



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ
КАФЕДРА ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

Герменевтический аспект анализа лирики в школе

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01 Педагогическое образование

Направленность программы магистратуры

«Филологическое образование»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

78,27 % авторского текста

Работа рекомендован к защите
рекомендована/не рекомендована

«20» сентября 20__ г.

зав. кафедрой литературы и МОЛ

Г.Н. Маркова Маркова Т. Н.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-315-205-2-1

Ашпетова Анастасия Владимировна

Научный руководитель:

Доктор педагогических наук, профессор

Терентьева Нина Павловна

Челябинск

2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ТЕКСТА	10
1.1 Герменевтический подход в философии.....	10
1.2 Герменевтический подход к анализу текста в филологии	12
1.3 Герменевтический аспект школьного анализа лирики в современной методике	16
Выводы по главе 1	25
ГЛАВА 2. ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ЛИРИКИ В 5- 7 КЛАССАХ	27
2.1 Обоснование введения системы герменевтических приемов в анализ лирики (5-7 классы).....	27
2.2 Опыт введения герменевтических приемов в анализ лирики в 5- ом классе.....	40
2.3 Опыт обращения к герменевтическим приемам при изучении лирики в 6-ом классе.....	58
2.4 Опыт освоения герменевтического инструментария при изучении лирики в 7-ом классе.....	75
Выводы по главе 2.....	109
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	112
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	118

ВВЕДЕНИЕ

Главным носителем информации является текст, поэтому его понимание занимает основополагающее место в жизни каждого человека. Герменевтический подход в филологии представляет собой научное направление, изучающее процессы понимания, толкования текстов. Он предполагает применение методов и приемов, организующих глубокий процесс интерпретации и понимания художественного произведения (В. Дильтей, Г.-Г. Гадамер, М. Хайдеггер, М. М. Бахтин и др.) [15]. Результаты исследований литературоведов, ученых-методологов стали основополагающими в реализации герменевтического подхода к анализу художественного произведения: В. Е. Хализев [98], Г. И. Богин [14], Л. Ю. Фуксон [96] и др. Достижения литературоведения были привнесены в методику обучения литературе. Исследованиями в данной области занимались: С. П. Лавлинский [43], Т. В. Зырянова [28], С. Л. Каганович [30], И. В. Сосновская [82] и др. Особенно важно, что проблема понимания напрямую связана с проблемой школьного анализа произведения, целью которого является создание читательской интерпретации, корректирование первичного восприятия, субъективных представлений объективным смыслом произведения, поэтому в рамках школьного анализа коррелируются процессы анализа и интерпретации. Под анализом художественного произведения мы понимаем «разбор текста» (М. Л. Гаспаров), «рассмотрение внутренней структуры произведения как органического целого» (Ю. М. Лотман) с целью определения идеи и способов выражения авторской позиции. «Анализ обосновывает интерпретацию» (И. В. Сосновская, С. А. Леонов). Под интерпретацией мы понимаем раскрытие смысла произведения, что является уровнем «смыслополагания» (В. И. Тюпа). Школьный анализ тесно связан с интерпретацией, которая требует от читателя эмоциональной отзывчивости. Только при синкретизме этих двух составляющих возможно

достичь глубокого понимания художественного текста. Особенно это касается поэтических произведений, сущность которых заключается в выражении чувств и переживаний автора, лирического героя. Специфика школьного анализа заключается в ограниченности объема рассматриваемого материала, что реализует принцип «иерархии значимости» (М. А. Рыбникова), опирается на яркие элементы произведения, всегда стремится к целостности, рефлексивности, «аппликации». Существует три уровня интерпретации: «репродуктивный» (воспроизведение формальной стороны текста, пересказ), «дешифровочный» (толкование образов, вычленение глубинный смыслов текста) и «рефлекторно-ассоциативный» (постижение собственного «Я» через восприятие текста) (П. В. Белоус). Зачастую школьный анализ опирается только на первые два уровня, что сводит восприятие произведения к воспроизведению формальной стороны текста, блокирует впечатления от литературы, ведет к «истощению» интереса (С. Л. Каганович) [29]. Герменевтический же подход к анализу ставит в приоритет третий уровень, что позволяет достичь высшего понимания литературного произведения: помогает интерпретировать произведение в целостном восприятии, в единстве формы и содержания. В основе герменевтического подхода к анализу литературного произведения лежит отказ от «готовых» знаний, что диктуется современными требованиями ФГОС.

Современные дети представляют поколение Internet Generation. Это школьники, рожденные в эпоху Интернета, поэтому их самоопределение происходит в информационном коммуникативном пространстве, где присутствует возможность самопрезентации, ретрансляции себя. В связи с этим ослабевает связь с художественной литературой, отсутствует мотивация к чтению и пониманию произведений. Во-первых, обучающиеся познают себя, принимая культуру социальных сетей, в которых активно коммуницируют, поэтому утрачивается коммуникация с

литературой. Во-вторых, авторские смыслы недоступны для понимания школьников, потому что трактуются в рамках стереотипов «готового понимания». В-третьих, школьники зачастую не находят ответов на свои вопросы в классической литературе XIX-XX вв. Главная черта поколения – стремление к реальной коммуникации, а «диалог» с автором, героями произведений вызывает затруднение, потому что школьникам трудно понимать людей и мир далеких эпох. Приемы герменевтического подхода призваны создать такую ситуацию, при которой школьник сможет осознать не только автора и героя, но и понять себя, актуализировать ситуацию самопознания, саморазвития через чтение и анализ классической литературы. Поэтому обращение к герменевтическому подходу, который основан на ситуации «понимания – непонимания», является актуальным.

Герменевтический подход к анализу лирики в рамках школьного курса литературы требует более глубокого изучения с целью его системного внедрения в работу в рамках школьного курса литературы для развития навыка глубокого и самостоятельного анализа лирических произведений. В нашей работе через призму герменевтического подхода рассматривается изучение лирики в школьном курсе литературы в 5-7 классах по программе под редакцией В. Я. Коровиной [35; 36; 37; 38; 39; 40; 45]. Всем этим подтверждается *актуальность* нашей работы.

Цель исследования: разработка методической системы внедрения герменевтического подхода в анализ поэтических текстов школьного курса литературы 5-7 классов с учетом своеобразия конкретных поэтических текстов, с одной стороны, и особенностей восприятия обучающимися лирики, с другой.

Объект исследования: лирика школьного курса 5-7 классов.

Предмет исследования: герменевтический подход к анализу лирики в 5-7 классах.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что обращение к герменевтическим приемам как постепенно усложняющейся системе

является эффективным средством формирования читательской компетентности, развития навыка глубокого анализа лирических произведений с учетом особенностей восприятия обучающимися лирики на разных этапах литературного образования и особенностей конкретных поэтических текстов. Исходя из цели и гипотезы исследования, был определен ряд задач:

1. Изучить суть герменевтического подхода к анализу текста.
2. Проанализировать научно-методические основания и опыт использования герменевтического подхода при изучении лирики на уроках литературы в школе.
3. Выявить особенности восприятия лирики обучающимися на разных этапах литературного образования.
4. Отобрать из школьного курса литературы (программа под редакцией В. Я. Коровиной) [45] поэтические тексты для поэтапного включения в анализ герменевтических приемов и стратегий.
5. Разработать систему введения герменевтических приемов в школьный анализ лирики в 5-7 классах.
6. Апробировать на практике возможности использования герменевтических приемов и стратегий при анализе стихотворений.
7. Сделать выводы об эффективности внедрения герменевтического подхода к анализу лирики на уроках в 5-7 классах.

В соответствии с характером поставленных задач использовались следующие *методы*:

- 1) теоретического исследования: анализ научных, философских, методических, литературоведческих источников; анализ поэтических текстов; обобщение и систематизация полученных материалов;
- 2) эмпирического исследования: анкетирование, педагогический эксперимент, наблюдение за учебной деятельностью обучающихся.

Материалом для исследования послужили поэтические тексты школьного курса литературы 5-7 классов по программе под редакцией

В. Я. Коровиной [45]. Отбор поэтических текстов для школьного анализа с опорой на герменевтический подход обусловлен методическими рекомендациями школьной программы по литературе под редакцией В. Я. Коровиной и возможностью применения приемов и стратегий герменевтического подхода.

Структура работы включает введение, две главы, заключение и список использованной литературы. Основная часть состоит из теоретической главы, в которой рассматриваются особенности применения герменевтического подхода при анализе лирики в школе, и практической, где представлены система внедрения герменевтического подхода в анализ поэтических текстов школьного курса литературы 5-7 классов с учетом своеобразия конкретных поэтических текстов и особенностей восприятия обучающимися лирики, фрагменты школьного анализа стихотворений 5-7 классов с опорой на герменевтический подход, а также опыт применения приемов и стратегий герменевтического подхода к анализу лирики на занятиях.

Работа над исследованием была начата в выпускной квалификационной работе «Герменевтический подход к анализу лирики М. И. Цветаевой в школе», а затем осуществлялась с 2019 по 2022 гг. в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Лицей № 82 г. Челябинска». В педагогическом эксперименте участвовали обучающиеся 5-7 классов (153 человека).

Апробация выпускной квалификационной работы осуществлялась в форме докладов на следующих конференциях:

1. XIV Международная научно-практическая конференция «Филологическая ассамблея» (апрель, 2019 г., ЮУрГУ, Челябинск).
2. XI Всероссийская научная конференция с международным участием «Литература в контексте современности. Аксиосфера русской и зарубежной литературы» (декабрь, 2019 г., ЮУрГГПУ, Челябинск).

3. Международная научная конференция «Автор – текст – читатель: теория и практика анализа» в рамках Седьмых научных чтений «Калуга на литературной карте России» (октябрь, 2020 г., КГУ им. К. Э. Циолковского, Калуга).

4. XII Всероссийская научно-методическая конференция с международным участием «Литература в контексте современности» (октябрь, 2020 г., ЮУрГГПУ, Челябинск).

5. XV Международная научно-практическая конференция «Филологическая ассамблея» (апрель, 2020 г., ЮУрГУ, Челябинск).

6. Международная научно-практическая конференция «Современное образование и педагогическое наследие академика А. В. Усовой» (октябрь, 2021 г., ЮУрГГПУ, Челябинск).

7. XVI Международная научно-практическая конференция «Филологическая ассамблея» (апрель, 2021 г., ЮУрГУ, Челябинск).

8. LVII Научно-практическая конференция по итогам научной и инновационной деятельности (февраль, 2021 г., ЮУрГГПУ, Челябинск).

9. XIII Всероссийская научно-методическая конференция с международным участием «Литература в контексте современности» (октябрь, 2021 г., ЮУрГГПУ, Челябинск).

Основные положения диссертации изложены в публикациях:

1. «Карта концепта» как стратегия анализа лирики в школе (М. И. Цветаева «Муза») [4].

2. Аксиологический и герменевтический аспекты школьного анализа М. И. Цветаевой «Молитва» [5].

3. Герменевтические приемы анализа лирики в 5 классе [6].

4. Герменевтический аспект анализа в школе стихотворения Ю. Г. Разумовского «Я обращаюсь к молодым» [7].

5. Стратегия «Вверх по лестнице контекстов»: анализ стихотворения М. И. Цветаевой «Рябину рубили...» в школе [8].

Материал диссертации был апробирован и на уроках литературы в 5-7 классах МБОУ «Лицей № 82 г. Челябинска».

Теоретическая и практическая значимость исследования определяется возможностью использования полученных результатов в дальнейших исследованиях, посвященных анализу поэтических текстов с применением герменевтического подхода, а также их применением в школьной практике при изучении лирики в 5-7 классах. Проведенная научно-практическая деятельность дает основания для написания методических рекомендаций к изучению лирики, обозначенной в школьной программе, на основании герменевтического подхода для внедрения в обучение литературе в школе.

ГЛАВА 1. ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ТЕКСТА

1.1 Герменевтический подход в философии

Герменевтика (от гр. «hermeneia» – «разъяснять», «истолковывать») – это «искусство истолкования текстов» [15; с. 3]. Этимология понятия обращает к древнегреческой мифологии. Корень слова имеет связь с именем бога красноречия – Гермесом, которому надлежало не только объявлять веления богов, но и растолковывать их [15; с. 7].

Классическая теория герменевтики была сформулирована немецким философом Ф. Шлейермахером. Ученый определил понятие «понимание», выделил его основные положения: диалектику части и целого, предварительное понимание, понятие герменевтического круга, разработал методику осуществления процесса понимания [15; с. 9]. Его учение отражало мысль о том, что толкование текста – это попытка уравновесить субъективный смысл и объективное значение: любое художественное произведения интерпретируется «с объективной стороны – грамматической, с субъективной стороны – психологической» [15; с. 9], поэтому, согласно теории понимания, интерпретация должна осуществляться при помощи «методов сравнения, аналогии и интуиции» [15; с. 9]. Сравнение способствует рассмотрению языка, интуиция – постижению личности и мира автора, аналогия – выявлению общественного и личностного. Важное достижение Ф. Шлейермахера заключается в определении герменевтического круга, сущность которого заключается в том, что осознание целого, возможно только при осознании его частей, и наоборот. Это понятие характеризует круговое направление понимания, которое позволяет углубляться в смыслы произведения [15; с. 10].

Его положения продолжил разрабатывать немецкий философ В. Дильтей. Особенность его исследований заключается в том, что он дифференцирует «науки о природе» [15; с. 11] и «науки о духе» [15; с. 11].

Философ утверждает сложность интерпретации объектов «наук о духе», поскольку эмоциональное состояние, которое содержит художественное произведение, не подчиняется логическому объяснению. Для проникновения в эту область необходима особая форма понимания, которую В. Дильтей называет «перенесением-себя-на-место-другого» [15; с. 12]. Важное достижение исследований В. Дильтея заключается в том, что он предвосхитил применение герменевтики при интерпретации художественных произведений и значительное место отводит поэтике. Особую роль ученый отвел поэзии, которую именует «органом понимания жизни» [15; с. 12].

В рамках герменевтического подхода важен вклад российского ученого Г. Шпета, который утверждает слово как универсальный способ отражения действительности. При интерпретации текста необходимо обращать внимание на каждое слово, поскольку оно находится в определенном контексте, поэтому отражает конкретное значение [15; с. 15].

Позднее формируется герменевтический метод М. Хайдеггера. Ученый продолжает разрабатывать понятие «герменевтический круг» и теперь определяет его как конечный процесс, что проявляется в постижении изначального смысла. В связи с герменевтическим кругом ученый утверждает необходимость «расщепления» [15; с. 17] текста – разделения его на отдельные части. Поэзию он определяет как «один из способов свершения истины и осмысления бытия» [15; с. 17], обращает внимание на рефлексивный потенциал языка.

Герменевтический подход начинает свое активное развитие в связи с исследованиями немецкого философа Г.-Г. Гадамера, касающимися «горизонтов текста», диалогической ситуации, «герменевтического опыта». Ученый разработал категориальный аппарат данной отрасли науки: «предпонимание, предрассудки, традиция, герменевтический опыт и др.» [15; с. 19]. Г.-Г. Гадамер обозначил проблемы, связанные с

художественным текстом, главная из которых, заключается в содержании скрытого смысла [15; с. 19], поскольку слово отражает личностное отношение к действительности, благодаря чему художественное произведение обладает способностью воздействовать эмоционально. Также ученый пишет о том, что обращение интерпретатора к тексту создает герменевтическую ситуацию, которая обрамляется «горизонтами ожидания, настоящего, предрассудков» [15; с. 19]. В трактовке герменевтического круга Г.-Г. Гадамер продолжает идеи М. Хайдеггера: «мысли корректируются по мере движения от частей к целому и наоборот, непрерывно расширяя единство смысла» [15; с. 23], но углубляет необходимость наличия предположений по поводу смысла. Кроме того, он отмечает, что «вхождению» в герменевтический круг способствует «вопросание»: вопрос, ответом на который является текст, после которого формулируются гипотезы относительно смысла.

Таким образом, герменевтический подход является учением, совмещающим разные приемы и способы познания (постижения объективного знания), в основе которых лежит принцип понимания. Подход способствует организации ситуации, при которой субъект познания является активной стороной, постигающей мир автора через осмысление собственного восприятия, что направлено на обретение новых знаний об окружающей действительности и самом себе.

1.2 Герменевтический подход к анализу текста в филологии

Изначально герменевтический подход рассматривали как системную основу гуманитарных наук, поэтому художественное произведение исследовали в контексте культурной традиции.

Герменевтическим подходом интересовался русский ученый А. А. Потебня [15; с. 27], который сформировал контекстуальную теорию смысла, разрабатывающуюся в большей степени в лингвистике. М. М. Бахтин был приверженцем нового литературоведения, основные

принципы которого сходны с принципами филологической герменевтики. Он разработал понятие «диалогичности» (открытость сознания, готового вступить в диалог и вызывать отклик на свои высказывания) [15; с. 28]. Внимание к герменевтике обнаруживается в текстологии, разрабатывавшейся Д. С. Лихачевым [47].

В новейший же период подход ориентирован на самостоятельные интерпретационные техники и методики. «Филологическая герменевтика – научная дисциплина, изучающая процессы понимания текста» [14; с. 6], «наука толкования текстов, учение о принципах их интерпретации» [14; с. 6]. Ее специфику определяет Г. И. Богин: «К методическим особенностям филологической герменевтики относится, в частности, рассмотрение текста не как законченного материала (“произведения”), а как материала, фигурирующего в развивающемся процессе понимания» [14; с. 8]. Ученый отмечает, что филологическая герменевтика «ориентируется только на текст как объект понимания» [14; с. 8]. С этим связана особенность отбора материала: «В филологической герменевтике, сосредоточенной на процессе понимания текста, оказывается целесообразным изучать или моделировать понимание некоторой “дроби” текста» [14; с. 8]. Текст должен отвечать требованиям лаконизма и возможностям целостного восприятия, но отличающийся при этом идейно-содержательным единством (отрывок, фрагмент, эпизод).

Предметом филологической герменевтики является понимание текста [14; с. 8]. Под пониманием мы, вслед за Г. И. Богиним, подразумеваем «процесс постижения смысла (или смыслов) текста», «освоение чужих переживаний, мыслей и решений, опредмеченных в тексте» [14; с. 11]. Понимание в большей степени субъективно, поскольку имеет ориентацию на индивидуальное восприятие произведения, но в то же время оно может способствовать развитию понимания другого, таким образом, происходит взаимообмен опытом, знаниями. Отсюда следует важнейшее качество описываемого процесса: общность восприятия

субъектов при их индивидуальности. «Пониманием текста обычно называют обращение опыта человека на текст с целью освоения его содержательности. Опыт, обращаемый на текст, и индивидуален, и коллективен в одно и то же время: понимание одного может получить развитие в деятельности другого, а достижение этого другого может достаться и первому» [14; с. 15].

Любой художественный текст – это отражение действительности в знаковой форме, поэтому при всей концентрации вымысла он основывается на значительной доле объективности. В связи с этим процесс понимания художественного текста базируется на расшифровывании его знаковой системы, реализующей себя в языковом отражении явлений действительности – речевых и лексических единицах. Процесс понимания литературного произведения – это формирование диалогической ситуации между автором и читателем: «Понять художественное произведение – это значит воспринять текст литературного произведения в рамках собственных представлений о мире, учитывая, что текст – это отражение авторского понимания действительности» [14; с. 12]. Результатом понимания является осознание содержательности, компоненты которой определил Г. И. Богин: «Содержательность текста включает в себя содержание авторского субъективного отражения объективной действительности, intersубъективные и личностные смыслы и социальную сущность сообщаемого» [14; с. 18]. В связи с этим содержательность подвержена исторической изменчивости, а «понимание текстов диалогично» [14; с. 19]. Процесс понимания реализуется постепенно, по мере погружения читателя в текст. Постижение смыслов совершается в каждом отдельном отрывке текста постепенно, один смысл дополняется, корректируется другим, что способствует наращиванию смыслов. В этом реализуется функционирование герменевтического круга.

На протяжении всего процесса понимания необходимо активизировать рефлекссию, которая обобщается рефлексией целостного

восприятия. Она является основным критерием для оценивания результатов понимания. Г. И. Богин предлагает ряд вопросов, которые помогут оценить положение читателя в ситуации понимания литературного произведения: «Я понял, но что же я понял?», «А почему я понял не так, как мой знакомый?», «Я не понял, но как сделать, чтобы понять?» и т.п. [14; с. 22]. Иначе есть риск того, что читатель не достигает постижения содержательной стороны произведения, подменяя его «мнимым» пониманием. Педагогическая ориентация герменевтики воплощается в обучении именно рефлексии. Г. И. Богин предлагает вопросы, которые могут помочь в оценке рефлексивной деятельности:

- «Что он хочет передать?» [14; с. 23] – отражение объективной стороны герменевтической ситуации,
- «Каким образом я это знаю?» [14; с. 23] – отражение ее субъективной стороны.

В связи с этим герменевтическая наука помогает определить пути понимания: от содержания к смыслу и от смысла к содержанию. «Конечная цель филологической герменевтики – сделать так, чтобы это всегда умели делать все» [14; с. 25].

На основании научных исследований Г. И. Богина можно определить основные принципы понимания, интерпретации и анализа художественного произведения в рамках герменевтического подхода:

1. Принцип диалогичности (взаимодействие читателя и текста, читателя и автора).
2. Принцип эмоциональной отзывчивости, личностного восприятия.
3. Принцип целостности, который основан на взаимодействии, связи части и целого, формы и содержания.
4. Принцип вариативности, который утверждает возможность множественности интерпретаций одного и того же произведения.

5. Принцип рефлексивности, реализующийся на протяжении всех этапов обращения к тексту [14; с. 20-32].

Таким образом, герменевтический подход опирается как на субъективное читательское восприятие, так и на объективное содержание произведения, что способствует адекватной интерпретации любого художественного текста. В связи с этим ситуация непонимания в рамках герменевтического подхода исключена: не существует текстов непонятных, существует ситуация, при которой то или иное произведение не понято.

1.3 Герменевтический аспект школьного анализа лирики в современной методике

Применение герменевтического подхода к анализу художественного произведения положило основу для адаптации герменевтического подхода к методике преподавания литературы. Исследованиями в данной области занимались Т. В. Зырянова [28], С. Л. Каганович [30], И. В. Сосновская [82], С. П. Лавлинский [43].

С. П. Лавлинский рассматривает герменевтический подход в рамках коммуникативно-деятельностного подхода, что определяет форму его реализации на уроках литературы и роли участников учебного процесса. Образовательный процесс организуется как сотрудничество обучающихся и учителя, что реализуется в формировании определенной образовательной среды, которая позволит обучающимся свободно высказывать свое мнение за счет исключения любой критики. Организации подобной среды способствует учебный диалог (С. Ю. Курганов), суть которого заключается в заинтересованном обсуждении учителем и обучающимися вопросов, сформулированных на занятии, в ситуации взаимодействия с художественным произведением [43; с. 26]. В процессе диалога обучающиеся выдвигают решения проблемных вопросов, исходя из собственного жизненного опыта, что способствует расширению

читательского восприятия за счет взаимодействия различных точек зрения: «Учебный диалог <...> герменевтический (т.е. “понимающий”) способ общения-обучения на уроке литературы, адекватно отражающий, с одной стороны, эстетическое единство литературного произведения, с другой, – многообразие соотносящихся между собой и взаимодополняющих позиций читателей-школьников, исследовательская и эстетическая деятельность которых в конечном итоге направлена на понимание ценностных кругозоров героя, автора и читателей-собеседников» [43; с. 45]. Происходит взаимообогащение точек зрения, а как следствие расширение и корректировка найденных смыслов, поскольку возникают неожиданные вопросы, продлевающие читательское удивление: «Естественное стремление школьников понять смысл произведения и познать законы его строения» [43; с. 126-127]. Открываются неизвестные факты, взгляды: «Педагог и его ученики собирают наблюдения, суждения, оценки, так сказать, в герменевтическую копилку» [43; с. 126]. В результате развивается герменевтическая интрига урока, которая заключается в поиске глубинного смысла. Глубина понимания реализуется в ответах обучающихся, важность которых отмечал М. М. Бахтин. Он утверждал, что именно ответ направляет движение понимания: «Именно ответ создает почву для понимания, активную и заинтересованную подготовку для его осуществления» [43; с. 138]. Но С. П. Лавлинский отмечает ценность ответов и вопросов только в рамках состоявшегося целостного диалога читателей, в котором можно проследить логику движения понимания обучающихся, для подтверждения чего предлагает герменевтическую мысль Г. И. Богина: «Слово “понимание” означает и процесс понимания, и стремление понять, и результат понимания, и способность или готовность понять» [14; с. 10]. Именно форма учебного диалога способствует формированию герменевтического «скачка», который направлен на преодоление границы между рациональным анализом и интуитивным способом постижения смысла: «С психологической точки зрения этот

“скачок” помог педагогу перевести учебный диалог с внешнего уровня на внутренний: реплики постепенно обозначили горизонты усвоенного смысла» [43; с. 241].

Подлинная герменевтическая ситуация на уроке основывается на полном отказе от «готовых» знаний о художественном произведении: «Формулировка и последовательное решение действительно герменевтических проблем и задач возможно лишь в случае отказа словесника от “готовых”, сложившихся до начала учебной деятельности окончательных представлений о героях и “авторской идее”, от исчерпывающих представлений о “поверхности” восприятия литературы школьниками» [43; с. 136-137]. Поэтому в основе подобных занятий – коллективная деятельность, главным объектом которой является совместное вдумчивое и детальное чтение художественного произведения. Работа с тщательным разбором текста позволяет «переходить от первоначального целостного впечатления-переживания, догадок о смысле произведения <...> к синтезу, то есть к пониманию смысла произведения» [43; с. 41]. Обучающиеся самостоятельно решают проблемные задачи, ищут ответы на возникающие вопросы, постепенно постигая смысл произведения в ходе исследовательской деятельности, которая организует познавательную активность.

При организации подобного рода занятий теоретик коммуникативной дидактики В. И. Тюпа отводит особую роль учителю, деятельность которого должна быть направлена на создание образовательной среды герменевтического подхода. Его деятельность заключается в руководстве процессом анализа: «Дидактическая задача <...> состоит в организации урока как эстетического коммуникативного события встречи» [43; с. 43], – в подготовке цепочки вопросов и заданий, которые организуют интерпретаторскую активность обучающихся и проясняют собственное их понимание, а также в помощи обучающимся со входом в «герменевтический круг». Кроме того, Ю. В. Манн отмечает, что

вопросы позволяют обучающимся погрузиться в ситуацию поиска: «Они перечитывают текст, размышляют, делают выводы» [43; с. 235].

Герменевтический подход опирается на первичное восприятие произведения обучающихся, их впечатления, начальные размышления по поводу смысла произведения. Это составляет, как определяет С. П. Лавлинский, «этап предпонимания»: «На поверхности урока прорастают еще не оформившиеся “кажимости” самостоятельных толкований прочитанного» [43; с. 116]. На этом этапе важен «эффект удивления» [43; с. 227] как условие глубокого понимания. Ее необходимость утверждает Л. Ю. Фуксон: «Читатель, не умеющий удивляться, постоянно занят приспособлением произведения к своим готовым представлениям, используя своего рода решето для отсеивания всего “мелкого” (“неважного”). При этом остается лишь с ходу опознанное, иллюстрирующее уже известное. В таком чтении нет попытки услышать голос самого произведения» [43; с. 6]. Еще Аристотель указывал на функцию удивления, которая заключается в порождении интереса и в появлении мотивации на познавательную деятельность: «Недоумевающий и удивляющийся считает себя незнающим» [43; с. 227].

На данном этапе продуктивным окажется методика и стратегия «вопрошания», предлагаемая С. П. Лавлинским, [43; с. 139-143], которая предполагает составление вопросов к тексту обучающимися, которым задается целевая установка: «Что вам показалось странным, непонятным, таинственным?» [43; с. 234]. Это способствует усилению герменевтической интриги занятия. Именно на данном этапе формируются первые предположения по поводу смысла произведения, гипотезы, которые будут корректироваться в ходе анализа. Подобная работа способствует выявлению «точек предпонимания», которые являются «своеобразными “точками предчувствия” эстетического открытия» [43; с. 235].

Рассматриваемый подход особенно продуктивен в работе с лирикой на уроках литературы. С. П. Лавлинский, опираясь на утверждение Л. Х. Борхеса, отметил наиболее важную особенность стихотворений, которая обуславливает аналитический интерес: «Поэзия всегда таинственна, потому что никогда не знаешь, что тебе в конце концов удалось написать. Это означает <...> что в каком-то смысле читатель, т.е. потребитель, и писатель уравниваются в отношении к тексту, т.е. писатель так же “не понимает” свой текст и так же должен расшифровывать и интерпретировать его, как и читатель» [50]. Так происходит, потому что замысел и осуществление материала зачастую расходятся за счет активизации использованных автором многозначных деталей.

Суть герменевтического подхода заключается в применении приемов и стратегий анализа, опирающихся на герменевтические указатели (В. Александров), «ключи» (Я. О. Зунделович) к смыслу произведения. Именно «ключи» позволяют направить аналитическую деятельность в органичном для самой природы текста направлении. В качестве «герменевтических указателей» может выступать заголовок, начало или конец произведения, эпиграф, ключевые образы, изобразительно-выразительные средства, цвет, мотив и др. При герменевтическом подходе к анализу лирики необходимо учитывать, что ее изучение предполагает освоение индивидуального стиля писателя, поскольку именно лирика порождает символические образы, формирующие мирообраз автора, поэтому и «ключи» к смыслу текста индивидуальны, подсказаны самой природой текста: «Герменевтический подход облегчает движение школьника к внутреннему смыслу произведения, исходя из него самого» [86; с. 128]. В большинстве своем символические образы постигаются обучающимися интуитивно, что реализует личностное восприятие произведения, на которое опирается герменевтический подход. Личностное восприятие в основном активизируется за счет поиска ассоциативных связей, которые основываются у обучающихся на

имеющемся культурном и бытовом опыте. Ассоциации раскрывают многозначность лексических единиц, способствуют возникновению интереса к автору и его творчеству. Построение ассоциативного ряда важно тем, что направлено на развитие рефлексивной деятельности обучающихся: анализ ощущений, впечатлений, представлений, возникающих при чтении. Рефлексия позволяет контролировать постижение авторской позиции, исключить подмену объективного анализа субъективными впечатлениями. Она принципиальна в связи с существованием в филологической герменевтике понятия «герменевтического круга»: понимание рассматривается как постоянный процесс переоценки и переосмысления предлагаемого материала. Личностный характер интерпретации порождает множественность интерпретации, которая регулируется детальной работой с текстом.

Обратимся к приемам и образовательным стратегиям школьного анализа текста в рамках герменевтического подхода.

Современная методика литературы адаптирует многие приемы герменевтического подхода применительно к анализу произведений, которые позволяют организовать урок как коммуникацию с автором произведения. Значительным вкладом в данной области являются исследования И. В. Сосновской, которая обозначила набор приемов, дополняющих традиционные приемы школьного литературного анализа:

1. «Собирание» и «наращивание» смысла. Суть приема заключается в последовательной работе со словами: рассматриваются повторы, ключевые слова, фразы.

2. «Семантизация слова», «языковая догадка» (И. И. Берман, Т. А. Масягина) – раскрытие смысла через лексическое значение слова, этимологию. Прием базируется на формировании ассоциативных цепочек, подборе лексико-семантических связей, работе со значением слова.

3. «Контекстная догадка» (Г. Я. Гальперин), «дистраивание» – выявление смысла из контекстов.

4. «Проблематизация» – выделение и анализ бинарных оппозиций (Ю. М. Лотман) [80; с. 268].

На основе выделенных приемов были разработаны образовательные стратегии анализа художественного произведения. Под образовательной стратегией в литературном освещении мы вслед за И. В. Сосновской понимаем путь, «программу действий для достижения учебного результата», который определяет основные «направления и принципы анализа литературного произведения», «основную точку зрения на анализируемый текст» [82; с. 28]:

1. «Вверх по лестнице контекстов» [82; с. 28]. Суть стратегии заключается в последовательном «прояснении» смысла литературного произведения через рассмотрение контекстуального функционирования основного образа (символ, ключевое слово и т.д.). Стратегия основывается на труде Е. Г. Эткинда [102], где ученый приводит пример контекстуального анализа через построение «лестницы контекстов», в которой он выделяет «общесловарный, условно-словарный, контекст литературного направления, контекст автора, контекст цикла, контекст одного стихотворения» [82; с. 28]. Актуализация контекстов обосновывается постепенным сужением. Движение анализа следует начинать с обращения к общесловарному контексту, что реализуется в работе со словарями, энциклопедиями и др. Следующим этапом является обращение к филологическим энциклопедиям и предложенным учителем отрывкам из статей, в ходе чего открывается мифопоэтический контекст: роль образа в культуре разных народов. Далее акцентируется внимание на связях образа с различными темами и мотивами литературы. После наступает этап расширения восприятия. Учителем предлагаются стихотворения разных поэтов, в контексте которых появляется рассматриваемый образ. Далее актуализируется биографический контекст: рассматриваются другие стихотворения данного автора, связанные с

обозначенным образом, что позволяет определить роль и значение образа в поэтическом пространстве автора.

2. «Карта концепта». Под концептом мы, вслед за И. В. Сосновской, понимаем идею, «смысловую наполненность понятия в отвлечении от конкретно-языковой формы его выражения» [82; с. 29]. Суть стратегии заключается в выделении и раскрытии основного концепта литературного произведения с целью постижения и раскрытия его глубинного смысла. Аналитическая деятельность базируется на центральном вопросе, ответом на который является художественное произведение. Анализ следует начать с работы над выделенным концептом: лексическое значение, этимология, ассоциирование. Затем следует выделение ряда образов, с которым связан концепт, и их детальное рассмотрение, интерпретация, что позволит расширить восприятие не только главного концепта, но и смысла произведения. Результатом данной стратегии становится «формула» образа, на основе которой формулируется обобщение [82].

3. «Точки фиксации рефлексии». Стратегия полностью базируется на рефлексивной деятельности, которая служит базой для интерпретации поэтического произведения. Рефлексивная деятельность организует обращение имеющегося опыта на текст. В рамках стратегии важно понятие «художественная рефлексия», сущность которого заключается в развитии способности читателя сменить субъективное личностное восприятие объективной интерпретацией художественных образов. Аналитическая деятельность в рамках стратегии направлена на рассмотрение лексики, контекстов, актуализацию ценностных и эмоциональных установок. Анализ организуется с помощью приемов:

- обсуждение «жизненной правды» (Г. И. Богин),
- актуализация эмоциональной памяти,
- составление ассоциативного ряда,
- конструирование формулы образа и др.

Реализация стратегии начинается с актуализации эмоциональной памяти, которая позволяет сформировать первичную интерпретацию. Далее следует выявление «точек фиксации рефлексии» – слов, образов, актуализирующих рефлексию (то, что нужно интерпретировать или же то, что является знакомым). Работа с «точками фиксации рефлексии» позволяет корректировать первичное понимание, постичь глубинный смысл произведения. В качестве завершающего этапа предлагается группировка образов, на основе чего формулируется целостное восприятие произведения [82; с. 30].

4. «Проблематизация» [82; с. 31]. Данную стратегию развила профессор С. Л. Каганович до ассоциативного анализа [29], опираясь на исследования Н. С. Болотновой, которая рассмотрела ассоциативное поле произведения как отражение мирообраза автора [16]. Данная стратегия ценна тем, что бинарная оппозиция организует движение аналитической деятельности, актуализируя эмоциональное напряжение за счет столкновения противоположных эмоций (Л. С. Выготский). Анализ следует начать с выделения образов, противоположных по эмоциональной наполненности. Оппозиции могут реализовываться на лексическом, образном, мотивном, идейном, изобразительном, пространственно-временном и т.д. уровнях. После необходимо сформулировать первичную интерпретацию. Далее следует выделение сопутствующих образов, которые расширяют значение основных. Их восприятие завершается формированием ассоциативных рядов, которые позволяют корректировать первоначальное понимание. На основе проведенной работы формулируется смысловое обобщение.

Научно-методические основы и возможности внедрения приемов и стратегий герменевтического анализа изложены в работах ученых-методистов, ставших проявлением инноваций в методике XXI в. [24; 29; 30; 31; 43; 71; 80; 81; 82; 83; 85; 86; 87; 88; 89; 90; 91; 92; 93].

Таким образом, герменевтический подход обогащает методику преподавания литературы новым инструментарием, способствующим глубокому пониманию художественного произведения, освоению мирозобраза, индивидуального стиля автора в рамках школьного изучения. «Понимающие» процедуры и приемы («вживание», интуиция, сопереживание и др.) важны в анализе литературного произведения, поскольку литература как форма эстетического освоения действительности нуждается в личном эмоциональном участии читателя: «Герменевтический подход <...> это попытка создать в сознании человека установки, ориентированные на понимание смысла текста и реальности, стимулировать волю и понимание, развить способности понимания, как одну из важнейших сущностных сил человека» [86; с. 127].

Выводы по главе 1

В основе герменевтического подхода к анализу текста лежат научные достижения герменевтического направления в философии: открытие диалектики части и целого, «горизонтов текста», диалогичности восприятия, определение значения предварительного понимания, формирование понятия «герменевтический круг», метода «вопрошания» как способа вхождения в «герменевтический круг». Обозначенные открытия были учтены при формировании филологической герменевтики, предметом которой является понимание текста. Это положило основу для определения принципов интерпретации и понимания текста (диалогичность, целостность, вариативность, эмоциональность, рефлексивность).

Опыт герменевтического подхода к анализу текста адаптируется методикой преподавания литературы. Были определены условия успешной реализации герменевтического подхода на уроках литературы:

1. Образовательный процесс организуется в форме учебного диалога, в рамках которого обеспечено свободное высказывание обучающихся.

2. Организация «читательского удивления» как реализация герменевтической интриги.

3. Полный отказ от «готовых» знаний о произведении.

4. Основной вид деятельности – коллективное детальное чтение художественного произведения.

5. Необходимость фиксации предпонимания, личностного восприятия произведения, «точек удивления», вопросов, возникших при чтении.

На основе обозначенных принципов и условий интерпретации и понимания текстов, а также имеющихся исследований в области герменевтики были определены основные приемы герменевтического подхода на уроках литературы: «собрание» и «наращивание» смыслов», «языковая догадка», «контекстная догадка», «проблематизация». Обозначенные приемы стали основой для разработки герменевтических стратегий анализа художественного текста в школе: «вверх по лестнице контекстов», «карта концепта», «точки фиксации рефлексии», «проблематизация» (ассоциативный анализ).

ГЛАВА 2. ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ЛИРИКИ В 5-7 КЛАССАХ

2.1 Обоснование введения системы герменевтических приемов в анализ лирики (5-7 классы)

Лирика – это род литературы, который вызывает затруднения для изучения в школе. Произведения сложны для понимания, интерпретации, поскольку представляют собой литературный код, состоящий из многозначных деталей, упускать которые в рамках аналитической работы непозволительно. Но, с другой стороны, лирика – самый удачный род для изучения на уроках литературы. Поэтические произведения лаконичны по объему, что позволяет обратиться к подробному чтению и анализу текста всеми участниками учебного процесса, сосредоточить пристальное внимание на деталях. К тому же стихотворения небольшого объема оказывают огромное эмоциональное воздействие, что активизирует у обучающихся эмпатию, неизбежно актуализировав ситуацию «сомышления» (И. В. Сосновская). В то же время лирика субъективна, поскольку требует личностного восприятия, проникновения души обучающегося в образный мир поэта. На данном этапе могут возникнуть затруднения: обучающиеся либо избегают публичного обсуждения собственного восприятия, опасаясь неприятия, осмеяния, либо не желают участвовать в беседе по тексту, который им неинтересен. Чтобы работа с лирическими произведениями на уроках была продуктивной, необходимо учитывать особенности обучающихся на разных этапах литературного образования. Также невозможно успешно применять герменевтические приемы и стратегии анализа лирики на уроках, не учитывая особенности восприятия школьниками поэтических произведений на разных этапах литературного образования.

Методика не всегда брала во внимание личностные реакции обучающихся на литературу: «В 40-50-х гг. <...> в методических

рекомендациях основное внимание чаще всего обращалось на изучаемый материал, а возрастные особенности школьников и их реакции при чтении произведений почти не учитывались <...> Но уже в 60-е гг. в методике с особой силой вспыхнул интерес к ученику и сформировалось твердое убеждение, что школьник на уроках литературы является активным действующим лицом, а не только “обучаемым объектом”» [68; с. 91].

На сегодняшний день, благодаря исследованиям ученых-психологов, методистов (Р. Ф. Брандесов [57], О. Ю. Богданова, В. Г. Маранцман [56], З. Я. Рез [68], Н. М. Свирина [73] и др.), известно многое об обучающемся как о читателе, о взаимосвязи отношения к литературе и возрастных особенностей, о читательских особенностях. По наблюдениям ученых-психологов обучающийся проходит несколько стадий, каждая из них имеет сильные стороны, на которые необходимо опираться, и уязвимые стороны восприятия, которые важно учитывать при анализе лирического произведения. Мы рассмотрели, как в методике преподавания литературы разных лет подходили к вопросу о восприятии лирики обучающимися на интересующих нас этапах литературного образования, чтобы выявить изменения в используемой инструментари, который применялся при анализе лирических произведений (таблица 1).

Таблица 1 – Восприятие лирики обучающимися на разных этапах литературного образования (5-7 класс)

Название учебника	Этап	Особенности восприятия лирики	Инструментарий анализа
1	2	3	4
Методика преподавания литературы / под ред. З. Я. Рез, 1977 [68].	младший подростковый возраст (4-6 класс)	Сильные стороны: – повышенная эмоциональность, – творческая направленность (Л. С. Выготский), – стремление расширить знания о жизни,	– подбор ассоциативных рядов, – выразительное чтение, – поиск контрастных образов,

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
		<ul style="list-style-type: none"> – эмпатия, – живо представлять картины, – легко перестраивают неверное мнение о произведении. <p>Уязвимые стороны:</p> <ul style="list-style-type: none"> – описанные события воспринимаются как реальные, – склонность к подбору произвольных ассоциаций, – стремление к перестройке текста, дополнению текста произвольными деталями – не обеспокоены художественностью произведения, – категоричность. 	<ul style="list-style-type: none"> – словесное рисование.
	<p>старший подростковый возраст (7-8 класс)</p>	<p>Сильные стороны:</p> <ul style="list-style-type: none"> – осознание эстетического характера лирики, – близки переживания, сложные чувства, – оценка качеств личности, формирование собственного идеала. <p>Уязвимые стороны:</p> <ul style="list-style-type: none"> – концентрация на собственном внутреннем мире, – анализ лирики подменяется анализом собственных переживаний. 	<ul style="list-style-type: none"> – анализ композиции, – выделение контраста, – подбор ассоциаций, – анализ изобразительных средств.
<p>Богданова О. Ю., Маранцман В. Г. Методика преподавания литературы, 1995 [56].</p>	<p>5 класс</p>	<p>Сильные стороны:</p> <ul style="list-style-type: none"> – воспринимает мир сенсорно: всеми органами чувств (К. Д. Ушинский), – синкретичное сознание, – особенная эмоциональность, 	<ul style="list-style-type: none"> – словесное рисование, – подбор ассоциаций, – выразительное чтение.

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
		<ul style="list-style-type: none"> – повышенная активность, – конкретность и образность, – легко переносится в любую художественную реальность. <p>Уязвимые стороны:</p> <ul style="list-style-type: none"> – слитность предмета и знака, – превалирует субъективное отношение к миру, – искусство и действительность сливаются в сознании. 	
	6-7 класс	<p>Сильные стороны:</p> <ul style="list-style-type: none"> – углубляется смысловая доминанта сознания подростка, – активное формирование рефлексивного слоя сознания. <p>Уязвимые стороны:</p> <ul style="list-style-type: none"> – прочтение привычных значений или достраивание смысла. 	<ul style="list-style-type: none"> – анализ композиции, – подбор ассоциаций, – анализ изобразительных средств.
Свирина Н. М. Методика обучения литературе в школе, 2021 [73].	5-6 класс	<p>Сильные стороны:</p> <ul style="list-style-type: none"> – актуализация личного опыта, – заинтересованность звучанием стихотворения: мелодичность, ритм, созвучия. <p>Уязвимые стороны:</p> <ul style="list-style-type: none"> – отсутствие направленности на смысл произведения, – недопонимание субъективности и «рукотворности» литературного произведения, – наивно-реалистическое восприятие текста, 	<ul style="list-style-type: none"> – чтецкая интерпретация, – подбор ассоциаций, – словесное рисование, – эвристическая беседа, – актуализация жизненного опыта, – выделение противопоставлений.

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
		<ul style="list-style-type: none"> – примитивный буквализм, – игнорирование авторского чувства. 	
	6-7 класс	<p>Сильные стороны:</p> <ul style="list-style-type: none"> – внимание к переживаниям, чувствам, – активизация опыта чувствований. <p>Уязвимые стороны:</p> <ul style="list-style-type: none"> – поиск отражения собственных переживаний, – подмена объективного анализа собственными проблемами, – отсутствие интереса к форме стихотворения, – рационализм, прагматизм. 	<ul style="list-style-type: none"> – приемы, раскрывающие объективный смысл произведения: <p>композиционный и стилистический анализ,</p> <ul style="list-style-type: none"> – актуализация эмоциональной памяти, – иллюстрирование, – анализ изобразительных средств.

Мы сравнили представление об инструментарии анализа поэтических произведений в истории методики (70-х гг., 90-е гг., 2021 г.) с целью выявления возможностей развития предлагаемых подходов. Таким образом, мы пришли к выводу, что в методике обозначаются одни и те же сильные и уязвимые стороны восприятия лирики, которые должны корректироваться при помощи используемых приемов на уроках литературы. В методическом инструментарии наблюдаются изменения: традиционные приемы анализа к началу XXI в. обогащаются, модифицируются, появляются инновационные поиски. Примечательно, что методика литературы каждого периода опирается, прежде всего, на элементы и приемы герменевтического подхода (подбор ассоциаций, выделение контраста, актуализация жизненного опыта, эмоциональной памяти), что говорит об основополагающей роли герменевтики в методике преподавания литературы, и поэтому в начале второго тысячелетия выход

методики к герменевтическому подходу к анализу лирики становится закономерным и естественным.

На основе исследования методической литературы мы пришли к выводу, что, к сожалению, на уроках литературы далеко не всегда учитываются изменения в характере и природе восприятия школьниками лирики, общественно-социальные условия, в которых развиваются современные учащиеся. Они существуют в ситуации повышенной коммуникации, в непрерывном потоке информации, поэтому существенная особенность восприятия ими текстов – поверхностность и однозначность. Школьники не анализируют воспринимаемую информацию, «потребляют» ее без критического взгляда. И именно герменевтический подход призван обратить обучающихся к детальному и внимательному чтению текстов, глубокому и содержательному пониманию, многообразию трактовок, что диктует природа лирических текстов. Герменевтический подход не опирается на «готовые» знания, что делает анализ мобильным и доступным каждому школьнику.

Чтобы определить стартовое условие введения герменевтического подхода в анализ лирики, мы провели анкетирование в 5 классе. Реализовали диагностику восприятия лирики на уроках литературы в МАОУ «Лицей № 82 г. Челябинска» в 2019 г. В анкетировании приняли участие 63 обучающихся.

Диагностическая работа содержала следующие вопросы:

1. Интересно ли тебе читать стихотворения?
2. Легко ли читать стихотворения?
3. Какие стихотворения тебе нравятся?

Первый вопрос анкеты «Интересно ли тебе читать стихотворения?» направлен на выявление отношения к лирике, наличия чуткости к поэтическому слову, что является важным условием успешного чтения и понимания лирического произведения.

В 5-ом классе, когда обучающиеся начали обращаться к анализу лирики на уроках литературы, можно было наблюдать различное отношение к чтению стихотворения. 56 % реципиентов нравится читать поэтические произведения: *«Да, мне очень нравятся рифмы в стихотворениях, и как эти рифмы красиво звучат, когда мы читаем стихотворение», «Мне нравится, потому что в них есть красивые словосочетания», «В них всегда заложен смысл, его интересно узнавать», «Мне нравится, что когда я читаю стих, то представляю картинку происходящего, так автор передает нам свои чувства».* Среди проявлений, которые привлекают в стихотворениях, реципиенты обозначили наличие рифмы, образных выражений, скрытого смысла, отметили красоту слова, возможность создания картины при помощи слова, образность. Можно наблюдать осознание эстетического характера лирики и интуитивное отношение к стихотворению: обучающиеся ощущают глубинность, многозначность лирических произведений, но пока не готовы выразить это в слове, оценке.

26 % реципиентов отрицательно ответили на поставленный вопрос: *«Мне больше нравится читать энциклопедии», «Нет, потому что их неинтересно читать в отличие от сказок, рассказов, комедий», «Я люблю больше читать статьи о спорте», «Нет, есть смысл, который сложно понимать».* В ответах можно отметить проявление особенностей восприятия этого возрастного периода – конкретность, примитивный буквализм, «знаниецентризм». Обучающихся привлекают произведения, направленные на расширение знаний о мире и жизни, что является доминантой на этом этапе литературного образования. Стихотворения отвергаются в силу наличия скрытого смысла, понять который возможно, лишь приложив усилия к анализу произведения.

16 % реципиентов относятся к чтению стихотворений неоднозначно: *«Мне не нравятся стихи, и именно детские, в них нет такой красоты, как в тех, которые пишут более сложными для понимания словами».* На

основе анализа ответов можно отметить, что обучающиеся заинтересованы звучанием стихотворения, но наслаждение от взаимодействия с поэтическим произведением осложняет лексическая работа, обращение к смыслу слов.

Таким образом, в ответах подростков отражаются особенности восприятия лирики, обозначенные в методической литературе разных лет. Также обучающиеся отметили сложность работы с незнакомым словом лирики, обремененность работой со словарями. В связи с этим мы актуализируем необходимость введения герменевтического подхода в анализ лирики, поскольку в основе подхода лежит отказ от «готовых» знаний о произведении, а главной особенностью является обращение к эмоциональному и жизненному опыту обучающихся, непосредственному личностному восприятию, что позволит освободиться от возникающих затруднений при осуществлении анализа лирического произведения.

Второй вопрос анкеты «Легко ли читать стихотворения?» направлен на выявление чуткости к образному поэтическому слову.

В 5-ом классе заметна тенденция к делению произведений по сложности чтения. 55 % реципиентов отмечают возникновение затруднений в понимании стихотворений, которые связывают со специфической лексикой поэтических произведений: *«Некоторые стихотворения написаны легкими словами, сразу понятен смысл, а есть стихотворения, в которых слова сложнее, и тогда смысл для меня теряется»*. Проанализировав ответы, можно сделать вывод о том, что у преобладающей части обучающихся в 5-ом классе возникают трудности в прочтении стихотворений, которые все реципиенты данной группы объясняют наличием сочетаний слов, требующих дополнительных знаний для понимания. В этом мы видим проявление таких особенностей восприятия этого периода, как прямолинейность и конкретность.

39 % реципиентов отмечают легкость в прочтении лирических стихотворений, что связывают с наличием рифмы: *«Да, так как они*

имеют рифму». Это говорит о формальном, поверхностном восприятии поэтического текста. У обучающихся отсутствует понимание природы лирики, на первый план выходит примитивный буквализм.

А 6 % реципиентов отмечают сложность в чтении лирики: «Трудно, есть разные комбинации слов, и думаю, это зависит от автора, от его характера и мыслей в то время, как писали стих», «Нет, многие стихи имеют слова, значение которых трудно сразу определить», «В некоторых стихотворениях трудно представить картинку». Ответы дают возможность утверждать, что обучающиеся уже на данном этапе литературного образования ощущают связь между формой и содержанием, отмечают сложность выражения авторской мысли.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что на этапе 5-го класса обучающиеся подходят к чтению стихотворения формально, воспринимая мелодичность лирики, но в это время ясно ощущают сложность в восприятии и понимании смысла произведения, необходимости детального и вдумчивого чтения поэтических произведений.

Последний вопрос «Какие стихотворения тебе нравятся?» направлен на выявление круга предпочтений в лирике. Наша главная задача – определить поэтические тексты, которые не только впечатлили обучающихся, но и стали частью приобретенного духовного опыта. Результаты опроса приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Круг предпочтений в лирике (5 класс)

Стихотворение	Количество упоминаний
1	2
А. С. Пушкин «У лукоморья...»	28
С. А. Есенин «Береза»	20
И. А. Бунин «Листопад»	2
М. Ю. Лермонтов «Бородино»	17
Е. А. Баратынский «Весна, весна!»	6

Анализируя результаты, приведенные в таблице 3, мы можем сделать следующий вывод. В 5-ом классе у обучающихся сильна способность живо представлять картины, воспринимать текст буквально, поэтому среди обозначенных произведений встречаются произведения с сюжетной составляющей: С. А. Есенин «Береза», А. С. Пушкин «У лукоморья...», М. Ю. Лермонтов «Бородино». Они понятны школьникам, поскольку основной посыл произведений прямолинеен, он считывается после первичного прочтения.

Таким образом, обозначенные результаты диагностики иллюстрируют восприятие лирики, сформированное на начальном этапе литературного образования: клиповость мышления, фрагментарность, поверхностность, сюжетность восприятия, опора на яркие образы лирики. Обозначенные результаты диагностики иллюстрируют целесообразность введения герменевтического подхода в анализ лирики, которое необходимо продолжать в 6 и 7 классе. Кроме того, герменевтический подход отвечает требованиям и ожиданиям нового поколения. Подход к анализу лирики осуществляется с опорой на эмоциональный, читательский и жизненный опыт обучающихся, активизируя стороны восприятия, которые актуализируют удивление, интерес, ситуацию «сомышления» с автором, исключая опору на «готовые» знания. Это способствует активному восприятию обучающимися лирических произведений.

Вопрос о введении герменевтического подхода в анализ лирики в 5-7 классах регулируется особенностями ее восприятия школьниками. В 5-ом классе важная задача учителя – вызвать интерес к чтению и анализу лирики: «Главной же в школе <...> является задача не “как изучать литературу”, а “как не отучить ребенка от книги” <...>. Все знают, как любят малыши, чтобы им читали, как радуются они уловленному ритму стиха, как ярко воспринимают иносказательный смысл и образность лучших образцов <...> детской литературы. Когда же в школе мы

начинаем все это “изучать”, препарировать, объяснять – интерес быстро иссякает, чтение из удовольствия превращается в “трудовую повинность”» [30; с. 5]. В связи с этим ключевыми принципами в введении герменевтического подхода в анализ лирики являются последовательность и системность. При работе с младшими подростками (5 класс), отличительными особенностями которых являются повышенная эмоциональность, эмпатия, способность живо представлять описанные автором картины, примитивный буквализм, игнорирование авторского чувства, стремление к перестройке текста, необходимо с особой осторожностью включать приемы герменевтического подхода, диктуемые не только поэтическим текстом, но и возрастными особенностями. Продуктивными окажутся приемы, актуализирующие ситуацию «сотворчества» с автором: процедура подбора ассоциаций, актуализация эмоционального, жизненного опыта, приемы «контекстной догадки» (Г. Я. Гальперин), «языковой догадки». Они позволят в органичной для понимания обучающихся форме осознать позицию автора через «ситуацию сомышления» (И. В. Сосновская).

В 6-ом классе усиливается смысловая доминанта сознания обучающихся, поэтому можно наблюдать переходный период в восприятии лирических произведений. Стремясь расширить знания о жизни, они не обеспокоены художественностью произведения и легко перестраивают неверное мнение о тексте. В связи с этим целесообразно к герменевтическим приемам, актуализирующим ситуацию «сотворчества», добавлять приемы, направленные на освоение художественных (композиционных и стилистических) особенностей стихотворения. Так, размышления обучающихся, основанные на эмоциональной составляющей, корректируются вниманием к поэтическим особенностям текста, что позволяет им постичь не только авторскую позицию, но и осознать природу лирики, которая выражается во взаимосвязи формы и содержания.

В 7-ом классе обучающимся становятся близки сложные чувства, переживания, подростки неизбежно сконцентрированы на собственном внутреннем мире, поэтому анализ лирики зачастую подменяется анализом собственных переживаний. Значительным новообразованием на данном этапе литературного образования является активное формирование рефлексивного слоя сознания, что позволяет ввести в анализ стратегии герменевтического подхода, которые представляют собой программу приемов для анализа поэтического текста, что становится финальным этапом введения герменевтического подхода.

На основе проведенного исследования мы пришли к выводу, что герменевтический подход к анализу лирики в школе необходимо вводить постепенно, начиная с включения отдельных процедур и приемов в 5-ом классе и заканчивая включением полноценных стратегий анализа герменевтического подхода в 7-ом классе. Таким образом, главными принципами внедрения герменевтического подхода являются постепенность и системность.

Опираясь на особенности восприятия лирики обучающимися, мы определили актуальные приемы герменевтического подхода, которые станут продуктивными во время анализа поэтических произведений на том или ином отрезке литературного образования (выделение бинарных оппозиций, подбор ассоциативных рядов, контекстная догадка, «собираение» и «наращивание» смысла, определение и интерпретация концепта произведения, выделение герменевтических указателей и др.), соотнесли актуальные приемы герменевтического подхода каждого этапа с программными произведениями, для которых применение обозначенных приемов является органичным и целесообразным в соответствии с природой текста: построение смысла на контрастирующих константах, выделение в рамках контекста отдельного слова, сжатость речи, использование повторов, рефренов, многозначность и емкость употребляемых слов, использование антитезы, гиперболы, градации.

Перечисленные особенности позволяют нам обосновать выбор обозначенных поэтических произведений в качестве объекта школьного анализа с опорой на герменевтический подход (таблица 3).

Таблица 3 – Актуальные приемы герменевтического подхода при анализе лирики в 5-7 классах

Лирические произведения (по программе В. Я. Коровиной) [45]	
стихотворение	герменевтические приемы, стратегии, процедуры
1	2
5 класс	
А. С. Пушкин «Няне»	«Собирание» и «наращивание» смысла
А. А. Фет «Чудная картина...»	«Языковая догадка»
А. А. Фет «Задрожали листья облетая...»	«Проблематизация»
С. А. Есенин «Низкий дом с голубыми ставнями...»	«Собирание» и «наращивание» смысла
6 класс	
А. С. Пушкин «Узник»	Контекстная догадка, «проблематизация», подбор ассоциативных рядов
А. С. Пушкин «Зимнее утро»	Контекстная догадка, «языковая догадка», «проблематизация», актуализация эмоционального опыта
М. Ю. Лермонтов «Тучи»	«Проблематизация», актуализация эмоционального опыта, контекстная догадка, подбор ассоциативных рядов
Ф. И. Тютчев «Неохотно и несмело...»	Контекстная догадка, «собираение» и «наращивание» смысла, актуализация эмоционального опыта
Ф. И. Тютчев «С поляны коршун поднялся...»	«Проблематизация», актуализация эмоционального опыта
А. А. Ахматова «Перед весной бывают дни такие...»	Контекстная догадка, подбор ассоциаций, актуализация эмоционального и жизненного опыта, «проблематизация»
7 класс	

Ю. Г. Разумовский «Я обращаюсь к молодым»	«Проблематизация», актуализация эмоционального опыта, контекстная догадка
Г. Р. Державин «Признание»	Карта концепта
Г. Р. Державин «На птичку»	Вверх по лестнице контекстов

Продолжение таблицы 3

1	2
Г. Р. Державин «Река времен в своем стремленья...»	Точки фиксации рефлексии
М. Ю. Лермонтов «Ангел»	Ассоциативный анализ
М. Ю. Лермонтов «Когда волнуется желтеющая нива...»	Точки фиксации рефлексии

Таким образом, изучение особенностей восприятия лирики в подростковом возрасте позволило определить основной принцип работы с герменевтическим подходом при анализе – этапность, выявить герменевтические приемы анализа лирики, которые станут продуктивными в каждом из этапов литературного образования в соответствии с особенностями восприятия и природой самого текста.

2.2 Опыт введения герменевтических приемов в анализ лирики в 5-ом классе

Понимание литературного произведения связано с формированием диалогической ситуации между автором и читателем: «Понять художественное произведение – это значит воспринять текст литературного произведения в рамках собственных представлений о мире, учитывая, что текст – это отражение авторского понимания действительности» [14; с. 12]. В связи с этим в школьном анализе литературного произведения принципиален «рефлекторно-ассоциативный» компонент (постижение собственного «Я» через восприятие текста) (П. В. Белоус). Включать в работу данный компонент необходимо, начиная

с 5-6 класса, в то время, когда обучающиеся активно познают мир, желают проявить себя, готовы к творческой деятельности. Читатели этого возраста «наивные реалисты» (В. Г. Маранцман), они с легкостью воспринимают авторское чувство, представляют созданные писателем картины, а самое главное – тонко чувствуют поэтическое слово, которое порождает воспоминания, ощущения, те или иные ассоциации. Ассоциация – это связь между прежним и вновь возникающим в человеческом сознании представлениями [21; с. 57]. Личностное восприятие в основном активизируется за счет поиска ассоциативных связей, которые основываются у обучающихся на имеющемся культурном и бытовом опыте. Ассоциации раскрывают многозначность лексических единиц, способствуют возникновению интереса к автору и его творчеству, возникновению ситуации «сотворчества» (И. В. Сосновская). Построение ассоциативного ряда важно тем, что направлено на развитие рефлексивной деятельности обучающихся: анализ ощущений, впечатлений, представлений, возникающих при чтении [29].

Анализ лирики в 5 классе – это сложнейшая часть курса литературы, поскольку обучающиеся только начинают знакомиться с различными элементами, приемами и подходами к анализу текста. Перед учителем стоит важная задача – погрузить обучающихся в интереснейший мир литературы, показать творческое начало, исключить назидательность, шаблонность. Именно обращение к герменевтике на уроках литературы поможет устранить страх перед анализом нового текста. Кроме того, Г. И. Богин отмечает, что филологическая герменевтика «ориентируется только на текст как объект понимания» [14; с. 8]. С этим связана особенность отбора материала в соответствии с наличием «герменевтических указателей», которые позволяют анализировать текст, опираясь на природу самого стихотворения: концепт, контекст, центральный образ, бинарная оппозиция, «точки рефлексии» [14]. Поэтому вводить герменевтический подход в работу на уроках литературы в 5-ом

классе следует последовательно. Использовать один герменевтический прием при анализе произведения, исходя из «ключевых точек» текста и опираясь на особенности восприятия лирики школьниками: «Восприятие мира 10-11-летним читателем, характеризующееся особой эмоциональностью, ассоциативностью, нерасчлененностью, интуитивностью и эмпатийностью, является благоприятным фоном для литературного развития обучающихся» [80; с. 125]. Но нужно помнить и об уязвимых сторонах данного этапа литературного образования, главная из которых – примитивный буквализм. В связи с чем необходимо обращать внимание пятиклассников на образность и многозначность используемых в художественном тексте слов. Поэтому на данном этапе продуктивным окажется введение таких герменевтических приемов, как контекстная догадка, «языковая догадка», подбор ассоциативных рядов, выделение бинарной оппозиции, «собираение» и «наращивание» смысла. Мы в своей работе предлагаем фрагменты уроков по анализу лирики с применением обозначенных приемов, которые необходимо дополнить комментариями, обращением к уровням анализа, не затронутым в рамках герменевтического подхода. Наша цель – выявить герменевтический «ключ» к пониманию основополагающих вех текста.

Понимание в большей степени субъективно, поскольку имеет ориентацию на индивидуальное восприятие произведения, но в то же время оно может способствовать развитию понимания другого, таким образом происходит взаимообмен опытом, знаниями, что достигается организацией учебного диалога. Н. П. Терентьева отмечает, что именно в диалоге «читатель постигает смысл произведения, познает себя, становится открытым пониманию мира и человека, своего присутствия в нем» [94; с. 21].

Вводить герменевтические приемы следует постепенно, начиная с первых уроков. Этому способствует программа по литературе. Курс 5-го класса начинается с обращения к сказке, что позволит приобщить

обучающихся к свободе выражения мыслей, научит прислушиваться к собственным впечатлениям, рефлексировать. Ведь именно рефлексия является основным критерием для оценивания результатов понимания: «Я понял, но что же я понял?», «А почему я понял не так, как мой знакомый?», «Я не понял, но как сделать, чтобы понять?» и т.п. [14; с. 22].

Важно, что герменевтический подход опирается на первичное восприятие произведения обучающихся, их впечатления, начальные размышления по поводу смысла художественного текста. На этом этапе важен «эффект удивления» [43; с. 227] как условие глубокого понимания: «Что вам показалось странным, непонятным, таинственным?» [43; с. 234]. Это способствует усилению герменевтической интриги занятия. Именно на данном этапе формируются первые предположения по поводу смысла произведения, гипотезы, которые будут корректироваться в ходе анализа.

Введение герменевтического подхода в анализ лирики следует начинать с приема «собираение» и «наращивание» смысла, суть которого заключается, как отмечает И. В. Сосновская, в последовательном выделении «ключевых слов, фраз, повторов слов, звуков, которые создают нагнетание определенного настроения, ощущения» [69; с. 273]. В самом начале аналитического пути необходимо нейтрализовать уязвимую сторону восприятия пятиклассников, сосредоточить их внимание на тексте произведения, на многозначности художественного слова, на способах выражения смысла, что является основой для комплексного анализа лирического произведения. Школьникам необходимо помочь выделить и осознать текстообразующие средства. Для применения обозначенного приема обратимся к стихотворению А. С. Пушкина «Няне». После первичного прочтения обратимся к образному мышлению обучающихся, поможем перенестись в избушку няни, добиваясь положения «сотворчества» (И. В. Сосновская) с автором, которое необходимо для глубокого анализа произведения: «Какие картины вы представляете при чтении стихотворения? Опишите их».

«Я представляю себе такую картину. Маленькая избушка, полузаметенная снегом, с сугробом у крыльца. Она окружена высокими соснами, кажется затерянной в лесу, и только слабое мерцание огонька в окне говорит о том, что избушка обитаема, что кто-то не спит и кого-то ждет», «Старенькая няня, у которой выбились волосы из-под платка, сидит под окном своей светлицы и периодически всматривается вдаль, в темноту», «За окном метет снег, завывает ветер. В руках у нее вязание, но спицы то и дело замирают» (цитируются ответы учеников). Таким образом, пятиклассники становятся в позицию «рядом с автором», это позволяет прочувствовать текст лирического произведения, активизировать эмпатию, сформулировать первые предположения по поводу смысла лирического текста.

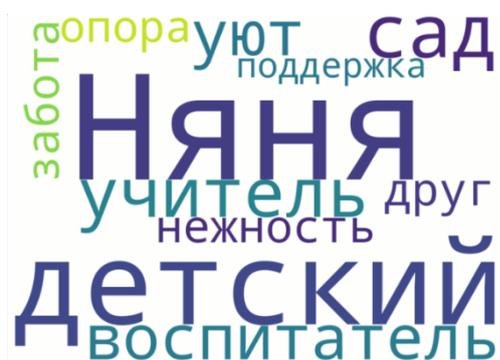
После первичного прочтения отразим возникшее удивление: «Что удивляет в стихотворении? Какие вопросы возникли при чтении?»

«Почему Пушкин называет няню подругой?», «Откуда автор знает, чем занимается няня, если он далеко?», «Меня удивило, что Пушкин так сильно переживает о своей няне, ведь она ему не родной человек» (цитируются ответы учеников).

Обозначенные «точки удивления» (С. П. Лавлинский) определяют путь аналитической деятельности, который призван найти ответы на возникшие вопросы, касающиеся смысла произведения. Именно возникающие «точки удивления» провоцируют активность школьников. Они, обращаясь к художественному слову, постепенно погружаются в глубину смысла.

Действительно, удивляет нежное отношение лирического героя к своей няне, о которой он вспоминает, поражают его переживания. Эта мысль станет отправной точкой для анализа, именно она позволит ввести герменевтический прием «собрание» и «наращивание» смысла [80; с. 244]. Начнем работу с анализа «сильной» позиции текста. Просим пятиклассников подобрать ассоциации к слову «няня» и сформируем из

ответов обучающихся на доске облако слов (рисунок 1): «Какие ассоциации у вас возникают со словом “няня”?» Возможен также вариант создания облака слов в реальном времени с помощью онлайн-сервиса Mentimeter (актуально в период дистанционной работы). Цель процесса подбора ассоциативных рядов – научить школьников применять имеющиеся знания, опыт, воображение для освоения, объяснения и запоминания новых понятий и явлений. Кроме того, работа с ассоциативными рядами развивает образное мышление, необходимое для восприятия и понимания художественных текстов. Научить обучающихся



подбору ассоциаций можно через тренировочные упражнения: объединить предметы и явления по схожести, по противоположности, по пространственно-временной связи, по причинно-следственной связи; определить предмет по его характерным чертам. Таким образом, учитель помогает школьникам осознать сущность ассоциаций, а также учит их подбору.

Рисунок 1 – Ассоциативное облако к слову «няня»

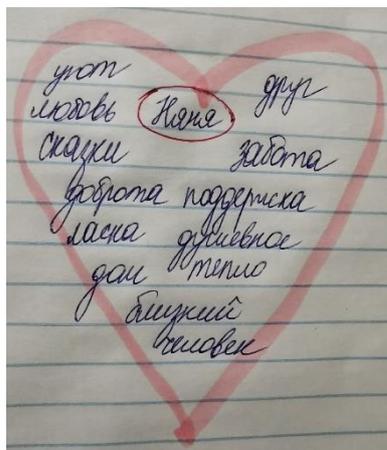
Обращаемся к личному опыту обучающихся: «У вас сейчас наверняка тоже есть такой взрослый, который вас очень любит, понимает, заботится о вас, к которому вы в любую минуту можете обратиться. Кто этот важный в вашей жизни человек (люди)?» Тем самым актуализируем ключевой образ в сознании учеников, что позволит понять душевную связь между лирическим героем и няней, характер их взаимоотношений.

Переходим к интерпретации ключевого образа. Попросим обучающихся вспомнить о взаимоотношениях няни и А. С. Пушкина. В подтверждение обращаемся к тексту: «Подруга дней моих суровых, / Голубка дряхлая моя» [35; с. 92]. Эти обращения выражают трепетное отношение лирического героя к няне. Далее работаем с лексикой стихотворения, что расширит понимание художественных образов данного стихотворения, восстановим занятия няни в период ожидания воспитанника. Обобщаем материал приемом «собрание» и «наращивание» смысла, выстраивая цепочку, которая помогает сложить цельное представление об отношении няни к лирическому герою: «одиночество – ожидание – терпение – горечь – рутина – тоска – переживания – каждый миг». Завершаем работу по тексту смысловым вопросом, направленным на выявление осознания авторской позиции, выясним, а как лирический герой относился к няне: «Почему лирический герой видит няню на расстоянии, детально может описать ее внешний вид, занятия, чувства?»

«Лирический герой с няней были очень близки. Он ее очень хорошо знает», «Я думаю, можно даже сказать, что герой не просто хорошо знает няню, а читает ее мысли на расстоянии. Ведь они с няней были каждый день рядом» (цитируются ответы учеников).

Завершаем работу рефлексией: «Подберите ассоциативный ряд к слову “няня”, но только представьте, что вы – это сам А. С. Пушкин. Подберите стиль оформления, который позволит отразить отношение А. С. Пушкина к няне». Таким образом, детальная работа с текстом завершается целостным восприятием поэтического произведения – осуществляется герменевтический круг: процесс переоценки и переосмысления стихотворения. Прием «собрание» и «наращивание» смысла помогает пятиклассникам обратиться за ответами по содержанию к тексту стихотворения, осознать связь художественного слова и чувства лирического героя, автора, сущность лирики. Приводим примеры работ

обучающихся разные по своей сути, но отражающие восприятие и понимание позиции лирического героя, автора в произведении. Первая



представленная работа (рисунок 2) воплощает собой ассоциативное облако в виде сердца с центральным словом «няня». Мы видим, что обучающийся осознает роль няни в судьбе поэта – дорогой сердцу человек. Отмечает основополагающие понятия смысла художественного текста.

Рисунок 2 – Работа пятиклассницы «Ассоциативное поле к слову “няня” с точки зрения А. С. Пушкина»

Следующая работа (рисунок 3) имеет более схематичный вид. Она отражает главную особенность образа няни в сознании поэта: все ассоциации объединены в единое целое, представляют собой формулу, которая воплощает гармоничность образа няни.

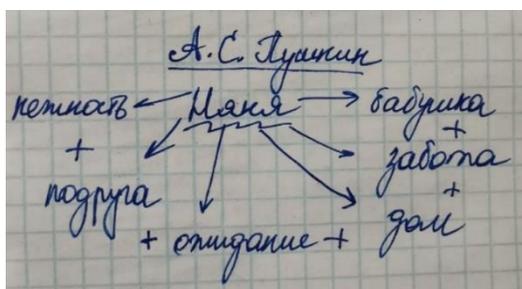


Рисунок 3 – Работа пятиклассника «Ассоциативное поле к слову “няня” с точки зрения А. С. Пушкина»

Таким образом, при помощи герменевтического приема обучающиеся самостоятельно интерпретируют ключевой образ в творчестве А. С. Пушкина.

Обратимся к стихотворению А. А. Фета «Чудная картина...», которое будет интересным для применения такого герменевтического приема, как «собираение» и «наращивание» смысла. Перед первичным восприятием создаем целевую установку: «Какую картину вы представляете, слушая это стихотворение?» Это задание необходимо для активизации ситуации «сотворчества», необходимой для глубокого анализа произведения. Пятиклассники при помощи приема словесного рисования легко воспроизводят пейзажную картину, отмечая образы природы, и лишь немногие отметят на изображении присутствие человека: «Почему автор косвенно изображает человека в стихотворении?» Найти ответ на этот вопрос позволит обращение к герменевтическому приему. Спросим у школьников, о чем это стихотворение? Школьники обозначат сюжетную сторону произведения. Нам необходимо сконцентрировать внимание на цели описания поэтом живописной картины. После первичного прочтения выявляем точки удивления, которые станут отправными для анализа: «Что показалось необычным в стихотворении?» *«Упоминание картины, хотя мы читаем стихотворение, но мы легко можем представить эту картину, которую автор описал словами»* (цитируем ответы пятиклассников). На данном этапе начинаем «собирать» смысл произведения. Обращаем внимание учеников на отсутствие глаголов в стихотворении: «Почему А. А. Фет не использует глаголы в произведении?» Перед нами статичное изображение действительности, мы видим, что взгляд лирического героя скользит по картине зимнего пейзажа: «белая равнина», «полная луна», «блестящий снег», «саней далеких / Одинокий бег» [35; с. 226]. Далее обращаем внимание на форму стихотворения: «Почему всю картину поэт описывает одним цельным предложением?» Ученики выскажут свои предположения, которые

необходимо скорректировать обращением к образной системе: «На какие образы лирический герой обращает внимание?» В ходе учебного диалога пятиклассники приходят к выводу о том, что поэт старается запечатлеть мгновение жизни, которое его впечатлило, что подтверждается эпитетом «чудная» в сильной позиции текста, поэтому обращает внимание на яркие детали действительности, торопясь зафиксировать полноту ощущений в одно цельное предложение.

Это умозаключение ценно тем, что мы можем обратиться к форме стихотворения, за которой скрывается авторское переживание. Обучающиеся помнят о том, что при помощи описания пейзажа автор выражает чувства лирического героя. На этом этапе активизируем жизненный опыт обучающихся, вводя в ситуацию «сотворчества» (И. В. Сосновская): «Представьте себя на месте лирического героя, в каких обстоятельствах могла возникнуть эта картина в его сознании?»

«Я думаю, что эта картина могла появиться в уединении. Если бы это было бы описание, когда герой находился в описываемом месте, то все было бы подробнее расписано» (цитируем ответ ученика).

Поэтому можно говорить о картине как о коротком, но ярком воспоминании лирического героя. Далее продолжаем этап «наращивания» смысла. Обратимся к ярким образам, которые запечатлелись в сознании лирического героя: «Какие ключевые образы мы можем выделить в этом стихотворении?» В стихотворении можно выделить два ключевых образа: луна и сани. Далее работаем с «наращиванием» смысла: «Каково происхождение выделенных нами образов?» В процессе обсуждения приходим к выводу, что луна – образ природный, а сани – рукотворный. Продолжаем «наращивать» смысл при помощи выстраивания лексических цепочек: «луна – природа; сани – рукотворный предмет – человек». Таким образом, приходим к выводу, что луна символизирует природное начало, а за образом саней скрывается человек. Возвращаемся к тексту, продолжая «наращивать» смысл: «Как поэт рисует луну?» Он характеризует ее

эпитетом «полная». Подключаем жизненный опыт обучающихся и приходим к выводу, что луна бывает полной в самый расцвет своего цикла, скоро она начнет убывать. Причем луна на небе одинока, потому что ее не окружают звезды. Обращаемся ко второму образу: «Какую характеристику автор дает саням?» Они «одинокие», как и луна. С помощью эпитета автор вводит тему одиночества, которая раскрывается в финале произведения. Тема усиливается при помощи описания зимней красоты. Луна воплощает человеческую душу. Это гармоничная картина единения человека и природы. Человек наслаждается ее красотой находясь в состоянии уединения. Завершаем анализ рефлексией в форме ответа на вопрос: «Почему лирический герой называет картину “чудной”, если она проникнута чувством одиночества?» Предлагаем ответы обучающихся, которые отражают осмысление образной системы стихотворения.

«Я думаю, чудная картина заключается в объединении одинокой луны и одинокого человека, который наслаждается красотой природы».

«Лирический герой называет картину чудной, потому что одиночество исчезает. Природа и человек существуют вместе».

Таким образом, обучающиеся приходят к пониманию авторской мысли и делают вывод о единении и взаимосвязи природы и человека, их гармоничного сосуществования.

Интересным для применения приема «собираения» и «наращивание» смысла станет стихотворение С. А. Есенина «Низкий дом с голубыми ставнями...». Пятиклассникам трудно определить предмет разговора по содержанию стихотворения, поскольку он не обозначен в тексте, его можно восстановить, соединив в одно целое образы, детали, которые составляют основу выражения чувств лирического героя. Помогаем обучающимся осознать, что в основе стихотворения лежит образ родины. После первичного прочтения необходимо сформулировать предварительное понимание и отрефлексировать возникшее удивление: «Что удивительно в стихотворении? Что поражает?» Поражают

противоречивые чувства лирического героя по отношению к своей родине: «восхищаться уж я не умею», «...имею / Нежность грустную», «хотел не любить», «ты мила мне, родимая выть», «не забыть мне тебя никогда» [36; с. 54]. Опираясь на ключевые слова, контекст, предложим ученикам сформулировать ответ на вопрос, который позволит «войти» в герменевтический круг: «Какая же она – родина лирического героя, которая так терзает его душу?» Ответом на него является текст. Для продуктивного анализа необходимо актуализировать ситуацию «сотворчества»: «Представьте себя в роли лирического героя и выразительно прочитайте стихотворение от его лица. Где находится лирический герой, когда размышляет о своей родине?»

«Скорее всего, герой находится далеко от своего дома, в другом городе», «Я думаю, герой покинул родину, чтобы развиваться дальше, как мы, когда вырастем, уедем учиться в университеты» (цитируем ответы пятиклассников).

Приходим к выводу, что воспоминания о родине спровоцировала ностальгия: «Какие же образы родины запечатлелись в сознании лирического героя?» Обращаемся к вдумчивому чтению стихотворения, включаем в работу известный уже пятиклассникам прием «собрание» и «наращивание» смысла, исходя из контекста, активизируя эмоциональный и жизненный опыт обучающихся, расшифровывая художественный код, созданный поэтом (таблица 4).

Таблица 4 – Смысловое поле стихотворения С. А. Есенина «Низкий дом с голубыми ставнями...»

Образ	Интерпретация
1	2
«Низкий дом...»	обветшалый родной дом лирического героя
«...дом с голубыми ставнями...»	несмотря на скромность жилища, он наполнен уютом и теплом родных людей

«Наше поле, луга и лес...»	совместный ежедневный труд
«Принакрытые сереньким ситцем / Этих северных бедных небес...»	тусклая природа, вечная непогода окрашены любовью, нежностью
«...сереньким ситцем...»	привычки, утварь, повседневная одежда
«И пропасть не хотел бы в глуши...»	даль, глушь
«Полюбил я седых журавлей / С их курлыканьем в тощие дали...»	символ тоски по родине
«...тощие дали...», «...сытных хлебов не видали...», «...дешевеньким ситцем...»	голод, бедность
«...родимая выть...»	диалектное слово – отражение привязанности к родине

После проведенной работы возвращаемся к целевой установке: «Какая же она – родина лирического героя, которая так терзает его душу?» Предлагаем обучающимся создать формулу родины С. А. Есенина. Подобная форма работы позволит обучающимся прийти к умозаключению о единстве всех элементов, об их равноправии в сознании лирического героя: «Родина С. А. Есенина: обветшалый дом + совместный ежедневный труд + тусклая природа + вечная непогода + голод + бедность + глушь + даль + любовь».

Завершаем работу активизацией рефлексии, которая позволит оценить степень осознания авторской мысли. Предлагаем обучающимся ответить на вопрос: «Почему лирический герой испытывает противоречивые чувства, когда вспоминает о родине?» Приведем работы обучающихся, в которых лучше всего отражено понимание авторской позиции:

«Лирический герой никогда не вернется в глушь, в “низкий дом с голубыми ставнями”, но в нем течет крестьянская кровь, которая не позволяет забыть о родном крае. Это сильнее его».

«Герой сейчас живет лучшей жизнью, он с грустью вспоминает прошлую жизнь, потому что он с семьей испытывал голод, бедность, но это его родной дом, который все время живет в его мыслях».

Годы, которые лирический герой провел в «низком доме с голубыми ставнями», прошли, но родина с ее тусклой природой не отпускает его. Ностальгия вынуждает героя открыто признаться: «Восхищаться уж я не умею». Он никогда не вернется в эту глушь, но, несмотря на бедность, любовь к родине никогда не покинет его сердце. Он имеет «нежность грустную русской души».

Таким образом, применение герменевтического приема помогает обучающимся прийти к пониманию и многообразию главного концепта творчества С. А. Есенина – родины. Данный прием поможет в более старших классах перейти к использованию образовательной стратегии под названием «Карта концепта».

В 5 классе обучающиеся обращаются к анализу стихотворения А. А. Фета «Задрожали листья, облетая...», которое позволит включить в работу с лирическими произведениями герменевтический прием «проблематизация»: выделение в произведении бинарных оппозиций. И. В. Сосновская отмечает, что прием базируется на конфликтном столкновении смысловых точек произведения: «истинное / ложное, обычное / необычное, естественное / искусственное, духовное / материальное и т.д.» [69; с. 274]. По мнению И. В. Сосновской, именно конфликт в лирическом произведении становится смысловым ядром, которое преобразовано посредством художественных образов и которое необходимо интерпретировать, конфликт в данном случае является «ключом» к открытию смысла произведения. Важно, что обоснование приема опирается на психологию восприятия Л. С. Выготского [20]. Он утверждал, что эффект эстетической реакции заложен в эмоциональном восприятии и переживании произведения искусства. Причем это восприятие складывается из сочетания двух противоположных эмоций, столкновение и взаимодействие которых несет эстетическое наслаждение. Чем ярче художественный образ, тем сильнее его эмоциональное

воздействие на наше воображение, тем больше ассоциаций из разных сфер нашей собственной жизни он вызывает [21].

Ввести понимание явления бинарных оппозиций можно через актуализацию лингвистического понятия «антонимы», синтаксического – «антитеза», которые изучены обучающимися в курсе русского языка за 5 класс. На наш взгляд, лучше всего обращаться к бинарным оппозициям через введение литературоведческого понятия «конфликт», таким образом, мы выявим преемственность курсов литературы 5 и 6 классов, поскольку учащимся уже с начала изучения сказок хорошо известна проблема противостояния добра и зла.

После первичного прочтения просим обучающихся предположить, о чем это стихотворение. Так, пятиклассники сформулируют предварительные «кажимости» толкования прочитанного текста (С. П. Лавлинский), гипотезы по поводу смысла стихотворения, которые позволят актуализировать и направить аналитическую деятельность, в процессе обращения к тексту гипотезы по поводу смысла будут либо расширяться и углубляться, либо опровергаться. Таким образом, мы реализуем на уроке герменевтический круг, а также позволим обучающимся освоить текст как часть духовного и читательского опыта. На первый взгляд, стихотворение А. А. Фета о природе, о взаимодействии образов природы – грозы и птички, немногие обратят внимание на цель описанных поэтом живописных картин. Именно к их осмыслению мы должны постепенно привести школьников, используя приемы герменевтики.

Обучающимся необходимо помочь это первичное восприятие углубить, продемонстрировав многозначность художественных образов, сущность пейзажной лирики – отражение чувств, размышлений лирического героя. Для этого необходимо сформулировать предварительное понимание и отрефлексировать возникшее удивление: «Что удивительно в этом стихотворении? Что поражает?»

*«Удивляет, что милая птичка не боится такой страшной бури»,
«Интересно, что в стихотворении так резко несколько раз меняется
настроение: страх и умиротворение»* (цитируются ответы учеников).

Действительно поражает столкновение изображаемых картин: буря, которая «рвет и мечет» и «милая птичка», которая «в теплом гнездышке еле видна» (рисунок 4). Именно противопоставление двух ключевых образов произведения станет отправной точкой аналитической деятельности на уроке, ключом к открытию авторской мысли. Формулируем вопрос, который позволит «войти» в герменевтический круг. Ответом на него является текст: «Зачем автор создает это противопоставление? С какой целью вводит его?» Таким образом, анализируя художественное противопоставление, обучающиеся постепенно смогут углубиться в смысл произведения, присвоить опыт.



Рисунок 4 – Бинарная оппозиция в стихотворении А. А. Фета «Задрожали листы облетая...»

После данного этапа важно интерпретировать художественные образы стихотворения, ведь художественный текст – это отражение действительности в знаковой форме. Логичным будет обращение к герменевтическому приему «языковой догадки», который позволит обратиться к художественному слову, проиллюстрировать его многозначность и глубину. Суть приема, как отмечает И. В. Сосновская, заключается в раскрытии смысла через обращение к анализу лексического

значения слова, его этимологии, словообразовательных элементов и т.д. Методическая ценность приема заключается в развитии на раннем этапе литературного образования внимательного отношения к художественному слову, его всестороннего и полноценного анализа для адекватного постижения смысла литературного произведения.

Замечаем в стихотворении повторы: «буря», «в теплом гнездышке» [35; с. 228]. К выделенным повторам подбираем ассоциации. «Буря» – природная стихия, страх, опасность. «Теплое гнездышко» – дом, уют, семья, любовь. После подбора ассоциаций перечитываем текст и следим за тем, как раскрывается смысл стихотворения: «Как вы думаете, а кто скрывается за образом милой птички?»

«Мама», «жена лирического героя», «няня», «точно кто-то близкий» (цитируются ответы учеников).

После проведенной работы предлагаем ответить на смысловый вопрос: «В чем же смысл противопоставления “бури” и “теплого гнездышка”?» Так обучающиеся приходят к актуализации авторской позиции. Для каждого человека, который живет в сложном мире страхов, проблем, важно иметь спасение, отдохновение в «теплом гнездышке» рядом с близкими людьми.

Продолжим работу над стихотворением в форме повторного чтения стихотворения с целевой установкой: «А всегда ли человек может найти



выход из бури сложностей, проблем?» Обращаем обучающихся к формированию схемы стихотворения. Один из возможных вариантов представлен на рисунке 5.

Рисунок 5 – Композиция стихотворения А. А. Фета «Задрожали листья
облетая...»

В процессе работы над заданием обучающиеся замечают особенность композиции произведения, которая строится на резком противопоставлении картин: чередовании описания бури и «теплого гнездышка». На данном этапе анализа целесообразно ввести понятие художественного пространства, которое позволит углубить понимание стихотворения. Мы видим чередование открытого и закрытого пространства, которое завершается актуализацией закрытого пространства. В процессе работы пятиклассники приходят к следующему выводу: из любой сложной ситуации человек может найти выход в «теплом гнездышке», потому что именно оно является конечной точкой обращения лирического героя. Это закрытое пространство, в котором лирический герой находит спасение для своей души.

Завершить работу над стихотворением следует рефлексией. А. А. Фет не озаглавил стихотворение, поэтому обучающимся можно предложить сформулировать заголовок – «сильную» позицию текста, тем самым проверить уровень понимания авторской позиции и скорректировать знания.

«Отдохновение», «Спасение в мире», «Гнездышко в буре», «Невеличка против бури», «Свет во тьме» (цитируем ответы обучающихся).

Проанализировав варианты названия стихотворения, можно сделать вывод, что обучающиеся осмыслили способ передачи чувств лирического героя, выбранный автором, – противопоставление. Отразили в своих

заголовках тему и идею текста. Таким образом, обучающиеся приобщились к душевному миру героя, пришли к выводу, что за описанием пейзажа скрываются сложные чувства лирического героя, выразить которые возможно только в образной форме.

Таким образом, в 5 классе в работу на уроках литературы при анализе лирики следует включать отдельные герменевтические приемы, которые позволяют приобщить школьников к детальному и вдумчивому чтению стихотворения, к саморефлексии, обратить их внимание на многообразие художественного слова, на способы выражения авторской позиции и чувства лирического героя, поскольку герменевтический подход опирается как на субъективное читательское восприятие, так и на объективное содержание произведения, что способствует адекватной интерпретации любого художественного текста.

В связи с этим ситуация непонимания в рамках герменевтического подхода исключена: не существует текстов непонятных, существует ситуация, при которой то или иное произведение не понято.

2.3 Опыт обращения к герменевтическим приемам при изучении лирики в 6-ом классе

В 6-ом классе происходят изменения в восприятии лирики школьниками: «Намеренная и усиленная “социализация” <...>, невнимание к открытию ими своего внутреннего мира, <...>, к активному формированию рефлексивного слоя сознания могут приостановить дальнейшее развитие читательских умений подростка» [80; с. 265]. Особенно важно учитывать, что «углубление смысловой доминанты сознания школьника <...>, рост инерции к осмыслению своих и чужих действий может привести к неадекватности восприятия художественных произведений, к активному достраиванию его смысла собственным, в результате чего возникает конфликт “встречи” читательского и авторского сознания» [80; с. 266]. Положения, обозначенные в диссертации

И. В. Сосновской [80], являются основополагающими для обоснования введения вариации герменевтических приемов в анализ стихотворения. Продуктивным станет сочетание приемов, направленных на внимание к авторскому слову, активизации воображения, рефлексивной стороны сознания. В определении актуальных приемов мы руководствовались возрастными особенностями восприятия лирики, своеобразием художественного текста и целевыми установками анализа.

На данном этапе литературного образования мы расширяем процедуру выделения бинарных оппозиций, введенную в анализ лирики в 5-ом классе (прием «проблематизация»), актуализируя в его рамках процесс подбора ассоциаций. С. Л. Каганович убеждена в том, что «применительно к литературе более эффективно подключение к познавательному процессу фантазии, ассоциативного мышления – всего того, что в большей степени относится к сфере не интеллекта, а эмоций и воображения» [31; с. 13]. И. В. Сосновская отмечает, что «этот прием осуществляется при помощи конфликтного столкновения исходных горизонтов и точек смыслообразования в тексте: истинное / ложное, обычное / необычное, естественное / искусственное, духовное / материальное и т.д. Конфликт – это самая абстрактная форма существования центральной идеи» [69; с. 56]. Именно конфликт в лирическом произведении становится смысловым ядром, которое преобразовано посредством художественных образов и которые необходимо интерпретировать, конфликт в данном случае является «ключом» к открытию смысла произведения. Важно, что обоснование приема опирается на психологию восприятия Л. С. Выготского [20]. Он утверждал, что эффект эстетической реакции заложен в эмоциональном восприятии и переживании произведения искусства. Причем это восприятие складывается из сочетания двух противоположных эмоций, столкновение и взаимодействие которых несет эстетическое наслаждение. Чем ярче художественный образ, тем сильнее его эмоциональное

воздействие на наше воображение, тем больше ассоциаций из разных сфер нашей собственной жизни он вызывает [21].

Таким образом, анализ произведений с включением приема «проблематизация» опирается на поиск «источника эстетической реакции» (Л. С. Выготский) – двух «полюсов», вызывающих противоположные эмоции. Можно исходить из образов, мотивов, пространств, времен, цветов, звуков. В этом плане интересна лирика М. Ю. Лермонтова, которая базируется на соотношении контрастирующих констант.

Стихотворение «Тучи» было написано поэтом в 1840 году перед отправкой во вторую ссылку на Кавказ. Это монолог, философское размышление лирического героя, что позволяет рассматривать его как «ключ» к мироощущению поэта. Современник поэта граф В. А. Соллогуб вспоминал: «Друзья и приятели собрались в квартире Карамзиных проститься с юным другом своим и тут, растроганный вниманием к себе и непритворною любовью избранного кружка, поэт, стоя у окна и глядя на тучи, которые ползли над Летним садом и Невой, написал стихотворение “Тучки небесные, вечные странники!..”. Софья Карамзина и несколько человек гостей окружили поэта и просили прочесть только что написанное стихотворение. Он прочел его. Когда он кончил, глаза были влажные от слез...» [37; с. 96].

Перед первичным прочтением обратимся к приему подбора ассоциаций с целью актуализации ситуации «сотворчества» (И. В. Сосновская), необходимой для рефлексивной деятельности: «С чем у вас ассоциируются тучи?» Тучи ассоциируются с угрозой, бедствием, страхом, грустью, тоской, стихией, необузданностью, неконтролируемостью, дождем. Размышления школьников позволят раскрыть природу одного из главных образов произведения.

После первичного прочтения обратимся к рефлексии возникшего удивления: «Что удивляет в этом стихотворении?». В стихотворении удивляют эмоции, которыми переполнен лирический герой, наблюдающий

за «тучками». Он видит сходство между собой и «тучками», но в чем это сходство, а в чем различие? Данный вопрос позволит «войти» в герменевтический круг. Ответить на него позволит обращение к приему «проблематизации», суть которого заключается в выделении центральной бинарной оппозиции стихотворения, после чего следует этап распределения образов текста по двум «полюсам» стихотворения с попутной интерпретацией образов при помощи активизации рефлексивных процессов и приемов (эмоциональный, жизненный опыт, «вживание», подбор ассоциативных рядов). Выделим ключевые образы стихотворения: тучи и лирический герой. Они сопоставлены и противопоставлены, что позволяет выделить бинарную оппозицию. Далее выделим образы стихотворения, которые соотносятся с каждым выделенным «полюсом» (таблица 5).

Таблица 5 – Смысловое поле стихотворения М. Ю. Лермонтова «Тучи»

Тучи	Лирический герой
1	2
«...вечные странники...» «...изгнанники...» «...наскучили нивы бесплодные...» «Чужды вам страсти и чужды страдания...» «Вечно холодные, вечно свободные, / Нет у вас родины, нет вам изгнания»	Изгнанник Судьба Зависть Злоба Преступление Клевета друзей

Далее обратимся к приемам контекстной и «языковой» догадок, которые позволят интерпретировать и понять смысл обозначенных в оппозиции образов произведения. Суть контекстной догадки заключается в выявлении смысла из контекста самого текста, биографического, мифопоэтического и др. В совокупности с «языковой» догадкой, суть которой заключается в раскрытии смысла по лексическому значению слова, его этимологии, словообразованию и др., контекстная догадка позволяет установить новые смысловые связи образа, которые воплощаются при помощи авторской сочетаемости слов. Лирический

герой начинает свое размышление с обращения к «тучкам», называя их «странниками», эта метафора указывает на судьбу скитальцев, которые априори лишены родного края, в этом состоит первое сходство. Второе сходство, на которое обращают внимание школьники, – это движение образов, воплощающихся в эпитетах: «С милого севера в сторону южную». Эта мысль подтверждается самохарактеристикой героя, выраженной в сравнении: «Мчитесь вы, будто как я же, изгнанники». И лирический герой, и тучки покидают родной край, в этом заключается сопоставление ключевых образов. Но нужно обратить внимание шестиклассников на суть изгнанничества. Если странники самовольно отказываются от родины, то изгнанниками становятся не по своей воле. Поэтому вторая строфа – риторические вопросы лирического героя, обращенные не столько к тучам, сколько к самому себе. Герой пытается понять причины собственного изгнанничества. С помощью этих фигур поэт вводит в стихотворение центральный мотив творчества – мотив одиночества. На изгнанничество обрекают тайные силы, которые могут спровоцировать одиночество. Таким образом, лирический герой приходит к выводу, что его положение вызвано судьбой, завистью, злобой, преступлением и клеветой, но это не объясняет положение туч, что подтверждается категорическим отрицанием: «Нет, вам наскучили нивы бесплодные / Чужды вам страсти и чужды страдания...» [37; с. 150].

Таким образом, обучающиеся приходят к выводу о мнимом сходстве туч и лирического героя, обращаются к анализу сути противопоставления ключевых образов стихотворения, которая заключается в воплощении трагического положения лирического героя: «Тучи не способны страдать так, как страдает и чувствует лирический герой, у туч нет родины – значит, они вовсе не изгнанники. Тучи не могут страдать, они свободны от чувства долга, любви к родине. Только тот, кто глубоко любит родину, может переживать горечь изгнания так, как ее переживает лирический герой,

поэт» [31; с. 33]. Эту мысль подтверждают эпитеты «вечно холодные, вечно свободные» [37; с. 150].

Завершаем анализ обращением к «сильной» позиции текста. При помощи заголовка автор укрепляет намеченную в содержании текста антитезу: «тучи» не одиноки, в отличие от лирического героя, поскольку их неисчислимо множество. Это усиливает в произведении ключевую тему лирики М. Ю. Лермонтова – тему одиночества. В качестве рефлексивного этапа в форме ответа на вопрос, который позволит оценить постижение шестиклассниками смысла произведения, спросим: «Зависть или сочувствие испытывает лирический герой к тучам?»

Приведем пример ответа: *«Лирический герой одинок, он изгнанник в мире. Его насильно отлучили от привычного мира, но он не может испытывать зависти к тучам, потому что у туч нет родины, у них нет дома, в который они могут вернуться, их никто не ждет. Они не привязаны друг к другу, не испытывают чувств. Они не живут, а существуют, бесцельно странствуют по небу»* (цитируется ответ шестиклассника).

Таким образом, прием «проблематизация» позволяет выявить двоemiрие поэтического пространства, трагическое положение лирического героя в этом мире, способствует раскрытию одной из центральных тем творчества М. Ю. Лермонтова – одиночества.

Обратимся к стихотворению А. С. Пушкина «Зимнее утро». После первичного прочтения анализируем «точки удивления»: «Что удивительно в стихотворении? Что поражает?». Удивляет контрастное изображение поэтом картин природы: «Как меняется настроение в стихотворении?» По ходу вдумчивого чтения предлагаем шестиклассникам выделить ключевые образы, которые помогают поэту выразить настроение лирических героев, распределяя по «полюсам» смысла (таблица 6).

Таблица 6 – Смысловое поле стихотворения А. С. Пушкина «Зимнее утро»

Сегодня	Вчера
1	2
<p>1 строфа: «мороз и солнце», «день чудесный», северная Аврора (рассвет), звезда севера (полярная звезда).</p> <p>3 строфа: голубые небеса, великолепные ковры, снег, «прозрачный лес», ель зеленеет, речка блестит.</p> <p>4 строфа: янтарный блеск, веселый треск, затопленная печь, кобылка бурая.</p> <p>5 строфа: утренний снег, друг милый, нетерпеливый конь, поля пустые, леса, берег «милый для меня».</p>	<p>2 строфа: «вьюга злилась», мутное небо, «мгла носилась», «луна, как бледное пятно», тучи мрачные, «ты печальная».</p>

Задача учителя – вопросами помогать обучающимся постигать глубину смысла выделяемых ими образов, организовать учебный диалог в форме комментированного чтения. Таким образом, выделяя ключевые образы произведения, школьники приходят к обозначению в стихотворении бинарной оппозиции и к выводу об особенностях композиции стихотворения, которая представляет собой противопоставление картин: «В стихотворении четырьмя строфами радости противостоит одна строфа печали» [31; с. 29]. Создаем целевую установку. Формулируем вопрос, который позволит «войти» в герменевтический круг. Ответом на него является текст: «С какой целью в стихотворении противопоставлены картины природы?» Ответить на вопрос позволит анализ выделенных образов. Оформим смысловые доминанты обозначенных «полюсов»: вчера и сегодня.

«Смысловый объем» полюсов позволяет сделать вывод о сегодняшней радости бытия: «Уже в первом же стихе – “Мороз и солнце; день чудесный!” – выражена кульминация радости от красоты, творческого вдохновения, счастья, свободы, упоения жизнью, чувства гармонии со всем миром и самим собой» [31; с. 31].

Вторая же строфа воплощает мысль о мгновенности вчерашнего ненастья, которое не в силах омрачить новый день: «А во второй строфе радости зимнего утра неожиданно противопоставлена глубокая печаль

вчерашнего вечера, печаль, которая в последующих строфах стихотворения, кажется, очень легко побеждается “радостью бытия”, одухотворяющей человеческое и поднимающей его к горнему свету» [31; с. 32]. В связи с этим нельзя утверждать трагичность бытия лирического героя А. С. Пушкина: «Контраст между вчерашним ненастьем и светлым утром подчеркивает приподнятое и вдохновенное настроение стихотворения: после бури и мглы неизменно наступает солнечное, ясное утро» [31; с. 32]. Спросим у шестиклассников, о чем это стихотворение. Одни обозначат сюжетную сторону произведения, другие вспомнят о пейзажной лирике, немногие обратят внимание на цель описания поэтом живописных картин. Именно к их осмыслению мы должны постепенно привести школьников, используя приемы герменевтики. За описанием пейзажа скрываются философские размышления поэта. Далее остановимся на анализе картины сегодняшнего дня. Обратим внимание школьников на противопоставление двух пространств, изображенных в стихотворении: бескрайней природы (голубые небеса, лес, речка, поля, берег), в которой главенствуют «мороз и солнце», и уютной комнаты, в которой «трещит затопленная печь». Ученикам нужно ответить на вопрос: «К какому пространству тяготеет лирический герой?». Таким образом, школьники приходят к выводу, что лирический герой стремится к открытому пространству, что актуализирует тему свободы, несмотря на уют

комнатной обстановки, его душа жаждет движения (рисунок 6): «предадимся бегу / Нетерпеливого коня», «навестим поля пусты» [37; с. 55].

Рисунок 6 – Художественное пространство в стихотворении
А. С. Пушкина «Зимнее утро»

Несмотря на противопоставление картин, в стихотворении нет борьбы противоположных начал: «Здесь все гармонично, здесь нет



романтизма с его борьбой и вызовом, брошенным стихиям, здесь человек един с природой и живет с ней по общим законам» [31; с. 34].

В качестве рефлексии предлагаем письменно ответить на вопрос: «Почему лирический герой стремится за пределы уютного дома?»

«Лирический герой стремится из уютной и теплой комнаты на просторы морозной природы, потому что жаждет единения с ней, жаждет постоянного движения, в котором находится природа, чтобы ощутить волю, свободу, гармонию жизни» (цитируем ответ ученика).

Таким образом, обучающиеся приходят к выводу о сущности пейзажной лирики, которая является отражением чувств и размышлений лирического героя и поэта, познают мирообраз А. С. Пушкина, постигают художественные доминанты его творчества, своеобразие использования противопоставления в соответствии с художественными установками.

Прием «проблематизации» будет продуктивным и при анализе стихотворения Ф. И. Тютчева «С поляны коршун поднялся...» Перед первичным прочтением актуализируем в сознании детей один из главных образов стихотворения, чтобы активизировать ситуацию «сотворчества»: «С чем у вас ассоциируется коршун? Какое впечатление птица производит на человека?» Коршун ассоциируется со свободой, силой, величием, гордостью, полетом, хищничеством, благородством, достоинством. Выделенные ассоциации позволят школьникам при первичном прочтении ощутить полноту образности стихотворения.

Далее обращаемся к тексту произведения: «Что поражает в стихотворении?» Поражает смысловая доминанта, которая заключается в обращении к образу коршуна, лирический герой появляется только в финальном предложении произведения. После прочтения выделяется бинарная оппозиция: коршун – лирический герой. Противопоставление подтверждается композиционно, на что указывает наличие противительного союза, с которого начинается последнее предложение поэтического произведения.

Далее можно обращаться к следующему шагу: вычленение лексических цепочек, соотносимых с каждым образом бинарной оппозиции. Предлагаем распределить все образы по двум «полюсам» (таблица 7). Проведенная работа позволяет расширить представление о доминирующих образах стихотворения: положение их в мире, взаимоотношения, цели и желания.

Таблица 7 – Противопоставление в стихотворении Ф. И. Тютчева «С поляны коршун поднялся...»

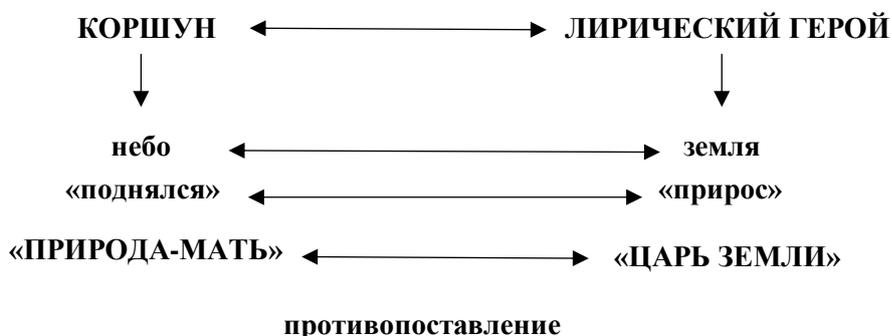
Коршун 1	Лирический герой 2
Небо «поднялся» Небосклон Природа-мать	Земля Пот Пыль «царь земли»

Далее следует применить прием контекстной догадки, чтобы интерпретировать противопоставленные образы стихотворения. В ходе работы становится понятна ирония поэта по отношению к положению человека в мире, его самосознанию. Возможности коршуна несопоставимы с возможностями лирического героя. Коршун с легкостью сливается с природой, он ее часть, а герой никогда не сможет приблизиться к небу: «Я, царь земли, прирос к земле!..» [37; с. 197]. Он не сможет достичь высоты, идеала, который символизирует образ небосклона.

В качестве рефлексивного этапа предлагаем обучающимся ответить на вопрос: «В чем заключается философский смысл стихотворения?»

«Философский смысл стихотворения Ф. И. Тютчева заключается в размышлениях поэта о судьбе человека в мире. Он обречен на трагическое существование, человек наделен такой природой, что никогда не сможет подняться к небу – идеалу. Это его бремя, с которым нужно научиться жить на земле, нельзя возомнить себя “царем земли” и повелевать законами природы» (цитируем работу ученика).

Таким образом, при помощи герменевтического приема «проблематизация» шестиклассники приходят к выводу о невозможности слияния человека с природой, сосуществования в гармонии, о его



трагическом положении в мире, что подтверждается множественными противопоставлениями разных уровней, которые усиливают основную антитезу текста: пространственное, образное, действенное, символическое (рисунок 7). Предложим обучающимся самостоятельно выделить противопоставления на разных уровнях текста и зафиксировать их в схеме. На основе работы обучающиеся приходят к мысли о философском размышлении автора: «О чем же размышляет автор в своем произведении?»

Рисунок 7 – Уровни противопоставлений в стихотворении Ф. И. Тютчева
«С поляны коршун поднялся...»

Таким образом, мы реализуем работу герменевтического круга: «Мысль воспринимающего всегда движется от догадки об общем смысле текста к прояснению смысла его частей, подтверждающих или опровергающих эту догадку и прибавляющих к частным все новые смыслы. В конце концов наступает то возвращение к целому, которое уточняет анализ и дает новое дополнительное толкование частностям» [80; с. 257]. Так происходит «собрание» (М. Хайдеггер) и «наращивание» смысла – «процесс, осуществляемый в ходе постепенного и последовательного (по тексту) поиска и отбора ключевых слов, фраз, повторов слов, звуков, которые создают нагнетание определенного

настроения, ощущения. Чтобы активизировать этот процесс, надо помочь увидеть, выделить и осознать все эти текстообразующие средства» [80; с. 257].

Прием «собирания» и «наращивания» смысла будет продуктивен при анализе стихотворения А. С. Пушкина «Узник». Перед обращением к анализу обратимся к подбору ассоциаций: «С чем у вас ассоциируется орел?» Эта работа способствует актуализации жизненного, читательского, эмоционального опыта, что позволит создать ситуацию «сомышления». Орел ассоциируется, прежде всего, со свободой. Процедура подбора ассоциаций, в данном случае, позволит усилить эстетическую реакцию, которая стимулирует постижение смысла стихотворения.

После первичного прочтения необходимо сформулировать предварительное понимание и отрефлексировать возникшее удивление, чтобы прояснить путь постижения смысла произведения: «Что удивительно в стихотворении? Что поражает?» Отсутствие ожидаемой шестиклассниками оппозиции провоцирует аналитическую деятельность. Удивляет положение ключевого образ – орла, изображенного в стихотворении, он вызывает недоумение и грусть. Перейдем к «собиранию» и «наращиванию» смысла. Слово-образ «решетка», с которого начинается произведение, определяет тему стихотворения – переживания героя, оказавшегося в неволе. Далее образ темницы усиливает заявленную тему, формируя образ замкнутого пространства, что передает трагическое положение лирического героя, усиленное эпитетами «сырой», «грустный», «кровавую» [31; с. 33]. Мотив неволи усиливается и трагическим положением орла. По своей природе свободолюбивая птица оказывается «вскормленной в неволе» [37; с. 54].

Таким образом, школьники приходят к пониманию стихотворения: главное – не картина, изображенная автором, а ощущения, которые она порождает. Это позволит обучающимся перейти от фактологического восприятия образов к осмыслению их символического значения. Во второй

строфе пространство начинает «расширяться» при помощи природных образов, воплощающих бескрайность, безграничность, простор: туча, гора, морской край, ветер. Так, обучающиеся обращаются к выделению бинарной оппозиции, они понимают, что образу темницы противопоставит бескрайний недоступный для лирического героя мир.

Композиционная антитеза подчеркивает трагическое положение романтического героя, которое заключается кульминационной «точкой» произведения – финалом. Поэт утверждает невозможность достижения желаемой воли ни лирическим героем, ни орлом. Похожесть судьбы подтверждается словами: «Мой грустный товарищ», «брат». Но призывы в финале стихотворения отражают борьбу и лирического героя, и орла. Они не готовы смириться с неволей, не смогут усмирить свободолюбивый характер, который поэт воплощает в изображении природного мира в третьей строфе стихотворения: «белеет гора», «синеют морские края», «лишь ветер» [37; с. 54].

На этапе рефлексии предлагаем ответить на вопрос: «Каков лирический герой стихотворения?»

«Лирический герой А. С. Пушкина – это воплощение свободолюбия. Главная ценность его жизни – быть свободным не только в физическом плане, но и в творческом. И в каких бы обстоятельствах ни находился герой, он всегда стремится на простор, потому что не готов смириться с заточением, в этом проявляется бунтарство» (цитируем ответ обучающегося).

Таким образом, ученики делают вывод о бунтующем и свободолюбивом характере лирического героя, поэта, приходят к пониманию ключевой темы поэзии А. С. Пушкина. Литературный критик Г. Россош отмечает, что для А. С. Пушкина «свобода – корень его природы, источник и лейтмотив вдохновения. <...> Его свобода <...> единственно возможный способ дыхания. Не “буква”, дух свободы – вот что давало поэту стимул для самопроявления и самоограничений» [46; с. 57].

Интересным для рассмотрения в герменевтическом аспекте станет стихотворение Ф. И. Тютчева «Неохотно и несмело». Перед первичным обращением к тексту задаем целевую установку: «Какую картину вы представляете, слушая стихотворение?» Школьники при помощи приема словесного рисования описывают картины, которые у них возникли в сознании при прослушивании текста. Это позволит не только активизировать ситуацию «сотворчества», необходимую для глубокого анализа произведения, но и прийти к выводу, что изображать картины нелегко, потому что Ф. И. Тютчев передает словами динамическую картину, ощущения, которые в статичной форме передать невозможно.

После прочтения просим учеников сформулировать гипотезу по поводу смысла произведения, которая позволит направить аналитическую деятельность: «О чем это стихотворение?» На первый взгляд, стихотворение о грозе, о том, как это природное явление набирает свою силу. Эта гипотеза позволит шестиклассникам в процессе работы углубляться в подтекст стихотворения, осуществляя герменевтический круг, который направлен на выстраивание восприятия от целого к части и от части к целому – в единстве формы и содержания.

Аналитическую деятельность актуализирует смысловой вопрос, который позволит «войти» в герменевтический круг: «Каковы особенности пейзажа Ф. И. Тютчева?» Ответить на вопрос поможет прием «собирания» и «наращивания» смысла: «Какие ключевые образы мы можем выделить в стихотворении?» Главными образами произведения являются солнце, тучи и земля. Их можно сгруппировать: солнце и тучи (воплощение небесного начала) и земля. В контексте стихотворения образы взаимодействуют, а определить характер их взаимоотношений позволит прием контекстной догадки.

Таким образом, шестиклассники приходят к размышлениям о борьбе солнца и туч за главенствующее положение на небесном поприще: «Неохотно и несмело / Солнце смотрит на поля. / Чу, за тучей прогремело,

/ Принахмурилась земля» [37; с. 195]. Но небо не входит в конфликт с землей, ведь солнце «смотрит на поля», а дождь орошает землю, на которой нивы становятся зеленее. Небо поддерживает жизнь на земле, что утверждает гармонию, которая царит в мире, несмотря на мрачные картины грозы: «И в сиянье потонула / Вся смятенная земля» [37; с. 195].

Далее обращаем внимание на состояние природы, которое воплощается при помощи метафор: «прогремело», «ветра теплого порывы», «пробилась из-за тучи», «чаще капли дождевые», «вихрем пыль летит», «раскаты <...> все сердитей и смелей» [37; с. 195]. «Наращиваем» понимание смысла произведения. С помощью обозначенных метафор поэт наделяет природу свойствами живого существа, которому присущ динамизм, что отражает стремительность действий природных образов.

Постепенно к ученикам придет осознание, что писатель изобразил переходное состояние природы: гроза набирает свою силу, чтобы обрушить ее на землю, которая жаждет дождя. Гроза – это временное явление: «Зеленеющие нивы / Зеленее под грозой» [37; с. 195]. Это позволяет говорить о параллели, которую проводит Ф. И. Тютчев между природой и человеком, которому свойственны переходные состояния, кризисные периоды – сложные для выражения словом. Именно в переходные периоды человек способен на перемены. Далее наращиваем смысл. Какими красками рисует поэт картину природы? Обучающиеся отмечают разнообразие красок: «зеленее», «синей», «белый», «сиянье».

Предлагаем поразмышлять: «Какова их художественная функция?» В ходе рассуждений шестиклассники приходят к выводу, что природа, изображенная поэтом, воплощается во всем своем разнообразии. Она разноцветна и многолика (солнце, поле, молния, тучи, гроза, дождь, пыль, вихрь, земля): «Мир в представлении Тютчева – это единое целое, но не застывшее в “торжественном покое”, а вечно меняющееся и в то же время подверженное вечному повторению во всех своих изменениях. Исследователи говорят о “неслучайности” пристрастия поэта к

переходным явлениям в природе, ко всему, что несет с собой изменение, что в конечном итоге связано с понятием движения» [31; с. 56].

Таким образом, с помощью герменевтического круга и используемых приемов на уроке обучающиеся пришли к расширению первоначальной гипотезы о смысле стихотворения.

В качестве рефлексивного этапа возвратимся к смысловому вопросу: «В чем особенность изображения природы в стихотворении Ф. И. Тютчева?»

«Особенность изображения природы в стихотворении Ф. И. Тютчева заключается в динамичности картин. Это не описание, а повествование. Движение природы необходимо для отражения переходного состояния природных образов, которые помогают передать противоречивые чувства человека. Ведь пейзаж – это зеркало души человека. Его природа представлена во всем многообразии цветов, запахов: “капли дождевые”, “пламень белый” и др. Она многообразна, как чувства человека. Но, несмотря на противоречивость картин, в природе царит гармония, так и внутри человека сосуществуют противоречивые чувства» (цитируется ответ шестиклассницы).

Таким образом, герменевтические приемы позволили шестиклассникам освоить особенности пейзажной лирики Ф. И. Тютчева, осознать сущность пейзажной лирики, которая заключается в выражении философских размышлений, понять мирообраз поэта и его творческую программу.

Прием контекстной догадки поможет выявить философский смысл стихотворения А. А. Ахматовой «Перед весной бывают дни такие...» После первичного прочтения просим сформулировать предположение по поводу смысла произведения. Эта гипотеза направит аналитическую деятельность. Она позволит «войти» в герменевтический круг. На первый взгляд, стихотворение о весне и о пробуждающейся природе.

Далее просим шестиклассников найти герменевтический указатель, который станет «отправной точкой» аналитической деятельности: «Вглядитесь в стихотворение и найдите ключ к его истолкованию». Композиция стихотворения определяет путь анализа. Произведение состоит из двух предложений: «В чем особенность их содержания?» Первое предложение отражает картину весны: «Под плотным снегом отдыхает луг, / Шумят деревья весело-сухие, / И теплый ветер нежен и упруг» [38; с. 164]. Во втором же предложении речь идет о чувствах, ощущениях человека весной: «И легкости своей дивится тело, / И дома своего не узнаешь» [38; с. 164].

Таким образом, обозначаются главные образы стихотворения: природа и человек. Далее вводим прием «собрание» и «наращивание» смысла: «Можем ли мы нарисовать пейзаж по стихотворному описанию поэта?» Нет, описание стихотворения динамично, что подтверждает наличие метафор: «отдыхает луг», «шумят деревья», «дивится тело». Поэтом используются глаголы настоящего времени, потому что природа живет настоящим. Предлагаем поразмышлять над смысловым вопросом: «Почему А. Ахматова наделяет картину движением?» Поэт изображает весну, когда природа начинает оживать после долгой зимы, весна – это динамичное время года. Все начинает свое движение.

Продолжаем «наращивать» смысл: «Какое слово является “золотым сечением” стихотворения?» Слово «легкость» разделяет текст на две части. Именно ощущение легкости пронизывает природу весной, ее ждет обновление, которого ожидает и человек. Это подчеркивает глагол прошедшего времени, который употребляется в последнем предложении: «А песню ту, что прежде надоела, / Как новую, с волнением поешь» [38; с. 164]. Какое чувство возникает в душе лирической героини с наступлением весны? Волнение характеризует душевное состояние человека, волнение перед переменами, долгожданным движением.

Завершаем работу над стихотворением рефлексивным этапом: «Каково символическое значение образа весны? В каких взаимоотношениях находятся человек и природа в лирике А. Ахматовой?» Человек – это часть природы, поэтому он живет по ее законам: откликается на изменения, гармонично сосуществует. После беседы предлагаем шестиклассникам создать синквейн, который позволит оценить степень освоения авторской позиции. Приведем пример работы шестиклассницы (таблица 8).

Таблица 8 – Синквейн по стихотворению А. А. Ахматовой «Перед весной бывают дни такие...»

Синквейн по стихотворению А. А. Ахматовой «Перед весной бывают дни такие...»	
1	
1.	Весна.
2.	Волнующая, легкая.
3.	Просыпается, оживает, действует.
4.	Человек ожидает с приходом весны перемен, потому что является частью природы.
5.	Обновление.

Таким образом, первоначальная гипотеза в процессе анализа корректируется при помощи включения герменевтических приемов, которые способствуют освоению обучающимися символического значения образа весны, мирообраза поэта, особенностей его пейзажной лирики.

Благодаря обращению к синтезу герменевтических приемов (контекстная догадка, «языковая догадка», «проблематизация», «собираение» и «наращивание смысла», подбор ассоциативных рядов) у обучающихся постепенно формируется чуткое отношение к слову, начинает формироваться личностное отношение к произведению искусства, собственное восприятие. Герменевтические приемы помогают анализировать собственные ощущения, чувства. Речь идет об эстетическом восприятии лирического произведения, поскольку в реализации герменевтических приемов принципиальным является актуализация

воображения, что ведет к пониманию авторской позиции. Используя обозначенные приемы, школьники смогут приоткрыть мастерскую писателя, провести наблюдение, как из слова рождается образ.

2.4 Опыт освоения герменевтического инструментария при изучении лирики в 7-ом классе

В 5 и 6 классе особенности восприятия лирики обучающимися обусловили постепенное введение отдельных герменевтических приемов в процесс анализа лирического произведения. Старший подростковый возраст, для которого характерны внимание к переживаниям, подмена объективного анализа осмыслением собственных проблем, отсутствие интереса к форме стихотворения, определяет возможность обращения к герменевтическим стратегиям. Под «стратегией» в литературном освещении мы, вслед за И. В. Сосновской, понимаем путь, который определяет «направления и принципы анализа литературного произведения», «основную точку зрения на анализируемый текст» [82; с. 28]. Герменевтические стратегии основаны на выделении «ключей» (Я. О. Зунделович), «герменевтических указателей» (В. Александров), которые присутствуют в художественном произведении и являются воплощением смысла. Герменевтический указатель определяется природой поэтического текста («сильные» позиции текста, эпиграф, ключевые слова, изобразительно-выразительные средства, художественная деталь и др.), поскольку именно «ключи» активизируют процессы понимания и рефлексии, которые необходимы для анализа художественного произведения: «Художественное произведение может содержать достаточно большое количество “герменевтических указателей” от самых крупных (сквозной образ, мотив, ключевой эпизод) до самых мелких (заглавие текста, его начало и конец, ключевое слово, художественная деталь). Нанести их все на “карту чтения” в средних классах не представляется возможным. Обеспечивая возможность честного, этически

безопасного прочтения художественного текста, герменевтический подход облегчает движение школьника к внутреннему смыслу произведения, исходя из него самого» [86; с. 126]. Поэтому, вводя герменевтические стратегии в уроки по анализу лирики в средних классах, мы опираемся на «ключевые» аспекты произведения, которые подсказывают наиболее продуктивный, органичный и понятный школьникам путь анализа, исходя из ярких особенностей самого художественного текста.

Вводить герменевтические стратегии в 7-ом классе следует, совершая переход от синтеза приемов. Таким образом, в рамках аналитической деятельности следует совместить все возможные герменевтические приемы, чтобы продемонстрировать школьникам работу над освоением смысла через вариативность применения уже известных им приемов.

В рамках школьного курса литературы особое внимание следует уделить лирике, посвященной Великой Отечественной войне. Исследователи исторической памяти выявили проблему «четвертого поколения». Потомки не застают живых свидетелей, не ощущают масштаб трагедии. От умерших остаются только портреты. Учитель, имея непосредственный контакт с этим поколением, должен помочь ему осознать, что Великая Отечественная война – это не героический миф, а часть нашего настоящего. Без прошлого не будет будущего. Это цепная связь, генетическая память. Забыть – значит, потерять.

Герменевтические приемы анализа текста в школе направлены на понимание детьми художественного произведения, интерпретацию, раскрытие глубинного смысла и, самое главное, его «присвоение» каждым обучающимся, что позволит памяти о Великой Отечественной войне стать важной частью их жизни. Сам текст диктует свои правила полноценного раскрытия смысла, правильной интерпретации. Поэтому мы предлагаем вариацию различных герменевтических приемов в рамках анализа стихотворения.

Обратимся к лирике послевоенных лет, в которой поэты осмысливают события военных действий, поведение человека в трагических условиях. Стихотворение Ю. Г. Разумовского «Я обращаюсь к молодым» является знаковым. Юрий Георгиевич не только поэт, публицист, представитель фронтового поколения в русской поэзии, но и участник военных событий. Стихотворение написано в год двадцатилетия Победы.

Для того, чтобы настроить обучающихся на анализ непростого с эмоциональной точки зрения стихотворения, предлагаем прослушать песню «На безымянной высоте» (автор слов – поэт Михаил Матусовский, композитор – Вениамин Баснер) в исполнении Эдуарда Хила, чтобы ощутить настроение гордости и скорби, трепета и волнения. Она поможет сосредоточиться на образах-символах войны, что станет переходом к чтению и анализу стихотворения. После прослушивания предлагаем поразмышлять обучающимся над вопросами, которые станут основой для последующей работы: «Вы прослушали песню “На безымянной высоте”. Кто герой? Каким чувством проникнуты его воспоминания?». Далее на доске совместно с обучающимися составим облако слов с центральным понятием «война» (рисунок 8). Предлагаем обучающимся актуализировать ключевое слово в сознании при помощи подбора ассоциаций, спровоцированных музыкальным произведением. Можно воспользоваться интерактивными платформами.

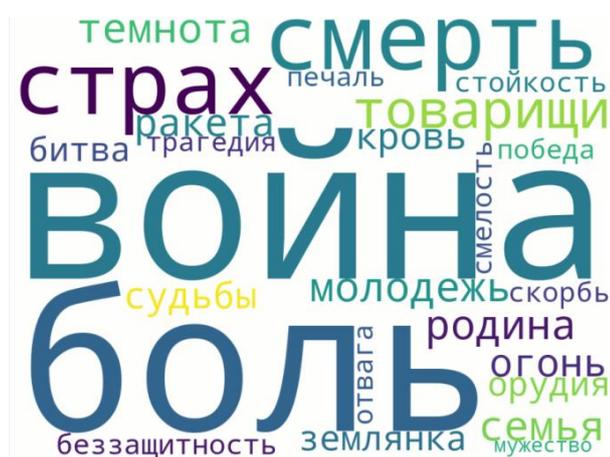


Рисунок 8 – Ассоциативное облако к слову «война»

Этот прием необходим для активизации ситуации «сотворчества», а также эмоционального опыта обучающихся. Таким образом, у учеников появляется герменевтический «пучок» понятий, конкретизирующий их представление о войне.

Герменевтический подход к анализу произведения в рамках школьного курса предполагает особое внимание к этапу предпонимания – первичному восприятию, первым размышлениям [43; с. 56]. Предложим выразительно прочитать стихотворение, опустив главный герменевтический указатель – заголовок, зададим целевую установку на анализ стихотворения: «А теперь я предлагаю вам познакомиться со стихотворением Ю. Г. Разумовского, сравним образ войны, который сложился у нас, с образом войны, созданным поэтом». Этот этап создаст актуализирующую установку для анализа стихотворения, его интерпретации. Ведь именно к стихотворению «На безымянной высоте» поэт отсылает нас в своем произведении. У ребят возникнет эмоциональный конфликт восприятия, который и сформирует «эффект удивления», что способствует усилению герменевтической интриги занятия. Так рождаются первые предположения по поводу смысла произведения, гипотезы, которые будут корректироваться в ходе анализа: «Вы прочитали стихотворение Ю. Г. Разумовского. Что вам показалось необычным, неожиданным?»

«Неожиданно, что солдаты сбежали из санбата, им же нужно восстановиться, а потом идти защищать родину», «Стихотворение начинается как воспоминание лирического героя о войне, которое резко в середине сменяется обращением к нам – читателям. Читал с интонацией, немного смутился» (цитируем ответы учащихся).

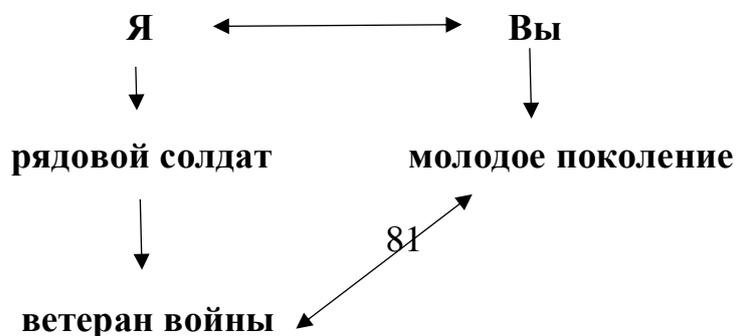
Попросим обучающихся выразительно прочитать стихотворение. Прокомментируем выразительное чтение, которое является способом

личностной интерпретации стихотворения: «Какова интонация стихотворения? Какие чувства вы хотели передать, читая монолог лирического героя?»

«Печаль, жалость к солдатам, которые погибли», «Злость на молодое поколение», «Ощущается досада. Воевали они, а празднуем мы. Это им не нужно» (цитируем ответы учеников).

Действительно, стихотворение проникнуто чувством досады, душевной горечи и боли. Автор передает воспоминания о войне, эмоционально выражая свои мысли и чувства: «Но надо быть – на высоте, / Когда понадобится это...» [38; с. 198]. Таким образом, переходим к анализу жанра, обратившись к главному «герменевтическому указателю»: «Предположите, каков жанр стихотворения?» Все произведение – послание молодому поколению. Автор обращается к нему, ведет полемику, завершая разговор размышлением о победе. Помогаем обучающимся открыть новый взгляд на жанровое своеобразие произведения. Жанр определяет не только эмоциональную составляющую текста, но и смысловую. Это завещание, завет лирического героя, который мы должны понять, осмыслить.

Поможем читателям «присвоить» текст стихотворения, «войти» в поток размышлений поэта: «Как бы вы озаглавили это стихотворение?» Ответы оказываются схожими: «Послание», «Молодому поколению...», «Завет солдата» и др. Подводим итог, оглашая вариант писателя: «Я обращаюсь к молодым». Сосредоточимся на сильной позиции текста. Заголовок, как и первая строка стихотворения, начинается личным местоимением «я», что сразу идентифицирует лирического героя: «Кто скрывается под этим местоимением?» Ответить на этот вопрос позволит не



только прием выделения бинарной оппозиции «я – вы (молодое поколение)», но и обозначение ключевых образов, противоположных по эмоциональной наполненности, связанных с центральными, взаимодействие которых создает динамику произведения. Бинарная оппозиция в данном случае проявляется уже в заголовке. Таким образом, мы выходим на конфликт, воплощающийся в поэтическом произведении (рисунок 9):

Рисунок 9 – Схема конфликта в стихотворении Ю. Г. Разумовского «Я обращаюсь к молодым»

Затем следует подобрать лексические цепочки, соотносимые с каждым из образов, позволяющих расширить значение основных (таблица 9). Подобная работа помогает прочувствовать и осознать смысл стихотворения [30; с. 8].

Таблица 9 – Бинарная оппозиция стихотворения Ю. Г. Разумовского «Я обращаюсь к молодым»

Я	Вы (молодое поколение)
1	2
«Помню» – был участником военных действий, «нюхал тех сражений дым» – ощутил страх войны, пережил ужасные события, «видел слева смерть и справа» – столкнулся лицом к лицу, «дает мне право» – позволяет, разрешает, «обращаюсь к молодым» – даю завет, совет, передаю мудрость.	Невинная простота – непонимание, отсутствие ценности, ощущение легкости, «поете <...> негромко» – неуверенно, тихо, без гордости, «по двадцать лет» – молодые, без жизненного опыта, все легко, «ровесники Победы» – не видели войну, только слышали о ней, не понимают значимости, не ощущают потери и жертвы – цену Победы, «трубная медь» – празднование, ликование.

В ходе работы становится очевидным, что лирический герой появляется перед нами в двух ликах: рядовой солдат и ветеран войны. В связи с этим стихотворение можно разделить на две части: первая –

воссоздание войны, вторая – завет ветерана, пережившего ее. Лирический герой резко противопоставляет себя «ровесникам Победы», поскольку они знают о войне только по рассказам, поэтому не ощущают значимости потерь и жертв, которые пали во имя Победы, не осознают ее ценности. Рядовой солдат досадует, что молодое поколение поет о «безымянной высоте» без гордости, понимания, по наставлению старшего поколения, ведь «так надо». Он обращается к тем, кто не видел войну, а только о ней слышал. У него есть на это полное право, потому что он приближал Победу, о которой так неуверенно поет молодое поколение.

Далее активизируем аналитическую читательскую деятельность центральным вопросом, направленным на раскрытие основного концепта стихотворения: «Что такое Победа, по мнению лирического героя?» Именно этот вопрос позволяет войти в герменевтический круг, который характеризуется постепенным «наращиванием» смыслов и постоянным корректированием восприятия и интерпретации. Для ответа на вопрос следует понять: «Что такое война для лирического героя?» Предлагаем обратиться к первой части стихотворения. Сформируем «ассоциативное гнездо»: выделим образы, которые определяют картину войны: «тяжкий бой», «два раненых солдата», «бежали тайно из санбата», «к себе домой – к передовой», «железный гром», «похоронила на высоте», «безымянной высоте у незнакомого поселка». Далее интерпретируем выделенные образы, подбирая ассоциации: «тяжкий бой» – тяжесть; «два раненых солдата» – рядовые, безымянные люди; «бежали тайно и санбата» – отвага, бесстрашие, мужество, защита родины, выполнение долга; «к себе домой – к передовой» – линия обороны, уют, пристанище, место постоянного пребывания и возвращения; «железный гром» – выстрелы, ожесточенный бой, железо; «похоронила на высоте» – холм, вышина, место самое близкое к небу; «безымянной высоте у незнакомого поселка» – без имени, неизвестный никому.

Таким образом, школьники приходят к конкретизации картины войны. Рядовые солдаты мужественно, вопреки боли и ранениям, войне стремятся защитить безымянную высоту, незнакомый поселок, о котором никто не знает. Они держат оборону на передовой, которая стала их домом. Ведь дом – это крепость. Мы должны защищать нашу страну, которая является домом, каждый кусочек отстаивать не на жизнь, а на смерть. Это картина войны, созданная поэтом, которую следует сравнить с первоначальным представлением ребят о войне. Закрываем герменевтический круг, уточняем первоначальное восприятие, расширяя, дополняя, обобщая его: «Как вы переосмыслили войну? Изменилось ли ваше представление о войне?»

«Мы даже и представить не можем, оказывается, что такое война. Со слов участников знаем, но ощутить невозможно», «Конечно. Кажется, что война – это что-то далекое для нас, вспоминаем только 9 мая, а это ведь судьбы людей, их жизнь», «Да, во время войны жили совсем другие люди, они готовы жертвовать собой ради родины и соотечественников, сейчас так, наверное, никто не поступит» (цитируем ответы обучающихся).

Завершить работу над анализом стихотворения поможет прием «наращивания смысла». Суть его заключается в последовательной работе со словами: рассматриваются повторы, ключевые слова, фразы. Выделим ключевое слово стихотворения – герменевтический указатель – высота, что является лейтмотивом стихотворения: «О какой высоте говорит лирический герой?» Здесь обращаемся к приему «контекстной догадки» – выявление смысла из контекстов. Неизвестных солдат похоронили на безымянной высоте, которую они защищали ценой своей жизни. В данном случае «высота» – холм, возвышенность земли. Этот подвиг воспели в песне о «безымянной высоте». Поэт намеренно заключает наименование высоты в кавычки: «А вы, в невинной простоте, / Поете <...> / О “безымянной высоте / У незнакомом поселка”» [40; с. 155]. Тем самым он

намекает читателю о скрытом смысле песни. Молодое поколение воспринимает текст поверхностно, поэтому и поет «негромко», «в невинной простоте» об историческом факте: наши солдаты отстояли какую-то безымянную высоту, там и похоронены. Но лирический герой во второй части – ветеран – раскрывает смысл молодым «ровесникам Победы». Участник войны убеждает: смысл Победы не в ликовании, не в ощущении силы, не в «трубной меди»: «Но надо быть – на высоте, / Когда понадобится это...» [40; с. 155]. Это ода высоте духа, моральной высоте, высоте мужества, героизма и патриотизма.

Таким образом, обращаемся к приему «собрание» смысла, формируем смысловую цепочку, которая позволит обратиться к авторской позиции: «Безымянная высота – возвышенность – моральная высота – подвиг».

Анализ стихотворения завершим рефлексией, которая поможет реализовать «переоценку ценностей (ценности временные, мнимые, иллюзорные, реальные, истинные, вечные, антиценности)» [82; с. 144]. Возвращаемся к ключевому вопросу, организующему анализ стихотворения: «В чем же заключается смысл Победы?» Предлагаем обучающимся не только обобщить анализ, но и раскрыть свое понимание смысла Победы в Великой Отечественной войне в формате мини-сочинения объемом 5-10 предложений. Тем самым обучающиеся присваивают духовный опыт стихотворения.

Представим варианты письменных работ, в которых в наибольшей степени отражается не только аналитическое обобщение, но и размышления на обозначенную тему.

Оригинальный текст сохранен

«Смысл победы заключается в силе духа, когда ты морально крепок. Именно солдаты крепки духом, и об это рассказывается в стихотворении. Нужно быть морально мужественным, храбрым, смелым. И самое главное – это в любой момент быть готовы проявить

самоотверженность, высоту духа, стойкость и героизм. Когда мы думаем о победе, нужно уделять особое внимание именно нравственным качествам, а не самому факту победы. О победе необходимо знать, о ней необходимо помнить из года в год, изо дня в день».

«Смысл победы заключается в силе патриотизма, мужества, воли. Подвиг героически погибших солдат показывает нам ценность моральной составляющей человека, его крепкий дух. В этом и кроется определение настоящей победы. Ни снаряжения, ни оружие, ни боевые машины, ни “трубная медь” не способны привести народ к победе. Лишь благодаря любви к Родине, мужеству, силе духа возможно достичь ее».

Таким образом, используя приемы герменевтического подхода к школьному анализу литературного произведения, мы сможем актуализировать историческую память современных школьников, поможем им вместить в свои сердца народную трагедию и высоту духа народа-победителя.

Введение стратегий герменевтического подхода целесообразно начать с обращения к стратегии «вверх по лестнице контекстов», которую предложила И. В. Сосновская, опираясь на идею Е. Г. Эткинда [102]. Она позволит рассматривать произведение в комплексе смыслов, актуализирует понятие о множественности интерпретаций, что в дальнейшем облегчит школьникам процесс анализа лирических текстов. Методический потенциал стратегии заключается в постепенной актуализации контекстов бытования ключевого образа произведения, что даст возможность последовательно «прояснять» значения и углубляться в смысл произведения, актуализировать множественные связи образов в искусстве, которые воплощаются в мотивах, вечных образах, темах. Под контекстом мы, вслед за Е. Г. Эткиндром, понимаем «то словесное окружение, благодаря которому смысл отдельного слова становится понятным» [102; с. 125]. Таким образом, применяя стратегию к анализу стихотворения, мы раскрываем обучающимся функционал отдельного

образа в связи с его бытованием в контекстах, демонстрируем, как изменяется, расширяется значение образа в зависимости от его связи с лексикой текста. Это реализуется благодаря постепенному расширению поля контекста, в чем реализуется принцип лестницы. Мы помогаем обучающимся пройти путь восприятия образа от общесловарного контекста, постепенно поднимаясь, по условно-словарному, мифопоэтическому, контексту литературного направления, автора, цикла стихотворений к контексту отдельного стихотворения. Это работа способствует адекватному и глубокому пониманию смысла конкретного поэтического текста.

Для введения стратегии обратимся к небольшому стихотворению Г. Р. Державина «На птичку», которое состоит из четырех строк, что позволяет сосредоточить внимание на переплетающихся внутренних связях, порождающих глубинный смысл. При первичном прочтении текста, обучающимся легко визуализировать картину, воплощенную в стихотворении. После прочтения ученики сразу догадываются, что речь идет далеко не о тривиальных вещах. Школьники легко определяют основной образ поэтического текста – птичка. Кроме того, «птичка» является ключевым словом стихотворения вследствие лексической повторяемости, что акцентирует читательское внимание и активизирует смыслы, которые возникают в связи с образом внутри контекста. Это способствует символизации образа, возникновению аллегии, которая будет раскрыта в процессе детального рассмотрения стихотворения.

Перед первичным прочтением активизируем эмоциональный опыт, что необходимо для вхождения в ситуацию «сотворчества» (И. В. Сосновская) и глубокого анализа лирического произведения: «Сегодня мы поговорим о стихотворении, центральным образом которого является образ птицы. Какие ассоциации рождаются в вашем сознании?» Намеренно меняем форму слова, обозначенного в заголовке произведения, чтобы опосредованно акцентировать на нем внимание при обращении

семиклассников к тексту, обратить к детальному рассмотрению произведения. Запишем на доске. Продуктивным окажется работа с облаком слов в электронном варианте (рисунок 10): «свобода», «полет», «начало жизни», «беззаботность», «чистота», «радость», «открытость», «будущее» и др.

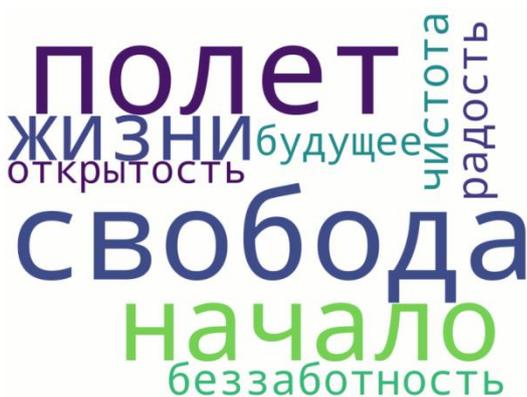


Рисунок 10 – Облако ассоциаций к слову «птица»

Ценна самая первая ассоциация – свобода. Она прозвучала на уроке с самого начала, что уже намечает основное направление при анализе текста. Обозначенные на доске ассоциации после обращения обучающихся к стихотворению вступят в эмоциональный конфликт, что спровоцирует сильнейшую эстетическую реакцию, которая станет отправной точкой для анализа. У школьников возникнет непонимание, как такой нежный образ может вводиться автором в содержание философского стихотворения.

После первичного прочтения отразим восприятие: «Что удивило вас в этом стихотворении?»

«Удивило, что стихотворение такое короткое, но вызывает тяжелые переживания в душе», «Страшно представлять картину, которую описывает автор, хотя название располагает к позитиву», «Вспомнилось выражение “птичку жалко”» (цитируем ответы обучающихся).

Точки удивления станут опорой для интерпретации художественного произведения. Движение аналитической деятельности определено стратегией: постепенное сужение контекстов, которое способствует

раскрытию значения главного образа, его значимости в творчестве автора. Начинаем работу с обращения к общесловарному контексту. Его выявлению способствует работа со словарями и энциклопедиями, что позволит составить наиболее полноценное представление о ключевом образе: «Что такое птичка? В чем ее сущность?» Активизируем прием «языковая догадка», опираясь на словообразовательный элемент. В толковом словаре Д. Н. Ушакова находим статью: «Птичка, птички, жен., уменьш.-ласк. к птица. “В сети тут попалась наша птичка”. Крылов. “Знал он, где какая птичка гнезда вьет”. Плещеев» [72]. Таким образом, обучающиеся обращают внимание на уменьшительно-ласкательную форму слова «птичка», которая является уже оценочной единицей, используемой в литературных произведениях. И формулируют промежуточный вывод: в стихотворении речь идет о беззащитном маленьком существе.

Далее обращаем обучающихся к мифопоэтическому, условно-словарному контексту, с целью актуализации в сознании обучающихся образных смыслов, связанных с ключевым понятием. Раскрываем символические значения образа «птички»: «Птицы – это символ души, а также преобразования человека. Образ птицы связан с духовными проявлениями. Птицы символизируют духов, сверхъестественные силы, помогающие человеку. Также, птица обозначает активность мысли, фантазии, интуиции» [44].

Далее с опорой на имеющиеся знания повторно читаем стихотворение: «Как раскрывается смысл произведения?» Таким образом, обучающиеся приходят к мысли о том, что стихотворение имеет символический, аллегорический смысл. Особенно важно, что при обсуждении обучающиеся провели параллели со стихотворениями, изученными в 6-ом классе: А. С. Пушкина «Узник», М. Ю. Лермонтова «Тучи». Это позволило актуализировать мотив свободы (рисунок 11) в стихотворении.

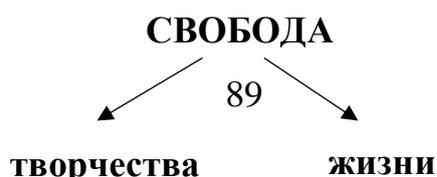


Рисунок 11 – Смысловое поле понятия «свобода» в стихотворении

Г. Р. Державина «На птичку»

«Птичке необходима свобода, без нее петь невозможно», «Ее заточили в неволе, и заставляют петь под свою дудку», «Все, что может птичка в заточении – пищать от страха и беспомощности» (цитируем ответы семиклассников).

Далее обращаемся к биографическому контексту. Продуктивным будет сообщение учителя о биографических фактах, которые привели к написанию стихотворения: «В 1782 г. Державин написал оду “Фелица”. <...> Ода получила всеобщее признание, к Державину пришла слава. От Екатерины поэт получил золотую табакерку с червонцами. Благосклонность императрицы помогла ему делать служебную карьеру. <...> Многочисленные жалобы и доносы наместника возымели действие: Державина в 1789 г. отстранили от должности и предали суду Сената. Екатерина решила приблизить к себе Державина, сделать из него придворного поэта. Так в 1791 г. он стал секретарем императрицы. Но Державин не оправдал возлагавшихся на него надежд: похвальных стихов не писал, а службу пытался использовать для борьбы с взяточниками-чиновниками, с произволом и беззаконием властей на местах» [23; с. 56].

С опорой на имеющиеся знания обращаемся к повторному прочтению стихотворения. Таким образом, открываем аллегорический смысл стихотворения. В этом коротком произведении автор выразил свою свободолюбивую натуру, и птичка воплощает человека, поэта, поэтическую душу Г. Р. Державина. В условиях несвободы птичка лишается своего голоса, жизнь для нее становится тяжелым бременем, так и для человека, который не может творить в неволе по указке сверху: «Именно в творчестве Державина лирика обрела, наконец, свободу от посторонних социально-нравственных заданий и стала самоцельной» [44]. Он творит только по велению сердца и души. Именно свобода для птички,

для лирического героя, для автора является высочайшей ценностью. Поэтому давление со стороны властей и придворных вельмож тяготило Г. Р. Державина: «Свое положение при дворе он изобразил в стихотворении “На птичку”» [44].

Завершить анализ произведения необходимо рефлексией, чтобы выявить степень понимания авторской мысли. В данном случае продуктивным будет обращение к «сильной» позиции текста – заголовку. Именно заголовок является концентрацией и темы, и идеи, и авторской позиции. Для работы активизируем ситуацию сотворчества: «Объясни, почему заголовок имеет форму винительного падежа “На птичку”?» Тем самым обучающиеся присваивают духовный опыт стихотворения.

Ученики приходят к осознанию характера лирического героя, автора, его гражданской, политической и поэтической позиции, что воплощается в скрытой форме самохарактеристики. Представим некоторые работы, которые, на наш взгляд, являются подтверждением целесообразности использования герменевтической стратегии при изучении произведения:

«Заголовок стихотворения – это не начальная форма существительного “птичка”. Цель автора была не описать красивую щебечущую птичку (ведь такие ассоциации рождает сознание), а отразить действие, которое было направлено на беспомощную “птичку”, которую загнали в безвыходное положение».

«Г. Р. Державин написал стихотворение “На птичку”, чтобы отразить свое положение при дворе. Он действует только по велению своего сердца и души, за что был негоден власти, на него начали давить, чтобы он восхвалял то, что может только осуждать. Птичка – это его поэтическая душа, которой тесно в клетке. Схватили птичку, чтобы она пела под диктовку, но ничего не получится, что он выразил, написав это стихотворение».

Затем, на наш взгляд, целесообразно вводить в анализ лирики стратегию «точки фиксации рефлексии», которую выделяет

И. В. Сосновская [80]. Известные психологи (Л. С. Выготский, К. Роджерс, А. Маслоу и др.) определяют рефлексию как «доминанту подросткового возраста», «стремление к самоактуализации собственного “Я”» [87; с. 364]. Рефлексия – это способность понимать свое понимание [93; с.33]. Именно рефлексия позволяет устранить «готовое понимание», что мотивирует читателя на чтение и анализ текста. Она формирует у школьника потребность осмыслить свою связь с миром. Поэтому целенаправленное обращение к рефлексии на данном этапе литературного образования является основополагающим для актуализации чтения и анализа классической литературы.

Рефлексия тесно связана с проблемой понимания лирического произведения. Она позволяет рассматривать понимание как деятельность, в процессе которой обучающийся постигает художественный мир, при этом соотнося смыслы произведения с личностным, эмоциональным и жизненным опытом. В ходе этой деятельности ученик открывает новые смыслы произведения, которые углубляют и дополняют авторский [88]. В рамках анализа литературного произведения важна художественная рефлексия (В. И. Тюпа) [95]. По мнению Г. И. Богина, художественная рефлексия является главным элементом понимания и интерпретации произведения: «Интерпретация – рефлексия над пониманием семантики текста» [14; с. 13]. И. В. Сосновская, в свою очередь, утверждает, что художественная рефлексия – это позиция, которая позволяет «поставить себя на место другого, соотнести себя с мыслями автора, переживаниями и поступками героев» [88; с. 41]. Таким образом, художественная рефлексия – это способность читателя видеть смыслы произведения, осваивая их через собственное сознание с целью обогащения и понимания авторской позиции. На актуализацию художественной рефлексии направлена стратегия «точки фиксации рефлексии». В процессе первичного восприятия произведения у обучающихся возникают «точки удивления, непонимания» (С. П. Лавлинский). Они и станут «точками

фиксации рефлексии» (Г. И. Богин), которые будут в процессе анализа уводить в глубину авторского смысла, к собственному самостоятельному открытию через чувственное восприятие. Чем больше «фиксаций» рефлексии осваивает ученик, тем больше он понимает. В лирическом произведении «точками рефлексии» могут стать художественные приемы, которые в рамках контекста актуализируют множественные смыслы, детали, элементы композиции, ключевые слова, повторяющиеся слова и т.д.

И. В. Сосновская, опираясь на труд Г. И. Богина [14], определяет алгоритм осуществления стратегии, который состоит из нескольких ступеней: первая – семантизирующее понимание (узнавание знакомого, понимание общего), вторая – когнитивное понимание (понимание значения в данном контексте), третья – распредмечивающее понимание (установка на метасмысл) [87; с. 366]. Так, останавливаясь на смысловых точках, обучающиеся постепенно углубляются в смысл произведения, постигая при этом себя.

Таким образом, назначение стратегии заключается в развитии художественной рефлексии, которая выражается в способности читателя сменить субъективное личностное восприятие интерпретацией художественных образов, что является логичным продолжением развития стратегии «вверх по лестнице контекстов». Если в первой стратегии внимание было направлено на один ключевой образ, то в данной – на их множественность и взаимодействие внутри художественного текста.

Функционирование стратегии «точки фиксации рефлексии» можно рассмотреть при анализе стихотворения Г. Р. Державина «Река времен в своем стремленьи...». Это стихотворение написано 6 июля 1816 г., за несколько дней до смерти поэта, оно итоговое в творческой программе Г. Р. Державина. Мы будем опираться на жизненный и эмоциональный опыт семиклассников, фиксировать образы – «точки рефлексии»,

поскольку основа стратегии – восприятие и «переживание» основных образов произведения.

Обращаемся к семантизирующему пониманию, опираясь на психофизиологическое восприятие ключевых образов произведения. Активизируем эмоциональный опыт с целью создания рефлексивной установки: «Какие ассоциации у вас возникают со словом “река”?» Обобщая озвученные ассоциации, формулируем промежуточный вывод: река – это необратимый поток, движение, которое невозможно остановить. Далее обращаемся к тексту. После первичного прочтения предлагаем сформулировать предварительное понимание: «На какие размышления наталкивает прочитанное стихотворение? О чем размышлял поэт перед смертью? Что тревожило Г. Р. Державина в последние дни его жизни?». Обозначенные вопросы позволяют «войти» в герменевтический круг. Ответом на них является текст. В стихотворении образ приобретает символическое значение в сочетании со словом «времен», образуя метафорический образ. Ученики приходят к выводу, что речь идет о необратимом и стремительном потоке времени: «В основе образа реки времен лежит универсальный мифологический образ реки как границы между мирами» [44]. Наша задача – привести их к пониманию авторской мысли путем внимательного прочтения текста. Для этого выделяем «точки рефлексии». Совмещаем семантизирующее и когнитивное понимание. Обращаем внимание на двухчастную композицию произведения, что отражается противопоставлением, выраженным союзом «а», поэтому целесообразной станет работа по строфам. Просим выделить знакомые и незнакомые слова, а затем через их связь открыть смысл образов, созданных автором: «С какими образами взаимодействует ключевое понятие? С какими образами оно соотносится в первой строфе?» В первой строфе река соотносится с рядом дополняющих и раскрывающих его образов: забвенья, дела людей, народы, царства, цари. Интерпретируем в беседе обозначенные «точки». Метафоры «уносит», «топит» усиливают не

только эмоциональное воздействие на читателя, но и отражают активность, решительность, бесповоротность «реки времен». Стремительный поток времени стирает жизни людей, их благородные и отвратительные поступки не только с лица земли, но и из памяти мира. Все канет в Лету, уйдет в небытие, что ярко отражает метафора «пропасть забвения». И этому не могут помешать ни власть, ни богатство, ни статус.

Обращаемся к следующей строфе, «наращивая» понимание смысла произведения. Выделяем «точки фиксации рефлексии»: звуки лиры и трубы, жерло. Они помогают усилить смысл центрального образа стихотворения. Активизируем культурный опыт обучающихся. Основные образы-символы (лира и труба) являются ключевыми в творчестве Г. Р. Державина, поэтому их наличие в стихотворении отсылает нас ко всему творческому наследию автора: «Лира – это божественная гармония, поэтическое вдохновение, прорицание. Лира – музыкальный инструмент, наиболее вероятно связанный с античной мифологией и, в частности, с Орфеем, чья музыка околдовывала диких животных и останавливала течение рек» [44]. Обучающиеся приходят к выводу, что и поэтическое творчество призвано останавливать время, как Орфей останавливал течение рек, чтобы запечатлеть события, характеры в вечности. «Труба – традиционный символ великих событий и новостей, а также казней» [44]. Произведения на политические темы должны передать потомкам память о важнейших исторических вехах. Таким образом, Г. Р. Державин раскрывает мотив славы: «В “Реке времен...” речь идет о двух возможных проявлениях этой славы: с одной стороны, славы поэтической, которая характеризует именно поэта, с другой стороны, славы воинской, которая прославляет государство» [32; с. 43]. Переведем личностную рефлексию на ступень распрямленного понимания. Ключевые образы-символы в единстве характеризуют творчество Г. Р. Державина: певец правды и свободы, поэт, воспевающий великие деяния царей и осуждающий в творчестве беззаконие, оставивший огромное духовное наследие. Но

метафора «вечности жерлом пожрется» отражает неизбежную судьбу творчества, которое, казалось бы, должно быть вечным.

Следующий этап работы – группировка «точек фиксации рефлексии», на основе чего совершается выход обучающихся на уровень метасмысла (таблица 10).

Таблица 10 – Смысловое поле стихотворения Г. Р. Державина «Река времен в своем стремленьи...»

Река времен	
1	2
«дела людей»	звуки лиры
народы	звуки трубы
царства	
цари	
жизнь людей	существование слова, творчества
общая судьба = исчезновение	

Таким образом, определяются две группы образов «жизнь людей – существование творчества»: «В “Реке времен...” Державин словно подводит итог своим размышлениям о теме смерти и бессмертия, в частности теме смерти и бессмертия поэта» [44]. Но эти крайние точки, которые в контексте стихотворения являются противоположными точками, характеризующими формы существования, объединяются в «сильной» позиции текста – в финале произведения: «И общей не уйдет судьбы». Именно судьба объединяет все в конце пути – неизбежное исчезновение.

Таким образом, в процессе осуществления стратегии происходит движение к «смысловому ядру художественного произведения и одновременно к центру собственного существования читателя» [87; с. 371]. Обучающиеся приходят к пониманию авторского смысла произведения. В этом стихотворении Г. Р. Державин раскрывает главный закон жизни, о котором забывают люди. Это философское раздумье поэта можно воспринимать как пророчество и акт смирения перед смертью. Это подтверждается обращением к начальным буквам каждой строки, которые образуют акростих. Именно на этом этапе анализа обращаемся к анализу

освоения обучающимися метасмысла произведения, что позволит оценить степень понимания авторской позиции. Просим обучающихся сложить первые буквы каждого стиха, складывается выражение «руина чти». Обращаемся к жизненному опыту обучающихся: «Что такое “руина”? Что значит “чтить”?» Далее дополняем имеющиеся знания исторической справкой. В латинском языке это слово имеет значение «погибель, распад, разрушение». Учитель дополняет ответы справочным материалом: «Смысл двух читавшихся по вертикали слов понимался М. Халле как “погибель земной славы”, “тленность человеческих успехов”» [44]. Предлагаем обучающимся обобщить материал, обсужденный на уроке и объяснить ключевую фразу, на которой строится это философское размышление: «Зачем Г. Р. Державин создал этот акростих?»

«Этот акростих воплощает собой итог, к которому должны прийти читатели стихотворения. Нужно чтить смерть, помнить о ней, чтобы прожить достойно дни, которые отведены судьбой».

«Судьба всего, что существует, очень хрупка и эфемерна, нельзя об этом забывать, нужно уважать погибель, чтобы жить здесь и сейчас. К этой мысли должен обратиться читатель после прочтения стихотворения, поэтому фраза “руина чти” положена в основу произведения» (цитируем ответы учеников).

Таким образом, главная задача художественной рефлексии – актуализировать авторские смыслы с помощью освоения их сознанием школьника через обращение к собственному жизненному и эмоциональному опыту. Стратегия позволяет семиклассникам постепенно освоить сложную авторскую позицию, постичь мирообраз поэта и лирического героя, разделить размышления и чувства лирического героя, расширить культурный, жизненный и эмоциональный опыт, достичь «превращение чужого в чужое – свое» (М. М. Бахтин), наладить диалог между школьником и произведением, между школьником и автором.

Смысл стихотворения М. Ю. Лермонтова «Когда волнуется желтеющая нива...» позволит раскрыть также применение стратегии «точки фиксации рефлексии». Произведение написано в 1837 году во время пребывания поэта в заключении. Этот факт позволяет оценить значимость стихотворения в осмыслении поэтом мира и своего места в нем через образное восприятие окружающей действительности. Семиклассники уже знакомы с мирообразом поэта, исходя из анализа предыдущих стихотворений, поэтому актуализируем имеющиеся знания, читательский и культурный опыт, чтобы создать установку на обращение к художественному тексту: «В чем заключается главный конфликт жизни М. Ю. Лермонтова?» Его лирический герой ощущает себя одиноким изгоем в окружающем мире, поэтому главный конфликт – между поэтом и действительностью: «Конфликт поэта с миропорядком был чреват трагедией. Действительность извращала и уничтожала самые возвышенные чувства». [23; с. 57]. Проследим, как конфликт отражается в стихотворении «Когда волнуется желтеющая нива...»

После первичного прочтения проанализируем возникшее удивление. Удивительно трепетное отношение лирического героя к природе, он воспекает проявления ее жизни. Формулируем вопрос, который позволит «войти» в герменевтический круг. Ответом на него является текст: «Почему же отношение лирического героя к жизни меняется?» На данном этапе обращаемся к семантизирующему пониманию: просим найти семиклассников в тексте знакомые и незнакомые слова. Так, обучающиеся обращаются к возникающему противоречию. В стихотворении мы можем выделить два образа, которые на лексическом уровне вступают в отношения антонимии: «на земле» и «в небесах»: «Земля и небо в психологии и творчестве Лермонтова находились в таком соотношении, что внутренняя борьба была неизбежна» [72]. Определяется романтическое непримиримое двоemiрие, характерное для лирики поэта, которое воплощает трагедию лирического героя от невозможности осуществления

гармонии и совершенства. В трагическом ли положении находится лирический герой данного стихотворения? Обозначим целевой вопрос: «Как соотносятся образы земли и неба в стихотворении?» Ответить на него позволит обращение к «ключевым» образам – «точкам рефлексии», которые необходимо интерпретировать. Обращаемся к когнитивному пониманию – пониманию значений известных образов в данном контексте: «Что делает лирического героя счастливым?»

Лирический герой воспринимает окружающий мир всеми органами чувств, тем самым отражая впечатления, ощущения от общения с природой в образной форме: «желтеющая нива» – зрение, «свежий лес» – запах, «росой обрызганный» – осязание, «студеный ключ играет» – слух [23; с. 43-55]. Мы можем говорить о трепетном отношении лирического героя к окружающему миру, что подтверждает оформление мыслей в одно сложное предложение – это поток сознания, который старается запечатлеть каждую деталь, ничего не упустив: «Полнота мысли периода достигается включением второстепенных предложений, всесторонне освещающих содержание главного предложения (по схеме: кто? что? где? какими средствами? почему? как? когда?)» [23; с. 57]. На основе наблюдений подводим итог, обращаясь к распремечивающему пониманию (рисунок 12). Таким образом, школьники отмечают, что все смысловые точки сходятся именно в финале произведения: смирение, счастье, земля, небеса.



Рисунок 12 – Взаимосвязь «точек рефлексии» в стихотворении

М. Ю. Лермонтова «Когда волнуется желтеющая нива...»

Анафора усиливает накал эмоций лирического героя, который разрешается в последней строфе стихотворения: «Тогда смиряется души моей тревога...», «И счастье я могу постигнуть на земле, / И в небесах я вижу Бога...» [39; с. 34]. По мнению М. Л. Гаспарова, композиция «не может быть случайна: очевидно, именно мотивировка последовательности “когда... когда... когда... тогда: Бог” была главным предметом заботы Лермонтова» [23; с. 43-55].

Лирический герой приходит к смирению и обретает счастье на земле: «А почему же он видит Бога?» «Художественное пространство стихотворения объемно: взгляд лирического героя охватывает самые разные объекты окружающего мира: ниву, лес, малиновую сливу в саду, ландыш, журчащий ключ, который мчится “из мирного края”. Лирический герой постигает счастье на земле, и в то же время видит Бога в небесах. Можно сказать, что он связан со всем миром, со всей Вселенной» [72]. В стихотворении контрастные образы земли и небес не противопоставлены, наоборот, существуют в гармонии, в равновесии, а центром этого мира является смиренный лирический герой, что подтверждает заключительная строка стихотворения: «Заключительная строка “И в небесах я вижу Бога” сталкивает понятия “я” и “Бог” – оба полюса, между которыми лежит то понятие “мир”, с которого начиналось стихотворение» [23; с. 43-55].

Завершаем анализ стихотворения работой по созданию синквейна, который позволит оценить степень освоения авторского смысла. Предлагаем работу ученика (таблица 11):

Таблица 11 – Синквейн по стихотворению М. Ю. Лермонтова «Когда волнуется желтеющая нива...»

Синквейн по стихотворению М. Ю. Лермонтова «Когда волнуется желтеющая нива...»

1
1. Лирический герой.
2. Счастливый, спокойный.
3. Смиряется, наблюдает, наслаждается.
4. Лирический герой ощущает единение с природой, приходит к осознанию гармонии с миром.
5. Бог.

Таким образом, стратегия герменевтического подхода способствует восприятию и осмыслению душевных изменений лирического героя, трансформации мирообраза поэта.

Далее обратимся к введению стратегии «карта концепта». Под «концептом» мы, вслед за И. В. Сосновской, понимаем «смысловую наполненность понятия в отвлечении от конкретно-языковой формы его выражения» [82; с. 29]. Методический потенциал стратегии заключается в освоении понятия, которое напрямую связано с авторским посланием, в форме схемы (именуемой И. В. Сосновской «картой»), в которую выносятся ключевые образы с целью интерпретации и постижения смысла произведения. Таким образом реализуется основной герменевтический закон понимания текста, который основывается на необходимости восприятия целого из отдельных частей, а для понимания части необходимо предварительное понимание целого.

Для рассмотрения стратегии обратимся к стихотворению Г. Р. Державина «Признание», которое было написано в 1807 году, когда поэту было 65 лет. Автором предлагается ориентир восприятия стихотворения, по которому обучающиеся легко восстанавливают причинно-следственные связи – название «Признание», что и является «ключевым» концептом, на котором строится композиция произведения.

Перед прочтением актуализируем ключевое понятие в сознании обучающихся с помощью жизненного и эмоционального опыта, что позволит активизировать эмпатию: «Когда у вас появляется необходимость признаться? В чем приходилось признаваться вам? Что спровоцировало эти признания?» Обучающиеся отмечают, что признание

было вызвано безвыходным положением или же тревогами совести. Подобные рассуждения позволят вступить в диалог с размышлениями автора, чье признание – это форма подведения итогов жизненного и творческого пути. Обращаем обучающихся к детальному прочтению текста при помощи центрального вопроса: «В чем же признается лирический герой?»

После прочтения выделяем части композиции, работа с которыми позволит постепенно раскрывать мировоззрение лирического героя и автора. Они обозначат путь постижения смысла – раскрытия концепта стихотворения. В процессе анализа стихотворения в формате учебного диалога предлагаем семиклассникам ответить на вопрос, направленный на выявление восприятия: «Какова эмоциональная наполненность композиционных частей стихотворения?»

Обратимся к первой части стихотворения: «Какими нравственными понятиями руководствуется лирический герой?» В этой части раскрывается гражданская позиция лирического героя, которым руководит «чистосердечье», искренность, честность, душевность, но оказалось, что общество ценит только лицемерие и подхалимство. Очевидна антитеза. К концу строфы становится понятно разочарование лирического героя, который жил по законам справедливости и человечности: «Ум и сердце / Были гением моим» [39; с. 35]. Метафора «гением моим» отражает жизненные принципы лирического героя, которыми он руководствовался на протяжении всей жизни.

Перейдем ко второй части стихотворения: лирический герой размышляет о своей роли поэта, о природе своего таланта, который воспринимает как дар высших сил: «Не собой блистал я, Богом...» [39; с. 35]. Разочаровавшись во власти, объясняет причины написания хвалебных произведений «царям», ведь он искренне восхищался их деятельностью: «Добродетельми казались / мне они равны богам» [39; с. 35]. Лирический герой определяет главную миссию своего творчества –

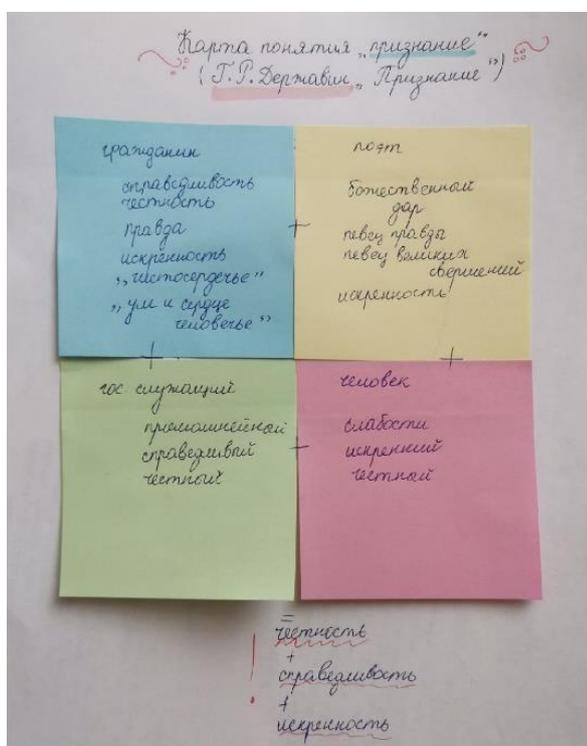
воспеть, прославить, передать потомкам память о великих делах: «Думал перелить в потомки / Души их и их детям» [39; с. 35]. Во второй части снова акцентируются понятия честности и справедливости, что воплощает лейтмотив произведения.

Обратимся к последнему фрагменту: «Каково содержание последней части?» Лирический герой снимает с себя маски. Он перед читателем честен: «Вследствие внутренней раскованности поэта многие его стихи приобретают исповедальный характер, и едва ли не каждая из его лирических композиций индивидуально-неповторима, так как подчиняется единственному правилу – правдиво и свободно выразить себя» [44]. Именно в этой части лирический герой без купюр, объективно, искренне говорит о совершенных ошибках: «Можно ли сказать, что лирический герой признается в своих ошибках?» Этот вопрос принципиально важен в осознании сути лирического героя и позиции автора. Нет, поскольку он ничего не скрывал, лирический герой только подтверждает их, поскольку ошибки – неотъемлемая и важная часть жизни любого человека. Но герою не стыдно о них говорить, потому что жил в соответствии с честью и совестью.

Конец произведения – «сильная» позиция текста: лирический герой приглашает читателя на свой нравственный суд, просит кинуть в гроб камень: «Если ты не человек». Ведь люди проживают свою жизнь, учась на ошибках. Автор употребляет призыв с целью обратить читателя к оценке и переосмыслению собственной жизни.

Завершаем работу смысловым вопросом, который позволит обозначить авторскую позицию: «С какой целью Г. Р. Державин написал это стихотворение?» Ученики приходят к выводу, что стихотворение воплощает собой монолог, философские размышления автора о прожитой жизни. Он подводит итоги своей деятельности, оценивает мировоззрение, совершенные поступки, жизненную позицию: «Падал я, вставал в мой век» [39; с. 35]. Лирический герой целеустремленный, принципиальный, не

ищущий компромиссов, живущий по воле сердца: «Взлеты судьбы и неизбежные падения не смогли сломить волю и дух лирического героя, который каждый раз поднимался, чтобы продолжить свой путь. Подводя итог прожитым годам, посвященным служению людям и отчизне, он



остается довольным» [44]. Итогом анализа в форме учебного диалога станет «карта концепта». Предлагаем обучающимся собрать карту концепта «признание» Г. Р. Державина, но обговариваем, что необходимо продумать оформление карты, которая сможет отразить личностный и поэтический мир автора. Предлагаем работу, которая позволит оценить продуктивность герменевтической стратегии (рисунок 13).

Рисунок 13 – Карта концепта «признание» (по стихотворению Г. Р. Державина «Признание»)

Представленная работа передает обобщение проанализированного на уроке материала. Мы видим, что школьник обозначает лики, которые являются частями единого целого – души героя. Затем отмечает главные характеристики лирического героя, выделяет повторяющиеся – ключевые, тем самым приходит к выводу о том, что душа героя существует в

гармонии с миром, с собой, личность проявляет себя в одинаковой мере во всех сферах жизни.

Рефлексивный этап организуем в форме мини-сочинения объемом 5-10 предложений: «Напишите похвальное слово Г. Р. Державину». Предлагаем работу обучающегося, которая отражает результат анализа с применением герменевтической стратегии.

«Есть в русской лирике поэт, который воспевал деяния. Он пел так искренне, так честно, что веришь в существо благого на земле. Имя того поэта – Гавриил Романович Державин. Он был чистосердечен и чуток, что дар свой божественным назвал. В душе хранил он справедливость, честность, по совести жил и по уму. Певец правды и свершений! Ты не боялся вельможам говорить об их пороках, бороться с лицемерьем! Хвала тебе, о друг Фемиды! А мы берем урок, учитель, у тебя. И в сердце поселяем благодетель».

Семиклассник вычленяет систему ценностей, нравственные ориентиры лирического героя, которые являются основополагающими элементами мирообраза писателя.

Таким образом, через раскрытие многогранности концепта постепенно вводим обучающихся в диалог с разными художественными произведениями, авторами: указываем на происхождение образа, раскрываем его глубину. Это в дальнейшем позволит актуализировать в сознании обучающихся сквозные мотивы, образы, темы, проблемы – сформировать общекультурный уровень школьников [91; с. 27].

Работа со стихотворением М. Ю. Лермонтова «Ангел» позволяет ввести в аналитическую деятельность на уроках литературы ассоциативный анализ, разработанный С. Л. Каганович на основе приема «проблематизация», выделенного И. В. Сосновской [29; 30; 80]. Методический потенциал анализа заключается в развитии у школьников ассоциативного мышления: «Залогом понимания глубокого, подчас скрытого смысла текста должно быть развитие ассоциативного мышления,

богатство ассоциативного ряда, возникающего при чтении: чем более развито ассоциативное мышление, тем богаче и глубже воспринимается содержание текста» [69; с. 46]. Результатом работы станет формирование семиклассниками системы личностных смыслов, которые будут мотивированы образами текста.

Поэтическое произведение написано в 1831 году, когда М. Ю. Лермонтову было 17 лет – возраст перехода во взрослую жизнь. Это переломный период осмысления своего положения в мире, подведения итогов и размышлений о будущем. Поэтому текст можно рассматривать как «ключ» к пониманию поэтического мира автора, его мироощущения. М. Ю. Лермонтов вспоминал: «Когда я был трех лет, то была песня, от которой я плакал. Ее не могу теперь вспомнить, но уверен, что, если бы услышал ее, она бы произвела прежнее действие. Ее певала мне покойная мать» [32; с. 36]. Литературовед И. Л. Андроников отмечает: «Природа наделила его страстями. Трех лет он плакал на коленях у матери от песни, которую она певала ему. И в память о рано угасшей матери, о песне он написал потом своего “Ангела”» [72].

После первичного прочтения необходимо отрефлексировать возникшее удивление: «Что удивительно в стихотворении? Что поражает?» Поражает изменение настроения лирического героя. В объятьях ангела он счастлив, а на земле несчастен. Примечательна и позиция лирического героя по отношению к описываемому сюжету. Он наблюдает со стороны за божественным проявлением ангела, за взаимодействием ангела и души, за пройденной судьбой, как будто анализируя причинно-следственные связи, приходя к трагическому выводу, к которому следует прийти обучающимся в ходе анализа.

Устранить возникшие противоречия призвано выделение бинарных оппозиций. Выделим ключевые образы, выступающие в качестве ассоциативных доминант текста, противоположных по эмоциональной наполненности. В рассматриваемом фрагменте они обозначены прямо:

звуки небес и песни земли: «Земля и небо в психологии и творчестве Лермонтова находились в таком соотношении, что внутренняя борьба была неизбежна» [72]. Если небеса и земля на лексическом уровне языка находятся в антонимических отношениях, то звуки и песни приобретают признаки антонимов внутри контекста. Это подтверждает правильность их выделения, поэтому мы можем обозначить полюс «небеса» и полюс «земля». Таким образом, в произведении очерчивается конфликт положений, конфликт в душе лирического героя: «Примиримый ли он?» Данный вопрос позволит «войти» в герменевтический круг. Ответом на него является текст. Следующий этап – вычленение образов, соотносимых с двумя центральными полюсами. Данная работа позволит раскрыть сущность выделенных понятий в рамках поэтического мира М. Ю. Лермонтова, расширить их восприятие. Далее следует работа по формированию ассоциативных цепочек к выделенным образам, что способствует интерпретации смыслового поля произведения, за счет личностного восприятия образов, их осмысления (таблица 12).

Таблица 12 – Смысловое поле стихотворения М. Ю. Лермонтова «Ангел»

Небеса	Земля
1	2
<p>Ангел – тепло, любовь, поддержка, борьба со злом, защита; «песня святая» – волшебство, нерукотворность, чистота, блаженство; «и месяц, и звезды, и тучи толпой» – весь мир, вселенная, недоступность, недостижимость; «...о блаженстве безгрешных духов» – чистота, наслаждение, вечность; «под кущами райских садов» – природа, начало, рай, чистота, чудо; «о Боге великом» – божественная сила, чудо, волшебство; «...душу младую» – ребенок, дитя; «в объятиях» – тепло, защита; «остался – без слов, но живой» – воспоминание, неуловимость, впечатление.</p>	<p>«Для мира печали и слез» – страдание, трагедия, разочарование, боль, ужас; «томилась она» – существование, серость, однообразность, бесцельность, одиночество; «скучные песни земли» – скука, привычка, повторяемость, рукотворность.</p>

Объем «полярных» образов позволяет судить о тяготении лирического героя в поднебесный мир, о его трагическом мироощущении: «Антитеза земли и неба превращалась для него в драматическую коллизию, порождала тяжелую рефлексию, которая требовала примиряющего исхода в каком-нибудь синтезе. Жизнь мучительна» [72]. Почему земная жизнь для лирического героя оказалось трагедией? Что его влечет? Ответить на данные вопросы позволит выделение доминирующих ассоциатов («защита», «чудо», «одинокость», «разочарование»), которые становятся ключевыми точками интерпретации поэтического текста, в основе которого лежит принцип дуализма: «Земля – изгнание, небо – родина».

Обращаем внимание на ключевой образ стихотворения, обозначенный в «сильной» позиции текста – заголовке: «Кем же является ангел для лирического героя? Кто скрывается за этим образом?» В ходе работы становится очевидным, что все стихотворение – это неясные воспоминания «души молодой» о своей матери, которую лирический герой потерял в раннем детстве, поэтому главным мотивом стихотворения является одиночество. Он воспринимает ее совершенством, что воплощается в образе ангела, главное предназначение которого – защита. Вместе с матерью лирический герой утратил и рай, поэтому он вспоминает о прошлом как о навсегда утраченном рае, в котором существовала гармония, покой, чистота, а «ужасный жребий» человека – существование, полное страданий и разочарований на земле в бесконечном ожидании чуда (рисунок 14): «И долго на свете томилась она, / Желанием чудным полна» [39; с. 164]. Такая позиция лирического героя вызвана «размышлениями о несовершенстве земной жизни и неизбежности томления души по иным мирам» [32; с. 36].



Рисунок 14 – Трагедия лирического героя в стихотворении

М. Ю. Лермонтова «Ангел»

В качестве рефлексивного этапа предлагаем обучающимся ответить на вопрос: «Каким вы представляете лирического героя? Как бы вы изобразили его?» Предлагаем ответы школьников:

«Лирический герой – это юноша, который успел разочароваться в жизни. Его глаза полны печали, слез и тоски. Он не живет, а существует. Дни однообразны, и проходят они в томлении, ожидании чуда, которого герой так ожидает, но осознает, что волшебство никогда не случится, поэтому ему чужд мир и люди. Он одинок».

«Перед нами стихотворение, в котором мы знакомимся с лирическим героем, тоскующим по прошлому. Он не живет настоящим, а страдает из-за одиночества. Печаль и тоска измучили тело лирического героя. Он до сих пор ожидает чуда».

Таким образом, ассоциативный анализ позволяет раскрыть мирообраз М. Ю. Лермонтова, дуализм его мировосприятия, трагедию, которая проявляется в осознании утраченного рая, а также актуализировать ключевой мотив творчества – одиночество.

На основе анализа опыта освоения герменевтического инструментария при изучении лирики в 7-ом классе мы пришли к выводу, что предлагаемый нами подход является продуктивным, поскольку он позволяет обучающимся рассматривать произведения в единстве формы и содержания, определять авторскую позицию, погружаться в мир художественного слова, постигать истинный смысл лирического произведения, опираясь на детальное рассмотрение текста («ключи»). Герменевтический подход развивает умение не только понимать автора и лирического героя, но и себя: «Герменевтический подход дает основание считать, что мы стремимся понять не речь, а человека, который произносит речь, а этот процесс требует коммуникативных компетенций, <...>

психологической готовности понять и принять другого как собеседника, соавтора, Ученика и Учителя» [86; с. 127].

Выводы по главе 2

На начальном этапе введения герменевтического подхода к анализу лирики в школе нами было проведено анкетирование для определения уровня, особенностей восприятия лирики школьниками в начале литературного образования. По результатам анкетирования и в ходе педагогического наблюдения нами были замечены доминантные черты восприятия: клиповость мышления, фрагментарность восприятия, опора на яркие образы, поверхностность и однозначность, – что связано с социально-общественной ситуацией, в которой развиваются школьники. Они существуют в обстановке повышенной коммуникации. Учащиеся не анализируют воспринимаемую информацию, «потребляют» ее без критического взгляда. И именно герменевтический подход призван гармонизировать восприятие, инициировать поиски новых путей интерпретации подростками лирики, обратить обучающихся к детальному и внимательному чтению текстов, глубокому и содержательному пониманию. Герменевтический подход реализуется через внедрение приемов и стратегий герменевтики в школьный анализ лирики. Главные принципы их введения – постепенность и системность. Нами разработана система введения герменевтического подхода к анализу лирики в 5-7 классах, которая опирается на особенности восприятия стихотворений подростками и своеобразие отобранных поэтических текстов.

В 5-ом классе важная задача учителя – вызвать интерес к чтению и анализу лирики. Особенности младших школьников являются повышенная эмоциональность, эмпатия, способность живо представлять описанные автором картины, примитивный буквализм, игнорирование авторского чувства, стремление к перестройке текста, поэтому продуктивными окажутся приемы, актуализирующие ситуацию

«сотворчества» с автором: процедура подбора ассоциаций, актуализация эмоционального, жизненного опыта, приемы «контекстной догадки» (Г. Я. Гальперин), «языковой догадки». Они позволят в органичной для понимания обучающихся форме осознать позицию автора через «ситуацию сомышления» (И. В. Сосновская).

В 6-ом классе усиливается смысловая доминанта сознания обучающихся, поэтому можно наблюдать переходный период в восприятии лирических произведений. Стремясь расширить знания о жизни, они не обеспокоены художественностью произведения и легко перестраивают неверное мнение о тексте. В связи с этим целесообразно к герменевтическим приемам, актуализирующим ситуацию «сотворчества», добавлять приемы, направленные на освоение художественных особенностей стихотворения. Так, размышления обучающихся, основанные на эмоциональной составляющей, корректируются вниманием к поэтическим особенностям текста, что позволяет осмыслить авторскую позицию, природу лирики, собственное «Я».

В 7-ом классе обучающимся становятся близки сложные чувства, переживания. Подростки неизбежно сконцентрированы на собственном внутреннем мире, поэтому анализ лирики зачастую подменяется осмыслением собственных переживаний. Значительным новообразованием на данном этапе литературного образования является активное формирование рефлексивного слоя сознания, что позволяет ввести в анализ стратегии герменевтического подхода, которые представляют собой программы приемов для анализа поэтических текстов, что является финальным этапом введения герменевтического подхода. Таким образом, склонность школьников «порхать» над текстом устраняется введением герменевтического подхода, который дает основание вернуться в текст, поэтому интерпретация поддерживается графической работой, которая позволяет наглядно представить результаты анализа. Обозначенные положения иллюстрируют фрагменты школьного анализа лирических

произведений, эпизоды проведенных уроков, письменные работы, ответы обучающихся, представленные в работе.

В процессе апробации герменевтического подхода к анализу лирики мы выявили трудности психологического характера. Они связаны с представлением, озвучиванием обучающимися личностного восприятия, «точек удивления», гипотез по поводу смысла произведения, что объясняется возникающим страхом осуждения, поэтому учителю важно создать доверительную атмосферу на уроке. В 5 классе затруднения вызывает подбор ассоциаций. На данном этапе следует обратиться к упражнениям, которые познакомят школьников с сущностью ассоциаций, помогут отработать навык их подбора. Также нами были определены риски, которые заключаются в подмене объективного анализа рассуждениями по поводу собственных впечатлений о прочитанном. Впечатления, опыт школьников – это не объект анализа, а способ осмысления. Поэтому главная задача учителя – обращать учеников к тексту, предположения о смысле произведения необходимо корректировать с помощью детальной работы с текстом.

На основании исследования мы пришли к выводу о необходимости выстраивания поэтапной системы введения герменевтического подхода к анализу поэтических текстов: начиная с включения в анализ отдельных процедур и приемов в 5-ом классе, когда ученики только начинают работать над анализом лирики, и завершая обращением к стратегиям герменевтического подхода в 7-ом классе. Таким образом, выстраивается логика работы с герменевтическим подходом – движение от приемов к их комбинации, завершая введением стратегий. Герменевтический подход позволяет расширить традиционные приемы школьного анализа литературного произведения, осуществляя синтез инновационных и традиционных приемов, который позволяет школьникам осмыслить произведение и освоить, «присвоить» духовный опыт поэта, лирического

героя. Еще В. Дильтей отвел особую роль поэзии, которую именует «органом понимания жизни» [15; с. 12].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Восприятие любого литературного произведения связано со множественностью интерпретаций, пониманий, поскольку читатель наполняет его личностными смыслами. Анализ же в какой-то мере ограничивает свободу понимания литературного произведения. Устранить данное ограничение призван герменевтический подход, который объединяет эмоциональное, личностное восприятие с аналитическими установками, направленными на постижение объективной стороны произведения.

В ходе научно-исследовательской работы нами была определена суть герменевтического подхода к анализу текста, которая заключается в реализации принципов интерпретации и понимания (диалогичность, целостность, вариативность, эмоциональность, рефлексивность). Мы пришли к выводу о том, что герменевтический подход отвечает требованиям школьного литературного анализа: он в полной мере реализует принцип ограниченности объема рассматриваемого материала, поскольку в центре внимания находится текст с концентрированным смысловым наполнением и отвечающий возможностям целостного восприятия. В его рамках реализуется принцип «иерархии значимости» за счет концентрирования на главных особенностях текста («герменевтических указателях»), диктующих продуктивный путь анализа. Он стремится к целостному восприятию, строится на актуализации рефлексивной деятельности, реализует принцип «аппликации» – обучающийся соотносит изученный текст с ситуацией, в которой находится сам. Особенно важно, что этапы реализации герменевтического подхода направлены на организацию ступенчатого восприятия произведения, что отражает его направленность и основательность: эмоциональная отзывчивость, активное воображение, функционирование

репродуктивного уровня, аналитического уровня, размышления о прочитанном, синтезирующее осмысление в совокупности с композицией.

Нами была изучена методическая литература, в процессе чего мы пришли к выводу о том, что суть герменевтического подхода к анализу текста в школе заключается в использовании приемов и стратегий, которые основываются на выделении «герменевтических указателей»: концепт, бинарная оппозиция, центральный образ, контексты, «точки рефлексии» и др. Герменевтический подход к школьному анализу лирики базируются на «природе самого текста», поэтому способствует глубокому постижению смысла произведения, всестороннему раскрытию авторской позиции. Мы выявили особенности использования герменевтического подхода к анализу лирики на уроках литературы в школе, которые заключаются в организации образовательной среды: учебный диалог, отказ от «готовых» знаний о произведении (в рамках школьного анализа не исключает обращение к литературоведению), формирование предварительного понимания, организация «читательского удивления», коллективной деятельности. Но невозможно успешно использовать герменевтические приемы и стратегии анализа лирики на уроках литературы, не учитывая особенности восприятия школьниками поэтических произведений.

В рамках практической работы нами были изучены особенности восприятия школьниками лирики (З. Я. Рез, О. Ю. Богданова, В. Г. Маранцман, Н. М. Свирина). Ученые отмечают, что школьник в процессе обучения проходит несколько стадий, в каждой из которых выделяют сильные стороны, на которые необходимо опираться, и уязвимые стороны, которые необходимо учитывать при анализе лирического произведения. Мы проанализировали, как в методике преподавания литературы разных лет подходили к вопросу о восприятии лирики обучающихся в 5-7 классах, чтобы выявить инструментарий, который применялся при анализе стихотворений. В ходе работы мы

пришли к выводу, что в методике обозначаются одни и те же сильные и уязвимые стороны восприятия лирики. Методика каждого периода опирается на элементы и приемы герменевтического подхода (подбор ассоциаций, выделение противопоставления, актуализация жизненного и эмоционального опыта), что говорит об основополагающей роли герменевтики в методике преподавания литературы, и поэтому в начале второго тысячелетия выход методики к герменевтическому подходу к анализу лирики становится закономерным и естественным. В методическом инструментарии наблюдаются изменения: традиционные приемы анализа к началу XXI в. обогащаются, модифицируются, появляются инновационные поиски. Но, к сожалению, в методике обучения литературе далеко не всегда учитываются изменения в характере восприятия школьниками лирики, обусловленные общественно-социальными условиями, в которых развиваются современные учащиеся. Они существуют в ситуации повышенной коммуникации, поэтому существенные особенности их восприятия – поверхностность и однозначность. Школьники не анализируют воспринимаемую информацию, «потребляют» ее без критического взгляда. И именно герменевтический подход призван обратить обучающихся к детальному и внимательному чтению текстов, глубокому и содержательному пониманию, многообразию трактовок, что диктует природа лирических текстов. Важно, что герменевтический подход не опирается на «готовые» знания, что делает анализ мобильным и доступным каждому школьнику.

На основе исследования методической литературы мы пришли к выводу, что герменевтический подход к анализу лирики в школе необходимо вводить постепенно, начиная с включения в анализ отдельных процедур и приемов в 5-ом классе (в рамках коллективной работы обучающиеся начинают овладевать рефлексивными навыками, необходимыми для понимания) и заканчивая включением полноценных стратегий анализа герменевтического подхода в 7-ом классе, что

объясняется последовательным развитием восприятия обучающимися поэзии. Таким образом, главными принципами внедрения герменевтического подхода являются этапность и системность.

Опираясь на особенности восприятия лирики обучающимися (сильные и уязвимые стороны), мы определили актуальные приемы герменевтического подхода, которые станут продуктивными во время анализа поэтических произведений школьной программы на том или ином отрезке литературного образования (выделение бинарных оппозиций, подбор ассоциативных рядов, контекстная догадка, «собираение» и «наращивание» смысла, определение и интерпретация концепта произведения, выделение герменевтических указателей и др.), соотнесли актуальные приемы герменевтического подхода каждого этапа с программными произведениями, для которых применение обозначенных приемов является органичным и целесообразным в соответствии с природой текста: построение смысла на контрастирующих константах, выделение в рамках контекста отдельного слова, сжатость речи, использование повторов, рефренов, многозначность и емкость употребляемых слов, использование антитезы, гиперболы, градации. Перечисленные особенности позволяют нам не только обосновать выбор обозначенных поэтических произведений в качестве объекта школьного анализа с опорой на герменевтический подход, но и определить продуктивный путь аналитической деятельности.

Для определения стартового условия введения герменевтического подхода в анализ лирики мы провели анкетирование в 5-ом классе. Результаты диагностики позволили оценить уровень восприятия лирики школьниками на начальном этапе литературного образования: клиповость мышления, фрагментарность, поверхностность восприятия, опора на яркие образы лирики. Обозначенные результаты иллюстрируют целесообразность введения герменевтического подхода в анализ лирики, которое необходимо продолжать в 6 и 7 классе с целью развития и

закрепления ключевых аналитических навыков и способностей: визуализировать, формулировать гипотезы, делать выводы и обобщения; глубина, критичность, самостоятельность, инициативность мышления; творческое воображение, ассоциирование, рефлексирование. Кроме того, герменевтический подход отвечает требованиям и ожиданиям нового поколения. Подход к анализу лирики осуществляется с опорой на эмоциональный, читательский и жизненный опыт обучающихся, активизируя стороны восприятия, которые актуализируют удивление, интерес, ситуацию «сомышления» с автором, исключая опору на «готовые» знания. Это способствует активному восприятию обучающимися лирических произведений.

Далее мы разработали методическую систему введения приемов и стратегий герменевтического подхода в анализ лирики на уроках, произвели школьные анализы отобранных произведений, разработали фрагменты уроков, после чего апробировали систему введения герменевтического подхода на занятиях литературы в 5-7 классах. На каждом уроке с включением герменевтического подхода мы проводили срезовую работу с целью контроля целесообразности применения рассматриваемого нами подхода. В процессе работы нами была отмечена продуктивность применения приемов и стратегий герменевтического подхода. Результаты подтверждают письменные и устные ответы учеников, которые представлены в работе, а также наблюдения. На занятиях вопросы личного непонимания стали основой постижения авторского смысла. Таким образом, включившись в работу предлагаемых приемов и стратегий герменевтического подхода, обучающиеся смогли в полной мере познакомиться с самобытными поэтическими мирами представленных авторов, раскрыть особенности их поэтики, поэтические установки, основные темы.

Проведенная нами научно-практическая деятельность дает основания для написания методических рекомендаций к изучению лирики,

обозначенной в школьной программе, на основании герменевтического подхода для внедрения в обучение литературе в школе.

Таким образом, в ходе исследовательской и практической работы мы пришли к выводу о том, что герменевтический подход ориентирован на учеников разного уровня подготовки в плане литературного образования, поскольку в основе реализации – коллективная деятельность. А обращение к герменевтическим приемам как постепенно усложняющейся системе является эффективным средством формирования читательской компетентности, развития навыка глубокого анализа лирических произведений с учетом особенностей восприятия обучающимися лирики на разных этапах литературного образования и особенностей конкретных поэтических текстов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б. Г. Ассоциация ощущений / Б. Г. Ананьев // Ученые записки ЛГУ. – 1955. – № 203. – С. 24–32.
2. Апалина Н. Л. «Ты не умрешь в воспоминаньях...» : анализ стихотворения «Няне» А. С. Пушкина / Н. Л. Апалина // Литература в школе. – 2014. – № 3. – С. 39–43.
3. Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество / В. Ф. Асмус // Вопросы теории и истории эстетики / В. Ф. Асмус. – Москва : Искусство, 1968. – С. 55–68.
4. Ашпетова А. В. «Карта концепта» как стратегия анализа лирики в школе (М. И. Цветаева «Муза») / А. В. Ашпетова, Н. П. Терентьева // Язык. Культура. Коммуникации : электронный научный журнал. – 2019. – № 1. – URL: <https://journals.susu.ru/lcc/article/view/762> (дата обращения: 24.12.2021).
5. Ашпетова А. В. Аксиологический и герменевтический аспекты школьного анализа М. И. Цветаевой «Молитва» / А. В. Ашпетова // Литература в контексте современности : сборник материалов XI Всероссийской научной конференции с международным участием / отв. ред. Т. Н. Маркова. – Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. – С. 20–25.
6. Ашпетова А. В. Герменевтические приемы анализа лирики в 5 классе / А. В. Ашпетова // Литература в контексте современности : сборник материалов XIII Всероссийской научно-методической конференции с международным участием / отв. ред. Т. Н. Маркова. – Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. – С. 125–130.
7. Ашпетова А. В. Герменевтический аспект анализа в школе стихотворения Ю. Г. Разумовского «Я обращаюсь к молодым» / А. В. Ашпетова // Литература в контексте современности : сборник материалов XII Всероссийской научно-методической конференции с

международным участием / отв. ред. Т. Н. Маркова. – Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020. – С. 124–128.

8. Ашпетова А. В. Стратегия «Вверх по лестнице контекстов» : анализ стихотворения М. И. Цветаевой «Рябину рубили...» в школе / А. В. Ашпетова // Автор–текст–читатель : теория и практика анализа. Материалы Седьмых Международных научных чтений «Калуга на литературной карте России» / КГУ им. К. Э. Циолковского. – Калуга, 2020. – С. 684–689.

9. Бабенко И. И. Художественная рефлексия – фактор становления творческой личности / И. И. Бабенко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4. – С. 107–111.

10. Балашова Е. А. Анализ лирического стихотворения : учеб. пособие / Е. А. Балашова, И. А. Каргашин. – Москва : Флинта : Наука, 2011. – 187 с. – ISBN 978-5-9765-1006-7.

11. Белякова Л. М. Герменевтический анализ текста как ядро изучения искусства / Л. М. Белякова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – С. 266–269.

12. Белякова Л. М. Герменевтический анализ стихотворения А. С. Пушкина «Памятник» / Л. М. Белякова // Образовательный интернет-портал : infobraz.ru. – 2021. – URL: <https://www.infobraz.ru/library/literature/id05864> (дата обращения: 25.10.2021).

13. Богин Г. И. Обретение способности понимать : Введение в филологическую герменевтику / Г. И. Богин // Электронная библиотека : Booksee.org. – 2019. – URL: <https://booksee.org/book/599468> (дата обращения: 15.05.2019).

14. Богин Г. И. Филологическая герменевтика : учеб. пособие / Г. И. Богин ; КГУ. – Калинин : КГУ, 1982. – 50 с.

15. Болдонова И. С. Литературная герменевтика : учеб. пособие / И. С. Болдонова ; БГУ. – Улан-Удэ : Изд-во Бурятского госуниверситета, 2013. – 88 с.
16. Болотнова Н. С. Ассоциативное поле художественного текста как отражение поэтической картины мира автора / Н. С. Болотнова // Вестник ТГПУ. – 2004. – Вып. 1 (38). – С. 20–25.
17. Болотнова Н. С. О методике изучения ассоциативного слоя художественного концепта в тексте / Н. С. Болотнова // Вестник ТГПУ. – 2007. – № 2. – С. 74–78.
18. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н. С. Болотнова. – 3-е изд. – Москва : Флинта : Наука, 2007. – 520 с. – ISBN 978-5-9765-0053-2.
19. Брудный А. А. Психологическая герменевтика : учеб. пособие / А. А. Брудный. – Москва : Лабиринт, 1998. – 332 с. – ISBN 5-87604-120-3.
20. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ, 2021. – 576 с. – ISBN 978-5-17-133833-6.
21. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – 2-е изд. – Москва : Искусство, 1968. – 576 с.
22. Галицких Е. О. Герменевтический подход к гуманитарному знанию / Е. О. Галицких // Герменевтический подход в гуманитарном образовании : коллективная монография / ред. Е. О. Галицких. – Киров : ВятГГУ, 2007. – С. 15–25.
23. Гаспаров М. Л. О русской поэзии : Анализы. Интерпретации. Характеристики / М. Л. Гаспаров. – Санкт-Петербург : Азбука, 2001. – 476 с. – ISBN 5-267-00275-5.
24. Дроздова Н. В. Концепт как способ взаимосвязи предметного и метапредметного знания в процессе изучения литературы в 5-8 классах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Дроздова Наталья Валерьевна ; науч. рук. И. В. Сосновская ; ИГУ. – Иркутск, 2016. – 256 с.

25. Ермилина О. Е. Герменевтический анализ художественного текста как способ совершенствования читательской деятельности / О. Е. Ермилина // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 4. – С. 90–95.
26. Ермилина О. Е. Литературоведческий и герменевтический анализ художественного произведения : диалектика взаимодействия / О. Е. Ермилина // Начальная школа плюс до и после. – 2014. – № 3. – С. 50–54.
27. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения : учеб. пособие для студентов и преподавателей филологических факультетов / А. Б. Есин. – 7-е изд. – Москва : Флинта : Наука, 2005. – 244 с. – ISBN 5-89349-049-5 (Флинта).
28. Зырянова Т. В. Художественная герменевтика / Т. В. Зырянова. – Москва : Академия Тринитаризма, 2012. – 450 с. – ISBN 5-88299-026-2.
29. Каганович С. Л. Ассоциативный анализ поэтического текста / С. Л. Каганович // Гильдия словесников : [сайт]. – 2021. – URL: <https://slovesnik.org/images/docs/sirius/kaganovich-s-l-associativnyj-analiz-poeticheskogo-teksta-prezentaciya.pdf> (дата обращения: 23.01.2021).
30. Каганович С. Л. Новые подходы к анализу поэтического текста / С. Л. Каганович // Литература. – 2004. – № 6. – С. 5–15.
31. Каганович С. Л. Обучение анализу поэтического текста : методическое пособие для учителей-словесников / С. Л. Каганович. – Москва : Рус. слово, 2006. – 111 с. – ISBN 5-94853-393-X.
32. Каганович С. Л. Обучение анализу поэтического текста : методическое пособие для учителей-словесников / С. Л. Каганович. – 3-е изд. – Москва : Русское слово, 2012. – 103 с. – ISBN 978-5-91218-538-0.
33. Карасик В. И. Языковые ключи / В. И. Карасик. – Москва : Гнозис, 2009. – 405 с. – ISBN 978-5-94244-030-5.

34. Карпенко С. М. Текстобразующая роль ассоциативных связей слов / С. М. Карпенко // Портал науки : SciCenter.online. – 2022. – URL: <https://scicenter.online/kultura-rechi-stilistika-scicenter/karpenko-tomsk-tekstoobrazuyuschaya-rol-138024.html> (дата обращения: 10.09.2022).

35. Коровина В. Я. Литература. 5 класс : учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 1 / В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. И. Коровин. – Москва : Просвещение, 2012. – 305 с. – ISBN 978-5-09-034476-0.

36. Коровина В. Я. Литература. 5 класс : учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 2 / В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. И. Коровин. – Москва : Просвещение, 2012. – 303 с. – ISBN 978-5-09-029736-3.

37. Коровина В. Я. Литература. 6 класс : учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 1 / В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. И. Коровин. – Москва : Просвещение, 2012. – 304 с. – ISBN 978-5-09-018426-7.

38. Коровина В. Я. Литература. 6 класс : учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 2 / В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. И. Коровин. – Москва : Просвещение, 2012. – 288 с. – ISBN 978-5-09-020220-6.

39. Коровина В. Я. Литература. 7 класс : учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 1 / В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. И. Коровин. – Москва : Просвещение, 2016. – 358 с. – ISBN 978-5-09-037554-2.

40. Коровина В. Я. Литература. 7 класс : учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 2 / В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. И. Коровин. – Москва : Просвещение, 2016. – 319 с. – ISBN 978-5-09-037553-5.

41. Кудряшев Н. И. Проблемы современной методики литературы / Н. И. Кудряшев // Литература в школе. – 1967. – № 5. – С. 3–9.

42. Кукулин И. В. Вдумчивое непонимание : возвращение герменевтики / И. В. Кукулин // Новое литературное обозрение. – 2003. – № 3. – С. 17–23.
43. Лавлинский С. П. Технология литературного образования : Коммуникативно-деятельностный подход : учеб. пособие для студентов-филологов / С. П. Лавлинский. – Москва : Прогресс-Традиция : ИНФРА-М, 2003. – 381 с. – ISBN 5-89826-184-2.
44. Лаппо-Данилевский К. Ю. Последнее стихотворение Г. Р. Державина / К. Ю. Лаппо-Данилевский // Крупнейшая в России база авторских публикаций : Порталус. – 2007. – URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1195562452&archive=1195597215&start_from=&ucat=& (дата обращения: 13.04.2021).
45. Литература. 5-9 классы. Рабочие программы : пособие для учителей общеобразовательных организаций / В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. П. Коровин [и др.] ; Пособие для учителей. – Москва : Просвещение, 2014. – 351 с. – ISBN 978-5-09-028774-6.
46. Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии : анализ поэтического текста. Статьи и исследования. Заметки. Рецензии. Выступления / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 1996. – 840 с. – ISBN 5-210-01487-8.
47. Луков В. А. Литературная герменевтика / В. А. Луков // Знание. Понимание. Умение. – 2007. – № 3. – С. 238–239.
48. Любичева Е. В. От текста к смыслу и от смысла к тексту : учеб. пособие / Е. В. Любичева, Н. Г. Ольховик. – СПб : САГА : Азбука-классика, 2005. – 363 с. – ISBN 5-901609-84-0.
49. Ляшенко В. В. Герменевтический анализ стихотворения С. Есенина «Улеглась моя былая рана» : мастер-класс по литературе / В. В. Ляшенко // Педагогическое сообщество : урок.рф : [сайт]. – 2020. – URL: https://урок.рф/library/germenevticheskij_analiz_stihotvoreniya_sesenina_u_u_162659.html (дата обращения: 24.03.2020).

50. Мамардашвили М. К. Литературная критика как акт чтения / М. К. Мамардашвили // Русская литературная критика : [сайт]. – 2020. – URL: <http://www.rl-critic.ru/new/mk.html> (дата обращения: 15.03.2020).
51. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников : методическое пособие / В. Г. Маранцман ; ЛГПИ им. А. Н. Герцена. – Ленинград : ЛГПИ им. А. Н. Герцена, 1974. – 176 с.
52. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников : метод. пособие / В. Г. Маранцман ; ЛГПИ. – Ленинград : Изд-во ЛГПИ, 1974. – 176 с.
53. Маранцман В. Г. Интерпретация художественного текста как технология общения с искусством / В. Г. Маранцман // Литература в школе. – 1998. – № 8. – С. 35–38.
54. Маранцман В. Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе / В. Г. Маранцман, Т. В. Чирковская. – Москва, 1977. – 206 с.
55. Маранцман В. Г. Труд читателя : От восприятия произведения к анализу / В. Г. Маранцман. – Москва : Просвещение, 1986. – 124 с.
56. Методика преподавания литературы : учебник для пед. вузов. В 2 ч. Ч. 1 / О. Ю. Богданова, В. Г. Маранцман, Н. П. Терентьева [и др.] ; Учебник для пед. вузов. – Москва : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – 286 с. – ISBN 5-09-006867-4.
57. Методика преподавания литературы : учебник для студентов пед. ин-тов / Р. Ф. Брандесов, Т. В. Зверс, М. Г. Качурин [и др.] ; Учебник для студентов пед. ин-тов. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1985. – 368 с.
58. Миронова К. В. Беседа о стихотворении А. С. Пушкина «Няне» / К. В. Миронова // Русский язык в школе и дома. – 2017. – № 10. – С. 12–14.

59. Молдавская Н. Д. Воспитание читателя в школе / Н. Д. Молдавская. – Москва : Просвещение, 1968. – 127 с.
60. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н. Д. Молдавская. – Москва : Педагогика, 1976. – 224 с.
61. Мурин Д. Н. «Понимать или анализировать текст?» – основной вопрос современной методики / Д. Н. Мурин // Русская словесность. – 2010. – № 3. – С. 7–16.
62. Мухина И. А. Мастерские по литературе : интеграция инновационного и традиционного опыта / И. А. Мухина, Т. Я. Еремина. – СПб, 2002. – 209 с. – ISBN 5-7434-0279-5.
63. Новикова М. Ю. Заголовок-метафора и художественный текст / М. Ю. Новикова // Русская речь. – 1986. – № 6. – С. 90–94.
64. Павлова О. А. Герменевтический подход в современных литературоведческих исследованиях / О. А. Павлова // Вестник ВолГУ. – 2012. – № 11. – С. 117–121.
65. Попов В. Г. Учитесь распоряжаться своими впечатлениями / В. Г. Попов // Литература. – 2008. – № 21. – С. 17–19.
66. Пранцова Г. В. Методика обучения литературе : практикум / Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева. – Москва : Флинта : Наука, 2012. – 268 с. – ISBN 978-5-9765-1126-2 (Флинта).
67. Пруцков Н. И. Русская литература XIX века и революционная Россия / Н. И. Пруцков. – Москва : Просвещение, 1979. – 267 с.
68. Рез З. Я. Изучение лирических произведений в школе : (4-7 классы) / З. Я. Рез. – Ленинград : Просвещение, 1968. – 175 с.
69. Романичева Е. С. Введение в методику обучения литературе : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений по направлению 050100 «Педагогическое образование» (профили «Литература» и «Русский язык») / Е. С. Романичева, И. В. Сосновская. – 3-е изд. – Москва : Флинта, 2019. – 202 с. – ISBN 978-5-9765-1034-0.

70. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1973. – 416 с.
71. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения : пособие для учителя / М. А. Рыбникова. – 4-е изд. – Москва : Просвещение, 1985. – 288 с.
72. Сакулин П. Н. Земля и небо в поэзии Лермонтова / П. Н. Сакулин // Критика : Лермонтов М. Ю. : [сайт]. – 2019. – URL: <http://lermontov-lit.ru/lermontov/kritika/sakulin-zemlya-i-nebo.htm> (дата обращения: 30.05. 2019).
73. Свирина Н. М. Методика обучения литературе в школе. В 2 т. Т. 1. Методика обучения литературе в школе : учебник для студентов филологических факультетов педагогических вузов, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профили Русский язык и Литература) / Н. М. Свирина ; РГПУ им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. – 336 с. – ISBN 978-5-8064-2534-9.
74. Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению : междисциплинарные проблемы чтения и грамотности / Н. Н. Сметанникова. – Москва : Шк. Б-ка, 2005. – 509 с. – ISBN 5-902300-34-7.
75. Соболев Л. И. Изучение русской поэзии второй половины XIX века на уроках в 10 классе : Поэтический мир Тютчева / Л. И. Соболев // Литература. – 2004. – № 34. – С. 35–45.
76. Соковикова И. Н. Возможности использования герменевтического метода на уроках литературы / И. Н. Соковикова, И. С. Болдонова // Вестник Бурят. ун-та. – 2017. – № 4. – С. 35–42.
77. Солоухина О. В. Концепции «читателя» в современном западном литературоведении / О. В. Солоухина // Теории, школы, концепции : Художественная рецепция и герменевтика / ред. Ю. Б. Борев. – Москва : Наука, 1985. – С. 112–123.

78. Сорокина А. В. Концепт в системе культуры : философский, культурологический, лингвокогнитивный подходы / А. В. Сорокина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2011. – № 1. – С. 142–146.
79. Сосновская И. В. «Как слово наше отзовется...» : монография / И. В. Сосновская. – Иркутск : Изд-во ВСГАО, 2013. – 192 с.
80. Сосновская И. В. Литературное развитие учащихся 5-8 классов в процессе анализа художественного произведения : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Сосновская Ирина Витальевна ; науч. рук. О. Ю. Богданова ; МПГУ. – Москва, 2005. – 510 с.
81. Сосновская И. В. Литературное развитие читателя-подростка / И. В. Сосновская. – Иркутск : Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2003. – 240 с.
82. Сосновская И. В. Образовательные стратегии : анализ и интерпретация художественного произведения в школе / И. В. Сосновская // Литература в школе. – 2017. – № 10. – С. 27–31.
83. Сосновская И. В. Открытие смысла художественного произведения через систему бинарных оппозиций (по повести А. Платонова «Сокровенный человек») / И. В. Сосновская // Вестник Бурят. ун-та : науч. журн. – 2017. – № 11. – С. 140–145.
84. Сосновская И. В. Проблемы анализа художественного произведения на уроках литературы в средних классах : монография / И. В. Сосновская. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2007. – 240 с.
85. Сосновская И. В. Развитие читательской культуры и рефлексивных возможностей подростков в процессе постижения смысла произведения через художественную деталь / И. В. Сосновская // Материалы VII науч.-метод. сессии ЮСПК СахГУ : сб. науч. ст. / ред. Р. В. Якименко. – Якутск : Изд-во СахГУ, 2007. – С. 107–115.
86. Сосновская И. В. Роль герменевтического подхода в литературном образовании / И. В. Сосновская, Е. Р. Ситникова // Вестник Бурят. ун-та : науч. журн. – 2015. – № 2. – С. 125–130.

87. Сосновская И. В. Стратегия «точки фиксации рефлексии» как способ мотивации к чтению и пониманию классического текста на уроке литературы / И. В. Сосновская // Педагогический ИМИДЖ. – 2019. – № 3. – С. 362–371.

88. Сосновская И. В. Художественная рефлексия как условие понимания читателем-школьником литературного произведения / И. В. Сосновская, Е. Р. Ситникова // Педагогический ИМИДЖ. – 2018. – № 2. – С. 38–45.

89. Сосновская И. В. Активизация механизма рефлексии школьников в процессе анализа художественного произведения как условие понимания смыслов / И. В. Сосновская, Е. Р. Ситникова // Ученые записки ЗабГУ. – 2017. – № 2. – С. 141–147.

90. Сосновская И. В. Анализ лирического стихотворения / И. В. Сосновская // Литература в школе. – 2002. – № 3. – С. 38–43.

91. Сосновская И. В. Концепт как универсальный инструмент школьного анализа и интерпретации художественного текста / И. В. Сосновская // Педагогический ИМИДЖ. – 2017. – № 1. – С. 20–27.

92. Сосновская И. В. Методика преподавания литературы в современной школе : монография / И. В. Сосновская. – Иркутск : Оттиск, 2016. – 261 с. – ISBN 978-5-9909042-0-0.

93. Сосновская И. В. Читательская рефлексия как условие понимания ценностных смыслов в художественном произведении / И. В. Сосновская // Литература в школе. – 2011. – № 5. – С. 33–35.

94. Терентьева Н. П. Концепция аксиологизации литературного образования : монография / Н. П. Терентьева ; ЧГПУ. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. – 351 с. – ISBN 978-5-85716-967-4.

95. Тюпа В. И. Анализ художественного текста : учеб. пособие / В. И. Тюпа. – 2-е изд. – Москва : Академия, 2008. – 331 с. – ISBN 978-5-7695-4632-7.

96. Фуксон Л. Ю. Чтение : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031001 – «Филология» / Л. Ю. Фуксон. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2006. – 217 с. – ISBN 5-8353-0399-8.
97. Фуксон Л. Ю. Чтение стихотворения И. Бродского «В городке...» / Л. Ю. Фуксон // Научная электронная библиотека : cyberleninka. – 2019. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chtenie-stihotvoreniya-i-brodskogo-v-gorodke> (дата обращения: 02.03.2019).
98. Хализев В. Е. Теория литературы : учеб. для студентов вузов / В. Е. Хализев. – 4-е изд. – Москва : Высшая школа, 2004. – 404 с. – ISBN 5-06-005217-6.
99. Цурганова Е. А. Герменевтика – наука о смысле текста / Е. А. Цурганова // Вестник Российской академии наук. – 1994. – № 12. – С. 1095–1099.
100. Чернец Л. В. Введение в литературоведение : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальности «Филология» / Л. В. Чернец. – 2-е изд. – Москва : Высшая школа, 2006. – 679 с. – ISBN 5-06-004233-2.
101. Эткинд Е. Г. Материя стиха / Е. Г. Эткинд. – Санкт-Петербург : Гуманит. союз, 1998. – 506 с. – ISBN 5-89867-001-7.
102. Эткинд Е. Г. Разговор о стихах / Е. Г. Эткинд. – СПб : ДЕТГИЗ, 2004. – 238 с. – ISBN 5-8452-0327-9.
103. Ядровская Е. Р. Чтение как диалог. Уроки литературы в основной школе : учебно-методическое пособие / Е. Р. Ядровская ; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Книжный дом, 2011. – 261 с. – ISBN 978-5-94777-263-0.