетом его реальных возможностей; 6) переживать со своими учениками радость открытия; 7) развивать творческие способности учащихся; 8) оказывать помощь ученикам в преодолении стеснительности, молчаливости, нерешительности; 9) тактично осуждать за плохо подготовленные ответы.

С.А. Зинин [164], опираясь на компетентностно-ориентированный подход, предлагает при проверке достижений школьников на уроках литературы определять уровень сформированности следующих речевых, читательских и ли-

тературоведческих компетенций: 1) умение воспринимать и анализировать художественный текст в его жанрово-родовой специфике; 2) выделять смысловые части текста; 3) формулировать тему, идею, проблематику произведения, давать характеристику героев; 4) характеризовать особенности сюжета и композиции, роль изобразительно-выразительных средств в произведении; 5) сопоставлять литературные факты и явления; 6) выделять авторскую позицию в произведении; 7) выражать свое отношение к прочитанному. На наш взгляд, для всех этих компетенций ключевой является коммуникативная компетентность. М.С. Соловейчик [406] предложила классификацию коммуникативных умений с позиции теории речевой деятельности. Она разделила умения, обеспечивающие речевую деятельность, на умения, необходимые для создания высказывания (для говорения и письма), и на умения, необходимые для восприятия высказывания (для слушания и чтения). Выделяя коммуникативные умения учителя, А.А. Леонтьев [257] относит к ним: 1) волевые качества, то есть умение управлять своим поведением; 2) качества внимания, в особенности такие, как наблюдательность, гибкость (переключаемость) и др.; 3) умение социальной перцепции, или *чтения по лицу*; 4) умение понимать ученика, его психологическое состояние по внешним признакам; 5) умение *подавать* себя в общении с учащимися; 6) умение оптимально строить свою речь; 7) умение речевого и неречевого контакта с учащимися.

Нам представляется особенно ценной позиция А.И. Мищенко [294], который включает коммуникативные умения в педагогические и структурно представляет их как взаимосвязанные группы перцептивных умений, собственно умений общения (вербального) и умений и навыков педагогической техники. По мнению ученого, педагогическое общение имеет свою структуру, совпадающую с общей логикой педагогического процесса: 1) моделирование предстоящего общения (прогностический этап); 2) организация непосредственного общения (начальный этап); 3) управление общением (основной этап); 4) анализ осуществленной системы общения (этап установления обратной связи). На первом этапе моделирования общения включается память и воображение. Надо помнить имена и лица учащихся, что их раздражает и что успокаивает, что они любят и не любят.

Воображение проявляется в умении ставить себя на место другого человека, видеть окружающий мир и происходящее в нем его глазами. На этапе непосредственного общения необходимо владеть умением привлекать к себе внимание. М.И. Лисина [261] определила задачи общения как цель, на достижение которой направлены разнообразные действия. Задачу общения, по ее мнению, определяют внутренние и внешние условия (потребность в общении, прошлый опыт, ситуация взаимодействия, характер воздействия партнера). Задачей коммуникативного акта со стороны говорящего могут быть либо сообщения, либо побуждения к выполне-

нию какого-то действия. Регулятором поведения партнеров является коммуникативное намерение, из которого рождается коммуникативная задача. Со стороны слушателя ученые выделяют такие задачи, как «понять, запомнить, выучить, услышать, ответить, сделать вывод, опровергнуть, доказать» [355, с. 61].

Одним из средств, повышающих эффективность коммуникативного воздействия, является педагогическая техника, которая привлекает внимание многих исследователей (О.М. Головенко, А.А. Князьков, В.А. Лакеев, А.И. Мищенко, С.Т. Никольская, А.И. Савостьянов, В.И. Страхов, В.Н. Харькин и др.). Так, по мнению О.М. Головенко, под педагогической техникой понимают «совокупность речевых, мимических, пластических и пантомимических приемов и средств, применяемых учителем в интересах обучения, воспитания и развития школьников» [106, с. 2]. А.И. Мищенко [294] к умениям по технике общения относит умение выбирать правильный стиль и тон в обращении с учениками; умение управлять вниманием; чувство темпа, умение проявлять чувства как бы *по заказу* в рамках педагогической целесообразности, умение управлять своим телом, снимать мышечное напряжение, управлять своим психическим состоянием и творческим самочувствием и др. Знание основ педагогической техники – необходимое условие овладения техникой общения. Для овладения техникой общения нужно четко представлять себе его структуру и понимать, что любое

общение есть решение коммуникативной задачи. В.М. Левитан [251] отмечает, что сам процесс общения состоит из: планирования целей, вступления в контакт, непосредственного процесса общения и наличия обратной связи. В.А. Кан-Калик [190] предлагает будущих педагогов учить: 1) ориентироваться в изменяющихся условиях общения; 2) планировать и осуществлять систему коммуникаций, прежде всего речевое воздействие; 3) быстро и точно находить соответствующие содержанию общения коммуникативные средства; 4) постоянно поддерживать обратную связь; 5) уметь сотрудничать в учебно-воспитательном процессе; 6) прогнозировать поступки своих учеников.

Педагогическая техника – составная часть мастерства. По мнению А.И. Щербакова, педагогическое мастерство – это «синтез научных знаний, умений, навыков, методического искусства и личных качеств учителя» [489, с. 81]. Основой педагогического мастерства учителя, считает В.Г. Максимова, является педагогический интерес, а также талант, как предпосылки мастерства. «Если талант – это возможность, то мастерство – это возможность, ставшая действительностью» [281, с. 41]. Для Н.В. Кузьминой [240], мастерство учителя проявляется в том, как он достигает оптимальных результатов. В.А. Сухомлинский вопросы мастерства связывает с нравственным обликом учителя. Педагогическое мастерство в его понимании – «это умение влиять на сознание и чувства детей, руководить их развитием» [426, с. 127].

По убеждению А.С. Макаренко [279], овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии целеустремленной работы над собой. Большое значение он придавал педагогическому такту как одному из основных компонентов педагогического мастерства учителя. И.Е. Шварц [463] считает, что в педагогической деятельности учителей большую роль играет владение техникой внушающего воздействия, и подчеркивает, что в педагогике косвенное внушение предпочтительнее прямого внушающего наставления. Силу внушающего воздействия предопределяет техника речи педагога, его мимика, жесты, голос.

В настоящее время в педагогический лексикон прочно вошло понятие – *педагогическая технология*. Г.В. Селевко [387] считает, что в ее структуру входят: концептуальная основа, содержательная часть обучения, и процессуальная – технологический процесс (организация учебного процесса, методы и формы работы со школьниками, деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала и др.). Технологии и методики обучения литературе были разработаны С.П. Лавлинским [248], В.А. Кохановой и Н.С. Жигаловой [433], О.Ю. Богдановой, С.А. Леоновым, В.Ф. Чертовым [43] и др.

В 80-е годы XX века появилась педагогика сотрудничества и вызвала к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании. Цель этой педагогики, отмечает Г.В. Селевко, – переход от педагогики требований к пе-



дагогике отношений, гуманно-личностный подход к ребенку, единство обучения и воспитания [387]. Новые методы и формы учебного процесса предлагаются в авторских системах педагогов-новаторов: В.П. Шаталова, С.Н. Лысенковой, Л.В. Занкова, Е.Н. Ильина, Ш.А. Амонашвили и др. Так, например, цель системы Е.Н. Ильина [175] – нравственное воспитание личности, преподавание литературы как искусства слова. По Ильину, урок литературы – это: 1) человекоформирующий процесс; урок-общение, а не просто работа; искусство, а не только учебное занятие; жизнь, а не часы в расписании; 2) своеобразный одноактный спектакль с несколькими явлениями, сотворчество двух моралистов – писателя и учителя; 3) не аргументы и факты, а открытия; 4) совместная деятельность учителя и ученика. Выразительная речь и чтение – основные средства воздействия Е.Н. Ильина на своих учеников. И как результат – их любовь к литературе.

## **1.2. Коммуникативно-компетентностный подход к обучению студентов искусству выразительного чтения в системе их профессиональной подготовки**

В современных условиях информатизации и компьютеризации образования особую актуальность приобрела проблема адаптации человека к новым формам коммуникации. Приспособиться к ним помогает владение коммуникативной культурой и коммуникативной функцией языка, под которой понимается «использование потенциальных средств языка в речи для разных целей» [364; 380]. Речь – это деятельность общения (выражения, воздействия, сообщения) посредством языка, «форма существования сознания (мыслей, чувств, переживаний) *для Другого*» [367; 382]. Стержнеобразующей канвой смыслового содержания речи, отмечает С.Л. Рубинштейн, является то, что она обозначает. Однако живая речь выражает неизмеримо больше, чем она обозначает. «Выразительная форма сама по себе не определяет речи..., но самые выразительные моменты переходят в семантику» [367; 387]. Речь является действием, оказывающим то или иное воздействие на тех, к кому она обращена. Воздей-

ствие реализуется через такие функции, как: волюнтаристическая (выражение волеизъявления говорящего), экспрессивная (сообщение высказыванию выразительности с помощью изобразительно-выразительных средств); эмотивная (выражение чувств, эмоций, переживаний). Для учителя-словесника владение словом – главный показатель его педагогического мастерства. Н.И. Жинкин [145] считает, что поведением человека управляют три программы: наследственная, условно-рефлекторная и коммуникативная. Модель коммуникативной системы предполагает, по меньшей мере, наличие двух партнеров. Телефон, телеграф, ЭВМ не являются коммуникативной системой, а два человека, пользующиеся ими, являются.

Коммуникативная компетентность тесно связана с другими ключевыми компетентностями: ценностно-смысловой, общекультурной и учебной.

*Ценностно-смысловая компетентность* проявляется в том, что современный учитель опирается на гуманистическую парадигму образования, согласно которой человек – абсолютная ценность. Общество развивается по определенным законам, и жизнь каждого конкретного человека должна подчиняться этим законам. Высшим уровнем развития личности является духовность. Ученые (А.Г. Асмолов, М.М. Бахтин, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.Г. Маслоу, Д.Н. Узнадзе и др.) рассматривают ценностные ориентации как важнейшие элементы структуры личности, за-

крепленные жизненным опытом человека. Нас особенно привлекает концепция личности, предложенная А.Г. Маслоу [289]. По его мнению, стремление к высоким целям указывает на психологическое здоровье человека, на самоактуализацию его личности, под которой он понимает принятие себя и других; простоту, естественность; центрированность на задаче; постоянную свежесть оценки; самоуважение, креативность, контактность, гибкость поведения; стрессоустойчивость и др.

В настоящее время многих ученых возмущает вторжение постмодернизма в среду образования и науки. Так, В.П. Зинченко, ссылаясь на идеи Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, утверждает, что ценности образования должны соответствовать высоким общечеловеческим идеалам. Учащийся – субъект учения, и его индивидуальность есть главная ценность, поэтому «система образования должна стать главным творцом ценностей, целей и путей их достижения» [163, с. 23]. По мнению ученого, только развивающее обучение наследует лучшие традиции образования и может быть противоядием *скороспелых инноваций*.

Работа над литературными произведениями требует проявления личностных качеств студента, организации его внутреннего мира с целью воплощения замысла, заключенного во впечатлениях, выводах из пережитого, проявления критичности во время оценки поступков героев и мотивов их поведения, апробации собственных ценностных ориентиров

и сопоставления их с пониманием смысла жизни и ценностей писателем. В этом плане для нас важна позиция М.М. Бахтина. Ученого беспокоила недооценка коммуникативной функции языка, который обычно рассматривался с точки зрения «как бы одного говорящего, без необходимого отношения к другим участникам речевого общения» [452, с. 649]. Я и *Другой*, по Бахтину, – основные ценностные категории. Автор – участник художественного события. Он «находится на границе создаваемого им мира как активный творец его» [27, с. 210]. Следовательно, создавая образ рассказчика, чтецу надо помнить, что, постигая произведение, нельзя разрушать *эстетическую устойчивость* художественного мира писателя.

*Общекультурная компетентность* формируется в процессе деятельности, которая создает условия и возможности для формирования коммуникативной культуры студентов. Она включает в себя культуру поведения, культуру эмоций и переживаний, культуру мышления и речи, культуру педагогического общения и художественно-эстетическую культуру.

В процессе обучения студентов искусству чтения необходимо руководствоваться основными идеями культурологического подхода: рассмотрение личности как продукта общественно-исторического развития и как носителя культуры; определение обучения и воспитания в качестве решающих факторов интегрирования личности в мировую культуру. В совокупности все эти составляющие формируют лич-

ностное отношение к действительности (Ю.Б. Боров, Л.С. Выготский, И.А. Ильин, М.С. Каган, М.К. Мамардашвили, Я.А. Пономарев, В.М. Розин и др.). Так, И.А. Ильин одним из путей духовного обновления человека считал искусство чтения, которое является творческим процессом: «Читать – означает искать и находить; ибо читатель как бы отыскивает зарытый клад, желая найти его во всей его полноте и присвоить его себе» [176, с. 309]. В.М. Розин приходит к выводу, что в отечественной науке усиливается «движение к уяснению корней нашей культуры» [365, с. 97]. Само становление личности есть не что иное, как результат культурной эволюции человека.

Формирование художественно-эстетической культуры, по мнению М.С. Кагана [185], включает в себя: во-первых, воспитание любви к искусству, потребности общения с ним, и, во-вторых, воспитание понимания смысла искусства, его специфической ценности, его образного языка. Таким образом, целью воспитания признается *человек культуры*. При обучении студентов чтению мы опирались на мысли об искусстве философов, психологов и писателей, помня, что результатом нашей деятельности должно стать формирование эстетического отношения к действительности.

*Учебно-познавательная (когнитивная) компетентность.* Традиционная модель подготовки будущих учителей – хорошо знать свой предмет и уметь ясно его излагать – в последние годы подверглась справедливой критике. С кон-

да 90-х годов XX века в качестве философской основы изменений в образовании возникла международная идея трансдисциплинарности, сторонниками которой в России стали сотрудники ИФ РАН (Л.П. Киященко, В.И. Моисеев, П.Д. Тищенко и др.). В отличие от междисциплинарного подхода, трансдисциплинарный подход призван преодолеть современный разрыв между количественным знанием и все увеличивающимся духовным саморазрушением людей. Необходимо «остановить расцвет технизированной науки, повинующейся логике производства ради производства» [200, с. 19]. В процессе обучения искусству чтения у студентов формируется умение воспринимать и анализировать литературные тексты как произведения искусства, проводить исполнительский анализ с целью воплощения этих произведений в живом устном слове, воспитывает личностные высоконравственные качества.

Коммуникативная компетентность связана также с общепедагогическими компетентностями: педагогической, креативной и методологической.

*Педагогическая компетентность* проявляется в высоком профессионализме учителя, в его мастерстве и передовом опыте (О.А. Абдуллина, С.А. Гильманов, В.И. Загвязинский, В.А. КанКалик, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Д.Н. Никандров, А.Д. Шадриков и др.). Педагогическое творчество ученые рассматривают и как процесс, и как результат деятельности. Оно имеет много общего и с художественным, и с на-

учным творчеством, т. к. требует талантливости и раскрытия учителя как личности. В труде учителя много вариативного, индивидуального. Однако педагогическое творчество отличается от других видов творчества лишь тем, что продуктом деятельности педагога всегда остается ребенок, человек. Типичные роли педагога: друг, информатор, советчик, вдохновитель.

Владение искусством чтения является одним из главных показателей педагогического мастерства, сущность которого определяется и как исключительное умение, и как искусство (К.Д. Ушинский), и как самообразование и самовоспитание (К.М. Левитан). По мнению ученых, основными компонентами педагогического мастерства являются: высокая общая и педагогическая культура, гуманистическая направленность, профессиональные знания и качества личности учителя.

*Креативная компетентность* проявляется в готовности педагога к творческой активности. Многообразие видов деятельности безгранично. Разные люди в совершенно одинаковых условиях по-разному осваивают деятельность и производят в ее ходе разнокачественные продукты. Меры разности разделяют их на креативных и некреативных (В.Н. Козленко). Креативный подход, как считает Л.К. Гребенкина [116], ориентирует на формирование творческой индивидуальности, на нестандартные решения педагогических задач, на способность к инновациям. М.Н. Гнатко [103] разрабо-



тал модель креативности, согласно которой формы освоения каких-либо видов деятельности можно разделить на творческие и нетворческие. Творческие формы обычно оригинальные, продуктивные; нетворческие – подражательные. Выразительное чтение – один из видов творческой деятельности, в процессе которой рождается интерпретация выбранного для исполнения перед слушателями литературного произведения.

Суть *методологической компетентности* состоит в реализации ряда подходов к обучению тому или иному предмету. Наиболее актуальными для овладения чтением являются системно-деятельностный и личностно ориентированный. *Системно-деятельностный подход* предполагает учет различных факторов и условий, влияющих на профессиональную подготовку, обеспечивает взаимосвязь всех звеньев учебно-воспитательного процесса. Задача обучения искусству чтения состоит в определении цели, этапов обучения и его содержания. Деятельностный подход предполагает такую организацию процесса обучения, когда студенты на всех его этапах включаются в различные виды деятельности, обеспечивающие их становление как субъектов. Категория *деятельность* рассматривается учеными (А.А. Бодалев, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.В. Рыжов, А.Г. Сагатовская, И.А. Старшина, В.Д. Шадриков и др.) в рамках, прежде всего, философско-социологического подхода (субъект, объект, орудия и средства действия, активность, жизне-

деятельность). По отношению к категории общения деятельность выступает как родовое понятие, способное раскрыть в нем то общее, что характерно для любой внешней или внутренней человеческой деятельности (предмет, цели, средства, результаты).

Искусство чтения – один из видов речевой деятельности, поэтому правомерно обращение к исследованиям по теории речевой деятельности, разработанным Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, Н.И. Жинкиным, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьевым, А.А. Леонтьевым и др. Ученые рассматривают речь как процесс порождения и восприятия высказывания, как вид специфически человеческой деятельности, которая обеспечивает общение, и выделяют в структуре речевого действия следующие компоненты: ориентировка, планирование, реализация в языковом коде, фаза контроля (А.А. Леонтьев). Деятельностный подход к обучению искусству чтения предусматривает активное включение студентов в решение различных творческих задач.

*Личностно ориентированный подход* предполагает создание активной образовательно-развивающей среды в педагогическом процессе вуза, а также учёт своеобразия индивидуальности студента, его личностных, возрастных, социальных и психологических особенностей. Суть этого подхода заключается в создании условий для развития активности, самостоятельности, рефлексии, творческих способностей, са-

моактуализации каждого студента. В разработку личностно ориентированного подхода внесли большой вклад Б.Г. Анянцев, А.С. Асмолов, А.В. Мудрик, А.И. Савостьянов, В.А. Сластёнин и др. По мнению учёных, учитель, работающий в парадигме личностно ориентированной педагогики, должен руководствоваться следующими установками: открытость, поощрение, доверие к ученикам, ориентация на диалог и полилог; эмпатическое понимание, то есть видение поведения ученика, его реакции, действий, навыков. В отличие от индивидуального подхода личностно ориентированный подход базируется на идеях гуманистической педагогики, на учете индивидуально-психологических особенностей ученика, на проявлении его уникальных черт личности и возможностей, обогащении и саморазвитии. Наиболее важным для нас является исследование А.И. Савостьянова [381] о личностно ориентированном подходе к профессиональной подготовке актёра. Труд педагога по своей напряжённости близок к труду актёра.

Подробнее остановимся на междисциплинарных компетентностях, от уровня сформированности которых напрямую зависит обучение студентов искусству выразительного чтения.

*Лингвистическая компетентность.* Материалом для обучения искусству чтения является художественный текст. Если научный текст «задается логикой познания, субъектом действительности, то художественный текст – логикой от-

ношения к действительности, включающей в себя и познание», – считает В.П. Белянин [32, с. 46]. Студенту в процессе подготовки к чтению необходимо сначала разобраться в тексте: определить главную идею, проблему и придать собственным мыслям о произведении речевую форму.

Анализ работ ученых (Г.И. Богина, Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкина, А.А. Залевской, И.А. Зимней, В.П. Зинченко, Ю.Н. Караулова, Г.В. Колшанского, А.А. Леонтьева, Л.Н. Мурзина, Н.И. Формановской, А.С. Штерн и др.) позволяет сделать вывод, что текст – это коммуникативная единица речи. Однако проблема осложняется альтернативой рассмотрения разных объектов: текста как продукта языка и текста как произведения художественного творчества. Построив произведение полностью по кодифицированным правилам, подчеркивает А.А. Леонтьев [258], мы еще не получим искусства. Именно поэтому нам близка мысль В.П. Белянина [33] о том, что текст – это не единица языка, не текстема, а основная единица коммуникации.

В понимании речевой деятельности мнения многих авторов сходятся. Так, Л.В. Щерба [488] считал речевой деятельностью процессы говорения и понимания. Психологи, рассматривая речь как вид деятельности, подчеркивают, что переход от мысли к речи и от речи к мысли требует преобразования, перекодирования информации (Н.И. Жинкин). Восприятие и порождение текста – два взаимосвязанных этапа, имеющих сходные механизмы. Оба этапа

сопровождаются осмыслением и пониманием воспринимаемого материала. Этапы так слиты друг с другом, что это дало основание И.А. Зимней [160] считать все это *смысловым восприятием*, которое представляет собой ступенчатый процесс, включающий три уровня: побуждающий, формирующий и реализующий. Если рассматривать текст как *иерархию смыслов*, то качество понимания и глубина интерпретации текста будут зависеть от степени проникновения в его содержание.

В своем исследовании мы использовали основные положения коммуникативной лингвистики, разработанной Г.В. Колшанским, который определяет коммуникацию как движение мысли, «интериоризацию мышления, облеченную в материальную форму – язык» [217, с. 32]. По его мнению, дифференциальные признаки текста надо искать не в грамматике, а в его коммуникативной сущности. Художественный текст занимает особое место среди текстов, т. к. его цельность основывается не на строгой логике рассуждений, а «на такой речемыслительной деятельности автора, которая, несмотря на наличие смыслового ядра, воплощается в определенной структуре» [Там же, с. 98]. Взгляд на текст как на коммуникативную деятельность дает возможность понимать связность текста как логическую связность коммуникативного поведения.

Работа по формированию у студентов коммуникативной компетентности требует высокого уровня владения культу-

рой речи. Теоретическое обоснование проблем культуры речи и риторики находится в трудах В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, Т.Г. Винокур, Б.Н. Головина, Н.А. Ипполитовой, О.С. Иссерс, О.М. Казарцевой, О.Ю. Князевой, А.А. Леонтьева, М.Р. Львова, А.В. Майоровой, Д.В. Макарова, М.Р. Савовой, Л.И. Скворцова, В.В. Соколовой, О.В. Филипповой и др. С точки зрения ученых, в речевой деятельности во всех ее видах и формах оцениваются: цель и средства ее достижения; речь как процесс (речевое поведение); речь как результат (текст). Вслед за Л.Н. Иванской [171] мы считаем, что драматическое действие – модель процесса любого общения, в том числе и педагогического.

Лингвистическая компетентность проявляется также в том, насколько хорошо развит человек как языковая личность, под которой Ю.Н. Караулов понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений» [193, с. 39]. Развитую языковую личность, считает Н.И. Формановская [445], характеризуют следующие умения и навыки: 1) владение системой языка, его грамматическими и лексическими нормами; 2) владение системой речи на текстовом и стилистическом уровне; 3) владение социальными нормами употребления речевых произведений на уровне сферы общения, темы, стиля, жанра; 4) владение построением сложных текстов; 5) владение ролями говорящего и слушающего, социальными и психологическими ролями партнерства в

общении; 6) владение прагматическими законами общения в разных коммуникативных эпизодах; 7) владение этически-ми и этикетными нормами статусных и ролевых позиций.

Чтобы прочесть литературное произведение выразительно, студенту необходимо овладеть также *литературоведческой компетентностью*, научиться анализировать текст, разбираться в образе рассказчика, от лица которого ему придется выступать. Теорию автора в литературоведении разрабатывали М.М. Бахтин, Н.С. Валгина, Г.О. Винокур, В.В. Виноградов, Т.Л. Власенко, Б.О. Корман, Г.В. Краснов, Ю.М. Лотман, Г.В. Пospelов, С.В. Савинков, Н.Д. Тамарченко, Б.П. Успенский, В.Е. Хализев и др. Учеными термин *автор* толкуется как: 1) автор биографический, т. е. реальная личность; 2) художественный образ автора-повествователя; 3) автор-творец, «как некий взгляд на действительность, выражением которого является все произведение» [223, с. 9]. Автор в трех значениях, отмечает В.Е. Хализев, «определенным образом подает и освещает реальность (бытие и его явления), их осмысливает и оценивает... всем этим он проявляет себя в качестве субъекта художественной деятельности» [447, с. 68]. Человеческие качества субъекта повествования влияют на освещение изображаемого, на оценку персонажей, «на размер стилистической и смысловой дистанции, отделяющей или сближающей субъекта повествования и автора» [344, с. 62].

Проблема автора в художественной литературе многоас-

пектна [345]. Так, Б.О. Корман [223] выдвинул идею о субъектных и внесубъектных формах воплощения авторского сознания. Т.Л. Власенко [79] определил исторические и системные (субъектные) формы художественного сознания. М. Бахтин, считая автора-творца выразителем общей концепции произведения, отмечал, что во всяком литературном произведении перед нами два события – «событие, о котором рассказано в произведении, и событие самого рассказывания (в этом последнем мы и сами участвуем как слушатели-читатели») [27, с. 403].



# Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.