



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ
КАФЕДРА ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

ТЕМА ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ
ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ЛИРИКИ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ
В ШКОЛЕ

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.05 Педагогическое образование
Направленность программы бакалавриата

«Русский язык. Литература»

Проверка на объём заимствований:
85,58 % авторского текста

Работа рекоменд. к защите
рекомендована/не рекомендована

« 8 » июня 2019 г.

зав. кафедрой литературы и МОЛ
Т.Мас Маркова Т.Н.

Выполнила:

Студентка группы ОФ-515/075-5-2
Ашпетова Анастасия Владимировна

Научный руководитель:

Доктор педагогических наук, профессор
Терентьева Нина Павловна

Челябинск

2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ТЕКСТА.....	7
1.1. Герменевтический подход в философии	7
1.2. Герменевтический подход в филологии.....	9
1.3. Герменевтический подход к школьному анализу поэтического текста	13
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I.....	21
ГЛАВА II. ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ЛИРИКИ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ В ШКОЛЕ.....	23
2.1. Анализ стихотворения «Муза» с опорой на стратегию «Карта концепта»	25
2.2. Анализ стихотворения «Рябину рубили» с опорой на стратегию «Вверх по лестнице контекстов».....	32
2.3. Ассоциативный анализ стихотворения «Молитва»	36
2.4. Ассоциативный анализ стихотворения «Кто создан из камня, кто создан из глины...»	40
2.5. Ассоциативный анализ стихотворения «Я отвоюю тебя у всех земель, всех небес...»	43
2.6. Анализ стихотворения «Август – астры...» с опорой на стратегию «Точки фиксации рефлексии»	46
2.7. Опыт использования герменевтического подхода к анализу стихотворения М.И. Цветаевой «Муза» в школе	49
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	69
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	73
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	79

ВВЕДЕНИЕ

Одним из главных носителей 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.) [6]. Результаты исследований литературоведов, ученых-методологов стали основополагающими в реализации герменевтического подхода к анализу художественного произведения: В.Е. Хализев [50], Г.И. Богин [5], Л.Ю. Фуксон [49] и другие. Достижения литературоведения были привнесены в методику обучения литературе. Исследованиями в данной области занимались: С.П. Лавлинский [22], Т.В. Зырянова [14], С.Л. Каганович [16], И.В. Сосновская [45] и другие. 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. 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). В основном школьные анализы опираются 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). 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 Федерального государственного образовательного стандарта.

Герменевтический подход к анализу лирики в рамках школьного курса литературы требует более глубокого изучения, рассмотрения его функционирования на примере стихотворений отдельных авторов, применения при изучении творчества поэтов. В нашей работе через призму герменевтического подхода рассматривается творчество М.И. Цветаевой.

Всем этим обосновывается **актуальность** нашей работы.

Цель исследования – разработать школьный анализ стихотворений М.И. Цветаевой с опорой на герменевтический подход.

Объект исследования – лирика М.И. Цветаевой.

Предмет исследования – герменевтический подход к анализу стихотворений М.И. Цветаевой в 11 классе.

Задачи:

1. Изучить суть герменевтического подхода к анализу текста.
2. Выявить особенности использования герменевтического подхода к анализу лирики на уроках литературы в школе.
3. Отобрать поэтические тексты М.И. Цветаевой для анализа с применением герменевтического подхода на уроках литературы в школе.
4. Произвести школьный анализ отобранных произведений с опорой на герменевтический подход.
5. Разработать занятие по анализу стихотворения М.И. Цветаевой с применением герменевтического подхода.
6. Апробировать занятие по анализу стихотворения М.И. Цветаевой с применением герменевтического подхода.
7. Разработать методические рекомендации по использованию герменевтического подхода при изучении поэтического творчества М.И. Цветаевой в 11 классе.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что обращение к герменевтическому подходу способствует продуктивности анализа с учетом неповторимости художественного мира лирики М.И. Цветаевой, ее стиля.

Методы:

- 1) Анализ научных, философских, методических, литературоведческих источников;
- 2) Анализ поэтических текстов;
- 3) Педагогический эксперимент;
- 4) Наблюдение за учебной деятельностью обучающихся.

Материалом для исследования послужили поэтические тексты М.И. Цветаевой. Отбор поэтических текстов для школьного анализа с опорой на герменевтический подход обусловлен подходами к освоению творчества поэта, представленными в школьных программах по литературе, методических рекомендациях, насыщенностью избранных произведений темами, мотивами, образами, характерными для неповторимого

художественного мира поэта, и возможностью использования стратегий герменевтического подхода.

Структура работы включает введение, основную часть, заключение, библиографический список и приложения. Основная часть состоит из теоретической главы, в которой рассматриваются особенности использования герменевтического подхода в школе, и практической, где представлены возможные варианты школьного анализа стихотворений М.И. Цветаевой, а также опыт применения герменевтического подхода к анализу ее лирики на занятиях. Методические рекомендации по использованию герменевтического подхода при изучении поэтического творчества М.И. Цветаевой в 11 классе представлены в приложении к работе.

Материал дипломной работы **апробирован** на III и IV Международной научно-практической конференции молодых учёных «Язык. Культура. Коммуникация» в ЮУрГУ (2018, 2019 гг.), на конференции в рамках студенческой универсиады в ЮУрГППУ (2019 г.), а также на занятиях по подготовке участников олимпиад по литературе лицея № 11 города Челябинска (учитель И.В. Карпушева). По материалам работы опубликована статья в электронном журнале «Язык. Культура. Коммуникация» № 2 за 2018 год, сдана в печать статья в журнал «Язык. Культура. Коммуникация» за 2019 год.

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 творчества М.И. Цветаевой.

ГЛАВА I. ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ТЕКСТА

1.1. Герменевтический подход в философии

Герменевтика (от гр. «hermeneia» – «разъяснять», «истолковывать») – это *«искусство истолкования текстов»* [6, 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 [6, 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 [6, 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»* [6, С. 9], поэтому, согласно теории понимания, интерпретация должна осуществляться при помощи *«методов сравнения, аналогии и интуиции»* [6, 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 [6, С. 10].

Его положения продолжил разрабатывать немецкий философ В. Дильтей. Особенность его исследований заключается в том, что он дифференцирует «науки о природе» [6, С. 11] от «наук о духе» [6, 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» [6, 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 отвёл поэзии, которую именуется «органом понимания жизни» [6, 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 [6, 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» текста – разделение его на отдельные части. Поэзию он определяет как «один из способов свершения истины и осмысления бытия» [6, 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.»* [6, С. 19]. Г.–Г. Гадамер обозначил проблемы, связанные с художественным текстом, главная из которых, заключается в содержании скрытого смысла [6, 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». 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»* [6, С. 23], но углубляет необходимость наличия предположений по поводу смысла. Кроме того, он отмечает, что «вхождению» в герменевтический круг способствует «вопрошание»: 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 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, 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 вступать в диалог и вызывать отклик на свои высказывания) [6, С. 28]. Внимание к герменевтике обнаруживается в текстологии, разрабатывавшейся Д.С. Лихачевым [26].

В новейший же период подход ориентирован на самостоятельные интерпретационные техники и методики. *«Филологическая герменевтика – научная дисциплина, изучающая процессы понимания текста»* [5, С. 6], *«наука толкования текстов, учение о принципах их интерпретации»* [5, С. 6]. Её 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»* [5, С. 8]. Ученый отмечает, что филологическая герменевтика *«ориентируется только на текст как объект понимания»* [5, С. 8]. С этим связана особенность отбора материала: *«...в филологической герменевтике, сосредоточенной на процессе понимания текста, оказывается целесообразным изучать или моделировать понимание некоторой «дробки» текста...»* [5, С. 9]. 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 [5, 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»* [5, 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 опыта, знаний. 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»* [5, С. 15].

Любой художественный текст – это отражение действительности в знаковой форме, поэтому при всей концентрации вымысла он основывается на значительной доли 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»* [5, 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»* [5, С. 18]. В связи с этим содержательность подвержена исторической изменчивости, а *«понимание текстов диалогично»* [5, С. 19]. Процесс понимания реализуется постепенно, по мере погружения читателя в текст. Постигание 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 рефлексию, 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. [5, 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?*» [5, С. 23] – отражение объективной стороны герменевтической ситуации, «*Каким образом я это знаю?*» [5, С. 23] – отражение её 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*» [5, 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) [5, С. 29]; 2. Принцип эмоциональной отзывчивости, личностного восприятия; 3. Принцип целостности, который основан на взаимодействии, связи части и целого, формы и содержания [5, С. 30]; 4. Принцип вариативности, который утверждает возможность множественности интерпретаций одного и того же произведения; 5. Принцип рефлексивности, реализующийся на протяжении всех этапов обращения к тексту [5, С. 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 подход к школьному анализу поэтического текста

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 [14], С.Л. Каганович [16], И.В. Сосновская [45], С.П. Лавлинский [22].

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 [22, 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»* [22, 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»* [22, С. 126–127], открываются неизвестные факты, взгляды: *«Педагог и его ученики собирают наблюдения, суждения, оценки, так сказать, в герменевтическую «копилку»»* [22, 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»* [22, 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»* [5, 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»* [22, 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» [22, 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»* [22, 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»* [22, 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»* [22, С. 235].

Герменевтический подход опирается на первичное восприятие произведения обучающимися, 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»* [22, С. 116]. На этом этапе важен «эффект удивления» [22, 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 остаётся лишь с ходу опознанное, иллюстрирующее уже известное. В таком чтении нет попытки услышать голос самого произведения» [49, 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» [22, С. 227]. На данном этапе продуктивным окажется методика и стратегия «вопрошания», предлагаемая С.П. Лавлинским, [22, С. 139–143], которая предполагает составление вопросов к тексту обучающимися, которым задается целевая установка: «Что вам показалось странным, непонятным, таинственным?» [22, 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» [22, 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 поэзии, обуславливающую аналитический интерес: «*поэзия всегда таинственна, потому что никогда не знаешь, что тебе в конце концов удалось написать. А это означает <...> что 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*» [28, С. 157]. Так происходит, потому что замысел и осуществление материала зачастую расходятся за счет активизации использованных автором многозначных деталей.

При герменевтическом подходе к анализу лирики необходимо учитывать, что ее изучение предполагает освоение индивидуального стиля писателя, поскольку именно лирика порождает символические образы, формирующие миробраз автора. В большинстве своем они 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 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»* [47, С. 268]. Суть приема заключается в последовательной работе со словами: рассматриваются повторы, ключевые

слова, фразы. 2) «Языковая догадка» [47, С. 268] – 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) [47, С. 268] – выявление смысла из контекстов. 4) «Проблематизация» – выделение и анализ бинарных оппозиций (Ю.М. Лотман) [47, С. 268]. На основе выделенных приемов профессор разработала образовательные стратегии анализа художественного произведения (под «образовательной стратегией» в литературном освещении мы, вслед за И.В. Сосновской, пониманием путь, «программу действий для достижения учебного результата», который определяет основные «направления и принципы анализа литературного произведения», «основную точку зрения на анализируемый текст» [45, С. 28]):

1. «Вверх по лестнице контекстов» [45, 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 [53], где ученый приводит пример контекстуального анализа через построение «лестницы контекстов» [53, С. 142], в которой он выделяет «общесловарный, условно-словарный, контекст литературного направления, контекст автора, контекст цикла, контекст одного стихотворения» [45, 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»* [45, С. 29]. Под *«концептом»* мы, вслед за И.В. Сосновской, понимаем идею, *«смысловую наполненность понятия в отвлечении от конкретно-языковой формы его выражения»* [45, 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.

3. *«Точки фиксации рефлексии»* [45, С. 30]. 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 ситуации, 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 рефлексии (то, что нужно интерпретировать или же то, что является знакомым), работа с которыми позволяет корректировать первичное понимание, постичь глубинный смысл произведения. Завершающим этапом предлагается группировка образов, на основе чего формулируется целостное восприятие произведения.

4. «Проблематизация» [45, С. 31]. Данную стратегию развила профессор С.Л. Каганович до *ассоциативного анализа* [15], опираясь на исследования Н.С. Болотновой, которая рассмотрела ассоциативное поле произведения как отражение мирообраза автора [7]. Данная стратегия ценна тем, что бинарная оппозиция организует движение аналитической деятельности, актуализируя эмоциональное напряжение за счет столкновения противоположных эмоций (Л. 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 выделить сопутствующих образов, которые расширяют значение основных. Их восприятие завершается формированием ассоциативных рядов, которые позволяют корректировать первоначальное понимание. На основе проведенной работы формулируется смысловое обобщение.

Таким образом, герменевтический подход обогащает методику преподавания литературы новым инструментарием, способствующим глубокому пониманию художественного произведения в рамках школьного изучения. «Понимающие» процедуры и приемы: «вживание», интуиция, сопереживание важны в анализе литературного произведения, поскольку литература как форма эстетического освоения действительности нуждается в личном эмоциональном участии читателя.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

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:

1. Диалогичность.
2. Целостность.
3. Вариативность.
4. Эмоциональность.
5. Рефлексивность.

Опыт герменевтического подхода к анализу текста адаптируется методикой обучения литературы. В связи с этим были определены условия успешной реализации герменевтического подхода на уроках:

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 формирования предпонимания, личностного восприятия произведения.

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: «собираение» и «наращивание» смыслов»; «языковая догадка»; «контекстная догадка»; «проблематизация». Обозначенные приемы стали основой для разработки герменевтических стратегий к анализу художественного текста в школе: «вверх по лестнице контекстов»; «карта концепта»; «точки фиксации рефлексии»; «проблематизация» (ассоциативный анализ).

ГЛАВА II. ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ЛИРИКИ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ В ШКОЛЕ

О жизни и творчестве М.И. Цветаевой написано много. Из биографических и литературоведческих работ наиболее значительными являются исследования А.А. Саакянц [42], И.В. Кудровой [20], А.И. Павловского [31], М.Л. Гаспарова [10], Е.Б. Коркиной [19], О.А. Клинг [18]. *«Чтобы найти и утвердить собственный образ, чтобы стать непохожей на других – для этого молодая Цветаева выбрала свой собственный путь и держалась его очень последовательно. Это было превращение стихов в дневник»*, – так М.Л. Гаспаров утверждает лиричность, открытость и откровенность стихотворений поэтессы [10]. Поэзия М. Цветаевой представляет собой особый интерес для рассмотрения в освещении герменевтического подхода, поскольку ее стихотворения составляют трудность для восприятия, интерпретации и понимания, в силу своей интуитивности и эмоциональности [10]. Для поэзии М. Цветаевой характерны черты, являющиеся основополагающими для стратегий герменевтического подхода: сжатость речи, построение смысла на контрастирующих константах, выделение в рамках контекста отдельного слова, акценты на словообразовании и фонетическом построении, использование повторов, рефренов [13]. В работах о жизни и творчестве М. Цветаевой отмечается особое внимание к языковой единице, что проявляется в этимологических поисках, которые обуславливают многозначность и емкость каждого употребляемого в поэтическом произведении слова [10]. Особенно важно, что *«зрелые стихи Цветаевой не имеют ни концовок, ни даже концов, они начинаются с начала: заглавие даёт центральный, мучающий поэта образ <...>, первая строка вводит в него, а затем начинается нанизывание уточнений и обрывается в бесконечность»* [10]. Уточняя значения используемых лексических единиц, поэтесса выстраивает цепочку ассоциативных рядов, требующих особого

внимания от читателя [10]. В связи с этим необходимо отметить и особый синтаксический строй произведений поэтессы – частотное использование тире, которые являются «индикаторами» смыслового пропуска. Все недосказанное автором должен понять читатель, взаимодействуя с художественным текстом [13]. Особенно важно, что поэтесса М. Цветаевой включает: *«поэтику предельности <...>, как поэтику изменчивости и превращений <...>, поэтику контраста»* [13]. Для нас принципиальна точка зрения Р. Рождественского: *«В ее стихах – с самого начала – торжествовал максимализм чувств и нравственных критериев. А еще была могучая былинность, простор, почти родниковая свежесть. <...> Марина Цветаева была воительницей по натуре, и поэтому любое ее стихотворение всегда конфликтно»* [33, С. 18]. Это объясняет использование антитезы, оксюморона, гиперболы, градации в качестве основных изобразительно-выразительных средств, которые являются основополагающими для реализации стратегий герменевтического подхода. Перечисленные особенности позволяют нам обосновать выбор лирики М. Цветаевой в качестве объекта школьного анализа стихотворений с опорой на герменевтический подход.

2.1. Анализ стихотворения «Муза» с опорой на стратегию «Карта концепта»

Стихотворение «Муза» [30, С. 63] было написано 19 ноября 1921 года. Оно вошло в книгу стихов под говорящим названием «Ремесло». В ней М. Цветаева раскрывает свой взгляд на поэтическое творчество. Основным образом обозначенной темы является образ Музы, который поэтесса воплощает в рамках указанного стихотворения. Но данные обстоятельства не являются обязательными при интерпретации произведения, поскольку в рамках герменевтического подхода мы рассматриваем отдельное стихотворение как самостоятельную творческую единицу и отказываемся от внетекстовых связей, что позволяет сосредоточить внимание на связях, содержащихся внутри самого текста произведения.

Читателю, обращающемуся к стихотворению, трудно определить предмет описания по представленному содержанию, поскольку он ни разу не называется на протяжении всего произведения. Автором предлагается «ориентир», по которому читатель легко восстанавливает причинно-следственные связи – название: «Муза». Все содержание стихотворения направленно на раскрытие заявленного названия. Это позволяет выделить основной концепт стихотворения: Муза. На данном этапе актуализируется жизненный и культурный опыт: *Что я знаю о музе? Кто такая муза?* Древнегреческая богиня, покровительница искусств и наук. В переносном значении понятие «муза» обозначает дар художника, его вдохновение, также музами называют реально существующих женщин, приближенных к поэту, которые пробуждают вдохновение. Интересно наблюдение за происхождением богини Музы: отец – Зевс, бог грома и молний, мать – Мнемосина, богиня памяти. Исходя из данного факта, можно объяснить сущность понятия «муза» в рамках поэтического творчества: запечатление действительности в символической форме с целью сохранения памяти, а также влияния на окружающий мир на протяжении многих лет.

Следующий этап в интерпретации произведения – актуализация ассоциативных связей: *С чем ассоциируется Муза? С творчеством: музыкой, поэзией и т.д.* Личностное восприятие является подготовительной работой для «словесного рисования» образа, его воплощения в сознании читателя: *Как я представляю музу?* Муза – хрупкая девушка с длинными вьющимися волосами, в легких белых и длинных одеждах, с лирой в руках и лавровым венком на голове. После проделанной предварительной работы можно обратиться к детальному рассмотрению текста произведения: *А кем же является Муза для М. Цветаевой?* Первоначальное восприятие произведения не позволяет достичь целостного понимания сущности образа Музы, каждый образ требует интерпретации. В процессе прочтения возникают вопросы к тексту – «точки предпонимания», которые станут «точками открытия» смысла, опорой для анализа и очертят его направление: *Кто такой «ясный сокол»? Почему его нет? Что такое «оскаленный ошметок»? Всегда ли автор испытывает одинаковые чувства при встрече с Музой? Почему муза далекая, если Цветаева – это гениальный поэт, написавший множество произведений? и др.* Из потока вопросов выделим основные, направленные на рассмотрение разных сторон произведения: поэтика, пространственно-временной пласт, композиция, образный строй, эмоциональная наполненность: *Что Цветаева вложила в образную систему? Какова эмоциональная наполненность встреч лирической героини с Музой? Что включает в себя образ Музы у Цветаевой? Каково взаимодействие Музы с лирической героиней? Почему Муза «далекая», если Цветаева – это гениальный поэт, написавший множество произведений?* Последующий анализ стихотворения должен быть направлен, кроме всего, на поиск ответов на выделенные вопросы, которые определили путь постижения смысла.

Основная тема произведения – тема творчества. Содержание строится на взаимодействии двух образов: Музы и лирической героини. Их коммуникация определяет композицию, задает смысловые параметры произведения. *Странность* стихотворения, необходимая для раскрытия

логики, смысла произведения, заключается во взаимоотношениях между ними, которые по своей сути должны отличаться гармонией и взаимопониманием, что исключается в данном случае.

Первая строфа начинается с эллиптического предложения: «Ни грамот, ни праотцев, / Ни ясного сокола», – в котором отсутствует глагольное действие, но благодаря многосоюзию: использованию повторяющегося союза «ни», – раскрывается значение: отсутствие указанных объектов у Музы, их отрицание. Троекратная форма ассоциируется с народной, сказовой. Важно, что троекратный повтор (3 пути, 3 испытания и т.д.) образует ритуальную форму: троекратное отрицание, что отражает пограничное положение образа Музы, положение «между». Оно заявлено в сильной позиции текста, поскольку раскрывает сущность образа, задает основную идею, которая будет развиваться на протяжении всего стихотворения. Именно в начальном предложении – сильной позиции текста указаны основные образы четверостишия: грамоты, праотцы и ясный сокол, которые мы воспринимаем, исходя из заданной автором установки: в фольклорном освещении. На Древней Руси «грамотой» называли деловую бумагу, которая обязывает одну из сторон на выполнение определенных условий. Праотцы – предки, родоначальники поколения. Они олицетворяют преемственность, связь, «корни». Ясный сокол – это фольклорный образ, воплощающий жениха, за которым всегда следует невеста. Таким образом, синтаксическая конструкция, содержащая образы – символы, транслирует главную мысль стихотворения: Муза не связана с земной, обыденной жизнью ни договорами, ни любовью, ни родственными узами. Она уникальна. В связи с этим возникает мотив свободы, который усиливается за счет использования метафоры в завершающих строках строфы: «Идет – отрывается». Она подчеркивает «оторванность» Музы от земли: возвышенная, эфемерная, готовая в любой момент исчезнуть, «упорхнуть». Дополняет характеристику Музы эпитет «далекая». Муза воспринимается лирической героиней как чужая, холодная. Она определяет как недостижимую

и отстраненную. Коммуникация заканчивается нанесенным Музой уроном: забирает у поэта вдохновение («взяла – и забыла»).

Во второй строфе образами, раскрывающими сущность Музы, являются «смуглые веки», «пожар златокрылый», «рука обветренная». Смуглые веки ассоциируются со зрелостью, которая воплощает жизненную силу. Можно вспомнить, что поэтическим идеалом для М. Цветаевой был А.С. Пушкин, близкий ей по духу: своевольный и безмерный. Исходя из сочетания в строфе образов «смуглые веки» и «пожар златокрылый», можно сделать вывод о сжигающем поэта творчестве: опаленные огнем смуглые веки. Также *«эпитет «смуглый» <...> связан со свободной юностью, бесшабашностью молодости. <...> муза кажется «смуглой», но очи ее опущены, «златокрылый пожар» затаился под веками, она уже не подруга поэту: отдалилась и почти забыла, смотрит в ладонь другому»* [31, С. 222]. Пожар – это образ, отражающий стихию, не поддающуюся контролю, разрушающую по своей сути. Поэтому можно говорить о том, что указанная метафора воплощает волнение души, поэтическое возбуждение, вдохновение, «свет». Пожар ассоциируется с катастрофой или жертвоприношением, поэтому актуализируется мотив мученичества: поэт – носитель силы, дара, который сжигает изнутри, что позволяет ему озарять окружающую действительность. Автор определяет пожар эпитетом «златокрылый», что дает основание рассматривать образ в рамках библейского ореола. Это создает ощущение воздушности, неуловимости, святости, божественности. Автор скрывает «пожар златокрылый» под «смуглыми веками», поскольку глаза – это зеркало души, и стихия вдохновения сдерживается, усмиряется зрелостью поэта. Таким образом, в данной строфе развивается мотив творчества, перерастая в тему всего стихотворения. Мотив углубляется эпитетом «обветренной». Обветренные руки ассоциируются с тяжелым, ежедневным трудом, что отражает мысль о сущности поэтического творчества: творчество-труд, творчество-ремесло. Все глаголы действия в данной строфе связаны с образом руки. Он

воплощает символ власти. Существует поверье, что именно через руку передается духовная и физическая сила, и именно через нее Муза отдает и забирает вдохновение.

В следующей строфе появляются образы «подол неподбранный» и «ошметок оскаленный», которые актуализируются в данном случае в прямом значении: ассоциируются с образом земной девушки, крестьянки, прислуги или странницы. Воплощается мысль о простоте, приземленности, обыденности Музы. Доминантой ее существования является внутренний мир, внешний для нее незначителен. Для характеристики образа автор использует антитезу: «не злая, не добрая», что позволяет акцентировать внимание на ее отрешенности и безразличии по отношению к поэту. В этой части лирическая героиня называет Музу «дальняя». Теперь она земное существо, равное поэту. Она обычная, поэтому здесь доминирующей эмоцией является спокойствие, размерность, пассивность, что подчеркивает синтаксическая конструкция отрицания: «не злая, не добрая». Рефреном в этой части повторяется мотив свободы. Характеристика образа Музы с помощью отрицательных конструкций продолжается и в следующем четверостишии: «не сетует, не плачет». В подобной форме автор выражает мысль о том, что Муза лишена собственно человеческих черт, ей не присущи качества, характерные для обычных людей.

Автор начинает завершающую часть с глагола «забыла», тем самым подчеркивая, что Муза одаривает вдохновением не целенаправленно, а случайно, не задумываясь об этом. Она сосредоточена на самой себе. Муза просто существует, не завися ни от кого, ни с кем не связанная и свободная. Здесь появляются образы, завершающие изображение Музы: «россыпь гортанная», «клекот», которые ассоциируются с животными, а в частности, с птицей. Подобный состав образов актуализируют мысль об утрате Музой человеческого облика, она приобретает черты птицы. Это *«дева-птица, может быть, Сирин, может быть, Алконост»* [37, С. 130]. Этим объясняется ее свободолюбие, отреченность от человеческого мира и

повадки: *«не дается в руки, но без нее не жить поэту»* [37, С. 130]. Именно птица спускается с небес и посылает божий дар – вдохновение. В данной части лирическая героиня говорит о Музе в другой форме: «далекую». Здесь Муза делится с поэтом частью своего существа – вдохновением. Лирическая героиня максимально сближается с Музой, благоговееет перед ней, что отражается в обращении к Богу: «Храни ее, Господи». Она уже воспринимается как необходимое. Обращение к Богу в конце произведения – сильной позиции текста – завершает смысловое наполнение стихотворения: лирическая героиня не сможет существовать без Музы, её потеря повлечет за собой духовную, творческую, а как следствие физическую гибель поэта.

Так кем же является Муза для М. Цветаевой? Муза – женщина, которой свойственен противоречивый и вспыльчивый характер. Она не умеет выбирать объект передачи вдохновения. Взыскательная, противоречивая, Муза бунтует, смиряется не перед тем, кто в ней нуждается. Она безразлична по отношению к поэту, который обречен на непомерный труд, превращающий творчество в ремесло. Создание стихотворений для поэта – тяжелый, требующий усилия, труд, который не может гарантировать успех среди читающей публики, но и благосклонность Музы не может дать на это надежды («дала – и забыла»). *«В последних двух строчках, обращаясь к Богу, она просит хранить далекую Музу, а не вернуть ее; у Бога также не просит о вдохновении или помощи: поэт оказывается одинок и творит сам: «Господи, дай! – так начиналась каждая моя вещь. Я никогда не просила у Бога рифмы (это мое дело), я просила у Бога – силы найти ее, силы на это мучение.»* [3, С. 612]. Так, понятие «Муза» в определении М. Цветаевой включает в себя несколько компонентов, которые мы выделили в процессе анализа: свобода, возвышенность (божественность), недостижимость (недоступность), творческая зрелость, мученичество, труд, переменчивость, отрешенность.

На какие стихи может вдохновить эта Муза? Вместо нежных напевных звуков Муза издает клекот, поэтому и стихи поэта надрывисты,

порывисты – это бунт в форме стихотворений. Для поэта характерен индивидуальный стиль, поскольку у Музы нет традиций, корней, что она передает и поэту.

Мы рассмотрели стихотворение – поэтическое кредо М. Цветаевой, познакомились с ее пониманием сущности творчества, с ее поэтической установкой, перед нами развернулись этапы взаимодействия Музы и лирической героини и связанная с ними последовательность эмоций. Все стихотворение – путь от зримого к переживаемому, от отчужденности к принятию Музы, поэтому образный ритм состоит из большого движения «расширение – сужение». Графическое изображение композиции напоминает песочные часы, которые символизируют бренность бытия, завершенность телесного существования поэта, но в то же время бесконечность существования его творчества, поскольку положенные набок часы означают бесконечность. Для произведения характерна спиралевидная композиция: 1 строфа рифмуется с 5, что образует широкий круг, 2 рифмуется с 4, что уже сужает круг, и концентрируется эта конструкция в центре с 3 строфой, содержательная и смысловая наполненность которого – земные черты Музы. На протяжении стихотворения Муза поднимается по спирали от Земли к бесконечности небес. Мы видим, что две пространственные оси: вертикаль и горизонталь, – пересекаются в центре, которым является поэт, он обладает сверхмиссией: трансляция знаний, духовного опыта в мир.

Таким образом, данная стратегия позволяет освоить содержание основного понятия-концепта стихотворения – Муза, которое напрямую связано с авторским посланием: понимание сущности творчества, целей и задач поэта, – в форме схемы-карты. Оформление содержания концепта в данном виде объясняется важностью каждого элемента, составляющего образ Музы в творчестве поэтессы. Стратегия способствует раскрытию поэтической установки М.И. Цветаевой, основных тем: творчества, поэта и поэзии.

2.2. Анализ стихотворения «Рябину рубили» с опорой на стратегию «Вверх по лестнице контекстов»

Стихотворение «Рябину рубили...» [30, С. 23] было написано в 1934 году, в период эмиграции поэтессы, вдали от России. Но, как и в предыдущем варианте, мы сосредотачиваем свое внимание непосредственно на стихотворении и его внутренних связях, порождающих глубокий смысл. При чтении текста мы имеем стихотворение о рябине, но догадываемся, что речь идет далеко не о тривиальных вещах. После первичного ознакомления легко вычленяется основной образ стихотворения – рябина. Кроме того, «рябина» является ключевым словом данного стихотворения, вследствие лексической повторяемости, что акцентирует читательское внимание и актуализирует множественные смыслы, которые возникают в связи с образом внутри контекста. Это способствует символизации образа, которая будет раскрыта в процессе детального рассмотрения стихотворения.

Движение аналитической деятельности определено стратегией: постепенное сужение контекстов, которое способствует раскрытию значения главного образа, его значимости в творчестве автора, – поэтому первоначально обратимся к *общесловарному* контексту. Его выявлению способствует работа со словарями и энциклопедиями. Это позволит составить наиболее полное представление о выделенном образе. *Что такое рябина? В чем ее сущность?* Рябина – «дерево или кустарник семейства Розовые рода рябина. Оно имеет красивую округлую крону, достигает высоты 5–10 м, растет обособленно, не образуя скоплений» [39]. «Название вида произошло от латинского слова, которое переводится как «птица» и «ловить»» [41]. «Рябина – возможно, одно из самых распространённых деревьев в России. <...> Это растение плодоносит ежегодно. Рябиновое дерево обычно зацветает в конце весны или в начале лета. При этом развитие плодов начинается осенью в сентябре» [38].

После повторного прочтения с опорой на уже имеющиеся знания актуализируются образные смыслы: на этом этапе подключается *мифопоэтический* контекст – знакомимся с историей бытования образа в культуре различных народов: «...дерево было частью культуры скандинавов, славян и кельтов. Они считали, что рябина обладает магическими силами. Так, это растение помогало воинам в сражениях, а также обеспечивала защиту от колдовства и от мира мертвых. Если посмотреть на плод данного растения снизу, то он будет схож с одним из очень древних языческих символов защиты – пятиконечной равносторонней звездой» [41]. «На Руси оно считалось деревом семейного счастья и благополучия, поэтому молодожены сажали его перед окнами нового дома. Раньше «рябиновым духом» лечили немощных. Для этого больного человека клали под деревом, чтобы оно «вытянуло» болезнь» [40]. В народном творчестве были широко распространены песни и стихи, посвященные рябине. В них рябина была символом тоскующей женщины, «а горечь ее ягод ассоциировалась с безрадостной жизнью» [52]. Рябину «считали покровительницей материнства и праздновали ее именины в сентябре» [52]. Кроме того, рябина наравне с березой считается поэтическим символом России.

С образом рябины в русской культуре связаны многие, даже противоречащие друг другу, мотивы, поэтому его употребление емко отражает сущность поэтического мира М. Цветаевой. Красные ягоды рябины символизируют страсть, стихийность. Они воплощают огневое, порывистое начало, но созревают в осенний период, период увядания природы, в связи с этим появлялись мотивы горечи, тоски, грусти, холода. Чтобы расширить восприятие образа рябины обратимся к контекстам стихотворений других поэтов. «Рябина как образ родины, передающий её нрав иначе, чем берёза, впервые запечатлелась у П. Вяземского» [52] в стихотворении «Рябина»: «...у Вяземского рябина – в согласии с фольклорной традицией – дерево радостное, знаменующее не разлуку, а встречу с милым («выду радостно на закате дня»): яркие ягоды, алые бусы создают образ горячей красоты» [52].

«Часто красные ягоды рябины, ассоциируясь с кровью, жертвой, страданием, передают не меланхолию, а дерзость, вызов, неистовство, бушевание. Этот мотив нашёл концентрированное выражение в стихотворении А. Блока «Осенняя воля»» [52]. «Однако ягоды рябины поспевают осенью, и на них лежит отблеск какого-то холода, увядания. Отсюда есенинский образ рябины – огня, который не жжёт: («Отговорила роща золотая...»))» [52].

Завершаем восприятие образа рябины прочтением стихотворения М. Цветаевой «Рябину рубили...», в котором рассматриваемый образ приобретает новые значения в связи с архитектурикой текста. Обратим внимание на рифму: *С какими словами рифмуется слово «рябина»?* Рябина – судьбина. В этот же ряд встраивается и имя поэтессы – Марина, что отражает сходность судьбы Марины Цветаевой и рябины, символизирующей Россию. Рябина, Родина, Россия, Марина становятся контекстными синонимами, формирующими новые смыслы образа рябины. Образ ягод рябины характеризует судьбу как горькую, страдальческую, но обреченную пылать, а также любовь поэтессы к Родине не без ощущения горечи. Рубили дерево, Россию на заре, символизирующей кровавое начало будущего страны и жизни самой поэтессы, которая полностью отождествляет себя с Россией. «Судьбина горькая» – метафорический эпитет, употребляющийся в народной поэтической речи, его употребление позволяет говорить о народных корнях поэтического мира М. Цветаевой, позволяет вспомнить о прошлом страны, которое является основой будущего – трагедии страны. Отсюда рябина ассоциируется с тяжелой долей страны и поэтессы. Таким образом, в стихотворении актуализируется развернутая метафора: рябина – судьба Марины Цветаевой, судьба России, человеческой судьбы. В стихотворении три части, каждая из которых начинается с ключевого слова «рябина». Рябину рубили, уничтожали Россию, русскую душу, душу поэта. Ассоциативное восприятие отмеченных образов актуализирует основные мотивы лирики М. Цветаевой: судьба, которая предрекает смерть, обращенную в вечность. *Что значит образ рябины для М. Цветаевой?*

Почему она сравнивает свою судьбу и судьбу России с этим деревом? Для этого нам необходимо актуализировать биографический контекст и обратиться к другим стихотворениям поэтессы, в которых присутствует обозначенный образ. «Марина Цветаева родилась в Москве 26 сентября 1892 года, с субботы на воскресенье, в полночь, на Иоанна Богослова, почти в самом центре Москвы...» [31, С. 17–18]: «Красною кистью/ Рябина зажглась./ Падали листья./ Я родилась». «Как многие поэты, Цветаева охотно верила указующим, намекающим «знакам судьбы». Полночь, листопад, суббота – она прочитала этот гороскоп легко и отчетливо. Рябина навсегда вошла в геральдику ее поэзии. Пылающая и горькая, на излете осени, в преддверии зимы – она стала символом судьбы, тоже переходной и горькой, пылающей творчеством и уходящей в зиму забвения. Листопад, полночь, суббота – все-все намекало о том же» [31, С. 18]. ««Пылающая и горькая рябина» станет символом судьбы поэта. Красная кисть рябины ассоциируется с красной ветвью Перуна – образом огня, пламени, жара, образом духовности, чистоты и святости. «Рябина зажглась» – по аналогии с зажженной звездой, с жизнью человеческой, с судьбой» [33, С. 39].

«Приверженность к субботе для Цветаевой означала также протест, бунтарство против общепринятых и общеисполняемых «приличий», против всего – «как у всех»» [42, С. 111]. «Так уж была устроена Марина Цветаева, ценившая и придававшая значение только канунам, а не свершениям, мечте, а не ее осуществлению» [42, С. 110–111]. «Рябина стала для Цветаевой символом России, а судьба родины однажды напомнила ей это дерево, срубленное на заре» [37, С. 25].

Таким образом, стратегия позволяет раскрыть значимость образа рябины в поэтическом мире М.И. Цветаевой, выявить его смысловую наполненность, за счет актуализации контекстов бытования. Работа приводит к осознанию характера лирической героини и поэтессы, ее мирообраза, за счет скрытой в образе самохарактеристики жизни и судьбы.

2.3. Ассоциативный анализ стихотворения «Молитва»

Обратимся к стихотворению М. Цветаевой «Молитва» [30, С. 153], написанному в день рождения поэтессы – 26 сентября 1909 года. Оно воплощает своеобразную границу, время переосмысления прошлого и взгляд в будущее, поэтому его можно рассматривать как «ключ» к изучению творчества поэта в школе: стихотворение позволит во всей полноте раскрыть сущность поэтического мира поэтессы. Заявленный жанр – «молитва» – тяготением к сокровенности, философскому содержанию раскрывает глубину сознания лирической героини.

После первичного прочтения необходимо сформулировать предварительное понимание и отрефлексировать возникшее удивление: *Что удивительно в этом стихотворении? Что поражает?* Поражает, прежде всего, противоречие чувств лирической героини, «это «противочувствие» поэта: «всего хочу» и «дай мне умереть»» [37, С. 30], что проявляется и в композиции произведения: *Каковы особенности композиции?* Все стихотворение представляет собой борьбу противоположных начал, воплощающуюся в контрасте, структурной антитезе. Особенность стихотворения воплощается и в «противоречии формы (произведение начинается и заканчивается просьбой о смерти) и содержания (желания жить, причем жить на пределе возможного, при максимальном накале чувств и впечатлений)» [37, С. 30]. Это просьба о смерти в форме молитвы. *Так чего жаждет лирическая героиня: жизни или смерти?* Ответить на данный вопрос поможет выделение бинарных оппозиций. Выделим ключевые образы, выступающие в качестве ассоциативных доминант текста, противоположных по эмоциональной наполненности. В рассматриваемом произведении они явно не обозначены, но исходя из подтекста, мы можем обозначить полюс «жизнь» и полюс «смерть». «Оппозиция «жизнь – смерть» наиболее характерна для первого сборника М. Цветаевой» [33, С. 54], и то и

другое понятие на лексическом уровне языка находятся в антонимических отношениях. Это подтверждает правильность их выделения.

Следующий шаг анализа – вычленение образов, соотносимых с двумя центральными полюсами. Данная работа позволит раскрыть сущность выделенных понятий в рамках поэтического мира М. Цветаевой, расширить их восприятие. Далее следует работа по формированию ассоциативных цепочек к выделенным образам – словам-стимулам, что способствует более точной интерпретации смыслового поля произведения, за счет личностного восприятия образов, их осмысления (Таблица 1):

Таблица 1. Смысловое поле стихотворения «Молитва»

ЖИЗНЬ	СМЕРТЬ
<p>«Жажда чуда» – тайна, судьба, неизвестность;</p> <p>«Начало дня» – жизнь, рождение, будущее, очищение, преодоление;</p> <p>«Жажда всех дорог» – воля, свобода, бесконечность, простор;</p> <p>«С душой цыгана» – песни, танцы, костер, веселье, пестрота;</p> <p>«Страдать под звук органа» – Бог, музыка, Бах, Моцарт, концерт;</p> <p>«Амазонкой мчатся в бой» – свобода, открытость, отвага, сила, красота, движение, мужество;</p> <p>«Гадать по звездам» – небо, тишина, тайна;</p> <p>«Безумье» – одиночество;</p> <p>«Легенда» – мудрость;</p> <p>«Детство» – забота, любовь, ласка.</p>	<p>«Вся жизнь как книга» – мироздание, предсказуемость, знание, открытость;</p> <p>«Черная башня» – ночь, мрачность, опустошение;</p> <p>«Тень» – отрешенность, бесконечность.</p>

Анализ художественной системы способствовал обнаружению доминирующих ассоциатов: «движение», «воля», «свобода», «открытость», «мироздание», «бесконечность», которые становятся ключевыми точкам

интерпретации поэтического текста, раскрытия глубинного смысла: в страстной просьбе о смерти бьется, пульсирует беспредельное желание жизни. В ходе работы становится очевидным, что мотив жизни являет собой основную часть содержания стихотворения, а мотив смерти появляется в начале и в конце стихотворения – кольцевая композиция, основная часть стихотворения являет в себе проявления активной жизни. М. Цветаева в стихотворении воссоздает жизненный цикл человека: жизнь, которая рождается из смерти и ею же заканчивается: *«Жажда жизни – жажда смерти, испить жизнь в ее наивысшем проявлении и уйти из этого мира для мира иного – высшего, запредельного – такова позиция лирического героя»* [33, С. 54]. Объем «полярных» образов и ассоциаций позволяет судить о мгновенности смерти и продолжительности жизни. Лирическая героиня ценит жизнь, хочет наслаждаться ею, она – «открытая книга», но страшен миг неизвестности смерти. *Какая жизнь влечет лирическую героиню? Безмерная, неограниченная, полная и порывистая. Какие чувства испытывает лирическая героиня? Близки ли они вам? «Жажда абсолютна в чувствах, непримиримость с тусклыми буднями и обыденщиной, душевное одиночество. Вот слова из ее письма к Беттине: «Как можно больше знать, как можно большему научиться и только не пережить свою юность! Как можно раньше умереть»»* [42, С. 27]. *Почему лирическая героиня просит о смерти, если сохраняет безумное желание жить? «Совсем по иным мотивам молит о смерти Бога Цветаева – из-за опасений (добавим, реальных предчувствий), как ей трудно будет реализовать все то, что дано от Бога»* [18, С. 28]. М. Цветаева предчувствует трагедию: *«В представлении поэта <...> жизнь – это и есть смерть, когда она представлена как быт, как дом, как обыденность, становясь синонимом прежде всего духовной смерти. И наоборот, смерть тела обозначает освобождение от внешней оболочки, снятие покрыва, воскресение души»* [33, С. 43]. Отсюда возникает ощущение трагичности в стихотворении: «всего хочу»: беспредельности, максимальный накал страстей. «Жизнь значительна лишь в своих максималистских

проявлениях. Несовершенному миру противостоит в эстетической системе поэта мир иной – мир вечных ценностей – красоты, любви, страсти» [33, С. 42]. Лирическая героиня просит Бога о смерти, пока счастлива, пытается избежать разочарования в мире, который она любит только потому, что не знает его: «...она как истинный верующий ставит жизнь вечную, – небесную, выше бренной – земной. Но она переходит границы христианского, православного аскетизма: просит-то у Бога смерти только потому, что у нее нет смирения, той самой способности «покоряться» [18, С. 29]. *Как же понять парадокс данного стихотворения?* В нем выражается противоречивая сущность поэта, его безмерность, уникальность и исключительность. ««Молитва» – это скрытое обещание жить и творить. <...> «Молитва» была в каком-то смысле ее первым литературным манифестом» [42, С. 17]. В рассматриваемом стихотворении воплотилась душа М. Цветаевой, ощущение, предсказание катастрофы и противоречивость поэтессы: *«Неразрывны оказались связанными в мире Цветаевой два несходных начала – однажды зародившиеся и часто возвращающиеся мысли о самоубийстве, тоска, и безумная любовь к жизни, судорожная лихорадочная жадность жить»* [18, С. 28].

Результат работы – создание каждым обучающимся собственной системы личностных смыслов, которые мотивированы образами текста. На данном примере мы видим, что ключом к анализу может быть заглавие произведения – самая «сильная позиция» текста. В процессе ассоциативного анализа проясняются различные смысловые оттенки слов, явлений, ситуаций, которые помогут проникнуть в глубину смыслов.

Итак, стратегия позволяет раскрыть противоречивость лирической героини М. Цветаевой, выявить ощущение катастрофы, которая заключается в обыденности жизни, в ее быте, трагедию, которая проявляется в максимализме желаний. Стратегия в данном случае направлена на выявление жизненной и поэтической установок М. Цветаевой, ее понимания сущности жизни.

2.4. Ассоциативный анализ стихотворения «Кто создан из камня, кто создан из глины...»

Стихотворение «Кто создан из камня, кто создан из глины...» [30, С. 203] было написано в 1920 году. Оно являет собой воплощение осмысления поэтом себя, своей природы через образное восприятие окружающей действительности.

В чем мог бы заключаться главный конфликт жизни Цветаевой? Опасения М. Цветаевой в предшествующих стихотворениях по поводу взрослой жизни осуществились, поэтому ее лирическая героиня ощущает себя в окружающем мире, среди людей сначала другой, а затем и вовсе чужой. Это ощущение выразится во многих ее стихотворениях, где она будет противопоставлять лирическую героиню всем остальным, как и в рассматриваемом произведении. Отсюда очевидна бинарная оппозиция поэтического текста: «я – другие». Обозначенная оппозиция ключевых образов, на которых базируется вся образная система поэтического текста, порождает эстетическую реакцию: *Какие литературные ассоциации возникают при чтении этого стихотворения?* В данном случае актуализируется ассоциация со стихотворением «Парус» М. Лермонтова, в котором он отразил свое одиночество и мятежный дух. Возникшая параллель может послужить базисом для сравнительного анализа стихотворений поэтов, принадлежащих разным историческим эпохам. Итак, выделим образы стихотворения, соотносимые с тем или иным «полусом» бинарной оппозиции, затем подберем к каждому из них ассоциативную цепочку, которая актуализируется при чтении (Таблица 2). *В чем видит лирическая героиня свое отличие от других людей?*

Таблица 2. Смысловое поле стихотворения
«Кто создан из камня, кто создан из глины...»

Я	ДРУГИЕ
«Серебро» – драгоценность, сокровище, твердость;	«Камни» – застенчивость, недвижимость, скованность;

<p>«Свечение» – святость, жизнь, движение, чудо;</p> <p>«Измена» – движение, перемена;</p> <p>«Марина» – человек, море, жизнь, свобода;</p> <p>«Бренная пена морская» – движение, буйство, беспокойство;</p> <p>«Полет» – движение, стремление, свобода, пространство;</p> <p>«Своеволье» – свобода, желание;</p> <p>«Волна» – море, пучина, волнение, движение, свобода;</p> <p>«Воскрешение» – жизнь, движение, бесконечность, свобода.</p>	<p>«Глина» – рыхлость, податливость, изменчивость;</p> <p>«Плоть» – воплощение, реальность, существо, земное;</p> <p>«Гроб», «надгробные плиты» – смерть, кладбище;</p> <p>«Гранитные колени» – закостенелость, безжизненность.</p>
---	---

Результатом проделанной работы являются два «пучка» ассоциаций. *Какой вы представляете Марину Цветаеву, прочитав это стихотворение? Как бы вы изобразили ее?* Объем ассоциативных «пучков» показывает, что лирическая героиня противопоставляет себя другим, остальным, она отграничивается от них. Она выше жизни земной, бытовой. В обозначенном конфликте воплощается трагедия поэта: она сознает невозможность другого бытия, обреченность на разрыв с действительностью, ведь воссоединиться с неприемлемым для нее подобно смерти. *Каких стихов вы ожидаете от поэтессы? Какой представляете ее жизнь?* Жизнь поэтессы полна противоречий, боли, страданий, она полна непримиримых противоречий, поэтому и стихотворений можно ожидать только порывистых, полных противоречий и непримиримых позиций. Анализ художественной системы способствовал обнаружению доминирующих ассоциатов: «движение», «жизнь», «свобода», «закостенелость», «смерть», которые становятся ключевыми точкам интерпретации поэтического текста, раскрытия глубинного смысла. Данные единицы отражают главный конфликт произведения и всего поэтического мира поэта: «я – другие», «жизнь –

смерь», «движение – статика». *Как автор обыгрывает свое имя? Что общего между поэтом и морем?* Поэтесса раскрывает значение собственного имени: «Марина» – «морская». Лирическую героиню сближает с морем стихийность, мятежность, непостоянность, своенравность и порывистость. Море – это природное воплощение характера поэтессы: «Море – это первая ступень Огня и вместе с тем в нем заключена одна вторая Земли (то есть ему близко все земное – страсть, чувственность), в нем же и одна вторая Смерча. Нареченный «морским» именем, человек обречен на распятость между двумя состояниями души: устойчиво-равновесным, но <...> стремительным, таящим в себе угрозу и опасность. Но будучи при этом первой ступенью огня, как временное его воплощение, море и «морское» стремится приблизиться к Огню. Таким образом, в имени «Марина» потенциально воплощены все четыре стихии: Земля, Вода, Смерч и Огонь» [33, С. 52]. Образ морской стихии транслирует душевную стихийность лирической героини, которая уподобляется морской пене. Этой активности, этому движению и порывистости противопоставляются статичные образы чуждого лирической героини мира, мира других, наполненного бытовыми реалиями. И именно морская стихия позволяет ей сохранять себя, перенести обыденность. Главной идеей произведения становится самовыражение, воплощение жизненной энергии, которой полна лирическая героиня. Своеволие, бунтарство, стремление к самовыражению и самореализации раскрывается в стихотворении. В этом вся Марина Цветаева: *«Безмерность в чувствах, максимализм в поступках, непримиримость к «обыденщины жути» и душевное одиночество М. Цветаевой определили рождение мотивов «расправленных крыльев», «чуда», «полета», «вечного огня души» в ее поэзии»* [33, С. 42].

Таким образом, стратегия способствует раскрытию главного конфликта поэтического мира поэтессы, который заключается в вечной непримиримости с обыденной действительностью, а также осмысления поэтом себя, своей природы.

2.5. Ассоциативный анализ стихотворения «Я отвоюю тебя у всех земель, всех небес...»

Поэзия М. Цветаевой отличается отсутствием покоя и умиротворенности. Ее жизнь протекала в буре, в вихревом, стихийном движении, поэтому любое чувство поэтесса понимала как поступок – активное действие. Именно поэтому и любовь у М. Цветаевой всегда борьба, поединок. Стихотворение «Я тебя отвоюю у всех земель, у всех небес...» [30, С. 268] мы рассматриваем как своеобразный «ключ» к творчеству поэта, поскольку в нем раскрывается кредо жизни, поэтического мира М. Цветаевой: бороться, действовать, жить во всей полноте чувств, эмоций и ощущений. После первого прочтения формулируем предварительное понимание: *Что удивило в стихотворении?* Ощущается противоречие, контраст за счет того, что все стихотворение пронизано оппозициями, главная из которых становится очевидна из структуры поэтического текста: «я – ты». Это бинарная оппозиция ключевых образов, на которых базируется вся образная система поэтического текста. Выделим образы, раскрывающие эту оппозицию, соотнесем их с тем или иным «полюсом», подберем ассоциации, возникающие в памяти при чтении стихотворения (Таблица 3):

Таблица 3. Смысловое поле стихотворения
«Я отвоюю тебя у всех земель, всех небес...»

Я	ТЫ
<p>«Лес-колыбель» – деревья, сон, мама, детство, песня, няня, ребенок;</p> <p>«Лес-могила» – смерть, кладбище;</p> <p>«На земле – одной ногой» – между небом и землей, пограничность, неопределенность, противоречивость;</p> <p>«Песня» – музыка, гармония, звуки;</p> <p>«Я вернее пса» – друг, защитник, стремление;</p> <p>«Ничья жена» – нелюбовь, отсутствие</p>	<p>«Земля» – родина, дом, природа, жизнь;</p> <p>«Небеса» – рай, бог, облака, неба, свобода;</p> <p>«Время» – жизнь, час, минута, протяженность, бесконечность;</p> <p>«Ночь» – звезды, смерть, луна, сон, тьма, другой мир;</p> <p>«Золотые знамена» – богатство, флаг, отличие, знак;</p> <p>«Мечи» – война, противостояние, оружие, кровь;</p>

семьи, детей.	<p>«Другие» – чужие, не свои;</p> <p>«Ничей жених» – отсутствие семьи, детей, нелюбовь;</p> <p>«У себя остаешься ты» – одиночество, замкнутость на себе, отчужденность;</p> <p>«Эфир» – рай, небо, свобода, величие, боги;</p> <p>«Мир – твоя колыбель» – земля, пространство, жизнь, сон, песня, няня, детство;</p> <p>«Могила – мир» – смерть, кладбище.</p>
---------------	--

Результатом проделанной работы являются два «пучка» ассоциаций, опираясь на которые необходимо сформулировать смысловую наполненность стихотворения. Анализ художественной системы способствовал обнаружению доминирующих ассоциатов: «противоречивость», «одиночество», «разъединенность», «стремление», «жизнь», «смерть», «нелюбовь», которые становятся ключевыми точкам интерпретации поэтического текста. *Кто оказывается соперником лирической героини?* «Ее соперники – пространство и время, мужские страсти (битвы и женщины), даже Господь (с Иаковом в ночи стоял в Гефсиманском саду Христос). По существу оказывается, что героиня готова сражаться с мирозданием за душу своего возлюбленного и не сомневается в своей победе» [37, С. 60]. Объем ассоциативных «пучков» показывает, что лирическая героиня ставит жизнь возлюбленного выше своей, а подобранные ассоциации позволяют понять, что его жизнь для нее значимее и важнее. «В этом стихотворении явлена метафизика любви <...> Неравный поединок «ее» с «ним» <...> Она – существо земное, жаждущее любить здесь, в этом мире, и все же...на земле стоит «лишь одной ногой», ибо она еще и поэт, и только поэту дано спеть свое чувство. Не потому ли она всемогуща – дерзает оспорить предмет любви у Создателя, и не только оспорить, но и победить,

«взять» его?.. Но, присвоив живого, сможет ли она в простоте души своей владеть им целиком? «О проклятие! – у тебя остаешься – ты!»» [42, С. 108].

Интересно, что многие поэтические тексты М. Цветаевой имеют структуру построения на выделении ключевого слова, в данном случае – «отвоюю». Этот глагол имеет форму будущего времени, но отражает смысловую наполненность в настоящем, что отражает непоколебимую уверенность победы лирической героини. Однако в стихотворении использована несовершенная форма глагола «остаешься», что воплощает действие продолжительное, то, с чем лирическая героиня обречена смириться, но она готова бороться за любимого до последнего, пока смерть не остановит. Подобная архитектоника формирует систему параллелизмов, отражающих внутренний мир лирической героини, любящей женщины, готовой на все ради любимого: «ключи закину», «псов прогоню», «тебе спою», «тебя возьму». Это стихотворение – *«...намек на неравенство в любви, на неадекватность чувств героини – объекту их. В любви захватчик, собственник – женщина – на всю жизнь и на всю смерть...»* [42, С. 110].

«Аллюзия к библейскому сюжету противостояния Иакова и Господа Бога является кульминацией стихотворения, где лирическая героиня заявляет о своей победе в «последнем споре». Известно, что Богу понравилась храбрость Иакова, и после полуночной схватки он благословил его. Очевидно, что героиня стихотворения рассчитывает на подобный исход событий» [8]. *«Именно последняя строфа обнаруживает всю безысходность внутреннего конфликта лирической героини. Она еще «не скрестила на груди его персты», то есть он «живой», а «живой» никогда не даст себя любить так, как мертвый. «Он» не может полностью принадлежать лирической героине, несмотря на ее стремление присвоить себе, он хочет сам жить и любить»* [8].

Как видим, стратегия позволяет раскрыть понимание жизни через осмысление поэтом сущности любви в рамках своего мирообраза, метафизику любовного чувства и связанное с ним жизненное кредо.

2.6. Анализ стихотворения «Август – астры...» с опорой на стратегию «Точки фиксации рефлексии»

«В первые дни нового, 1917 года в тетради Цветаевой появляются стихи, в которых <...> воспевается радость земного бытия и любви» [42, С. 113]. В это время, 7 февраля, создается стихотворение «Август – астры...» [30, С. 270]. Рассматривая данное произведение, мы будем опираться на жизненный опыт, концентрировать свое внимание на внутреннем состоянии, фиксировать образы – «точки рефлексии», поскольку основа данного подхода – это восприятие и «переживание» каждого образа поэтического произведения.

После первого прочтения мы формулируем предварительное понимание. Затем выделяем центральный образ, на котором строится все художественное повествование – август, раскрываем его понимание. *Что такое август? Какие воспоминания всплывают в памяти в связи с этим образом?* Август – это завершение, окончание лета, которое предвещает сбор урожая, достаток, поэтому август – знак изобилия. Август – это время засылания сватов и проведения свадеб; граница, переход из одного времени года в другое – смена состояний. В этом проявляется противоречие месяца, которое порождает одновременно ощущение радости и грусти. *Какие «точки рефлексии» мы можем выделить в первой строфе?* В стихотворении август соотносится с рядом дополняющих и раскрывающих его образов: «астры», «звезды», «грозди винограда и рябины». Астры по своему звуковому строю напоминают имя богини справедливости – Астреи. В мифологии говорится о том, что она удалилась с земли на небо и стала воплощаться в созвездии Девы. Отсюда объясняется связь цветов со звездами, которые упоминаются в следующей строке. Астры – это воплощение звезды на земле. С давних времен звезды и цветы символизировали человеческую душу, поэтому, когда на свет появлялась новая человеческая душа, на небе загоралась звезда, а на земле распускался цветок. Звезды воплощают небесное неограниченное

пространство и отражают бесконечность существования. А астры, с одной стороны, символизируют любовь, верность, воплощают радость жизни, а с другой – это символ скорби, памяти. Грозди винограда и рябины – контекстные антонимы, продолжающие линию противопоставления: сладость лета и горечь его утраты, радость и страх перехода. В первой строфе август характеризуется эпитетом «ржавой», что формирует новую коннотацию образа – постепенное разрушение, которое в итоге приводит к неминуемой смерти, поэтому для августа характерен красно-бурый цвет, цвет крови. В следующей строфе «точками фиксации рефлексии» являются «яблоко», «сердце», «имя» и «дитя». Они помогают раскрыть смысл наименования месяца. Основной эпитет строфы – «имперский» – позволяет акцентировать внимание на качестве августа. Название месяц *«получил в честь римского императора Октавиана Августа, в руках которого была сосредоточена высшая военная, гражданская и жреческая власть. <...> В названии августа заранее заключена власть, главенствующее положение в годичном кругу месяцев»* [37, С. 103].

В третьей строфе «точками фиксации рефлексии» являются «ливень звездный», «розы», «молнии» и «поцелуи». Основной эпитет строфы – «поздний» – обозначает месяц как период, который завершается, проходит, приближается к концу. Август воплощает время, завершающее все циклы жизни, время подведения итогов. Для М. Цветаевой как для поэта падение звезды воплощает творческое угасание, которое подобно смерти. *Какую закономерность мы можем выделить, рассматривая обозначенные «точки фиксации рефлексии»?* Следующим этапом работы с «точками фиксации рефлексии» является их группирование, в результате которого обозначаются три центральных пространства стихотворения: «земля», «сердце», «небо» (Таблица 4):

Таблица 4. Смысловое поле стихотворения «Август – астры...»

АВГУСТ		
Цветы	Поцелуи	Звезды

Гроздь	Нежность	Молнии
Плоды	Желания	Звездопад
	Клятвы	
	Прощание	
ЗЕМЛЯ	СЕРДЦЕ	НЕБО

Очерчивается бинарная оппозиция: «земля – небо». Эти крайние позиции объединяются в сердце лирической героини. Они являются противоположными началами, характеризующими бытие, для которых полем борьбы является сердце поэта.

М. Цветаева родилась 26 сентября, по новому стилю 8 октября, что позволяет понять астрологический знак поэтессы – Дева, соотносимый с месяцем августом. Для нее август является воплощением противоречивой сущности поэтессы: это время расцвета души и активизация всех жизненных сил, но и начало конца, подведение итогов, завершение жизненного цикла. М. Цветаева поставила точку в своем жизненном цикле 31 августа 1941 года: *«...Цветаева приурочила свое «Успенье» в Елабуге к последнему дню лета (отцвела)... выбор поэтом дня смерти нагружен противоположными смыслами: с одной стороны – конец летнего цветения, с другой – воскресенье и день вечнозеленого лавра, символизирующего бессмертие»* [42, С. 703]

Таким образом, стратегия позволяет раскрыть смысл образа августа в поэтическом мире М. Цветаевой, который отражает не только характер лирической героини, но и содержание ее жизни, бытия.

2.7. Опыт использования герменевтического подхода к анализу стихотворения М.И. Цветаевой «Муза» в школе

Фрагменты стенограммы занятия по подготовке участников олимпиады по литературе 9 класса МБОУ «Лицея № 11 города Челябинска»

Занятие состоялось 14 марта 2019 года

Время занятия – 90 минут

Оригинальный текст сохранен

Функционирование герменевтического подхода к анализу лирики М. Цветаевой раскрыто нами в представленной стенограмме занятия по анализу стихотворения «Муза», которое мы предлагаем в рамках выпускной квалификационной работы (Приложение 1). На занятии была реализована стратегия «Карта концепта», выделенная И.В. Сосновской. На наш взгляд, данная стратегия наиболее полно раскрывает сущность герменевтического подхода к анализу лирики за счет использования основных герменевтических элементов анализа текста: «диалектика части и целого», «герменевтический круг», предварительное понимание. В рамках занятия нами были определены следующие цели: 1) Сформировать у обучающихся представление об образе Музы в творчестве М.И. Цветаевой; 2) Выявить основные составляющие концепта «Муза» в творчестве М.И. Цветаевой; 3) Сформировать у обучающихся представление о сущности поэтического творчества М.И. Цветаевой; 4) Сформировать навык школьного анализа стихотворения с опорой на стратегию герменевтического подхода «Карта концепта».

В основе герменевтического подхода лежит ситуация непонимания, которая способствует формированию глубокого и истинного понимания, что в данном случае мы реализуем, предлагая стихотворение, понять содержание которого без указанного названия затруднительно. В такой форме просим ознакомиться обучающихся с поэтическим текстом. После предварительного ознакомления с текстом стихотворения, просим озвучить собственные варианты прочтения, поскольку выразительное чтение – это один из

механизмов интерпретации произведения, в процессе которого актуализируется эмоциональная отзывчивость, без чего невозможно полноценное функционирование герменевтической ситуации. Выразительное чтение позволило актуализировать личностное восприятие произведения, которое напрямую связано со следующим этапом работы – этапом предварительного понимания. Перед прочтением обучающиеся дали комментарии к собственному интонированию:

Женя Б.: Мне показалось, что здесь есть какие-то народные мотивы, поэтому я постараюсь передать напевность, плавность.

Алиса П.: У меня это стихотворение вызвало грустное впечатление, поэтому и моя интонация будет отражать тоску и некоторую обреченность.

Уже на этапе первичного ознакомления обучающиеся сделали первые замечания относительно поэтики стихотворения. Далее деятельность организуется в направлении прояснения ситуации непонимания. Первым шагом является раскрытие названия произведения, что поможет выявить главную тему, идею стихотворения, его основной концепт. Это реализуется с помощью формы учебного диалога:

Учитель: Скажите, какие ассоциации вызывает у вас стихотворение?

Женя Б.: Лично у меня ассоциируется почему-то с Есениным.

Алиса П.: Мне показалось очень похоже на народную песню.

Женя Б.: Схоже со «Словом о полку Игореве», с плачем Ярославны.

Алиса П.: Русское, народное. Вспоминаются узоры этнические.

Учитель: Как вы думаете, о ком это стихотворение?

Женя Б.: Может быть, о женщине, с которой у лирического героя неразделенная любовь. Или она его бросила.

Учитель: Каким может быть название этого стихотворения?

Алиса П.: Что-то связанное со словом «далекая», «дальняя».

Женя Б.: Я бы сказала, могло быть название «Посвящение».

Учитель: Какая строчка, как вам кажется, наиболее емко отражает характеристику главного образа?

Алиса П.: Может быть, это строка во второй строфе? Пожар златокрылый?

Учитель: Кому может быть применено такое словосочетание?

Женя Б.: Тут речь про глаза.

Алиса П.: Какие-то горящие глаза, озаряющие светом.

Учитель: Совершенно верно, теперь соединим все, что мы отметили.

Женя Б.: Может, это бабочка? У нее тоже могут быть золотые крылья.

Алиса П.: А пожар? Это метафора. Это похоже на описание какого-то животного. Может быть, что-то связанное с вдохновением?

Женя Б.: Муза.

Данный фрагмент наиболее показателен для иллюстрации функционирования беседы в рамках герменевтического подхода, в процессе которой происходит взаимообмен обучающихся опытом, знаниями, что способствует корректировке понимания: мы видим, как «чужая» мысль становится основанием для порождения собственной новой мысли, новых ассоциаций. Далее деятельность обучающихся направлена на выделение главного концепта стихотворения:

Учитель: Скажите, что является концептом данного стихотворения?

Алиса П.: Вдохновение, муза.

Учитель: Что вам помогло его выделить?

Алиса П.: Все стихотворение направлено на раскрытие смысла, который автор вкладывает в концепт, образ «муза».

Последующая работа направлена на всестороннее раскрытие содержания основного концепта произведения. На этом этапе обучающимся предлагается работа, которая направлена на расширение базовых знаний о главном понятии стихотворения в форме работы с ресурсами сети Интернет, что способствует корректированию и расширению первоначального восприятия произведения за счет актуализации критического и логического мышления:

Учитель: «Муза» – как бы вы определили данное понятие?

Алиса П.: В Древней Греции муза – богиня. Она вдохновляла художников на великие свершения. Это вдохновение, сходящее свыше. Муза дочь Зевса, повелевающего миром, и Мнемосины, богини памяти.

Учитель: Отсюда объяснение понятия «музы» в рамках поэтического творчества: запечатление действительности в символической форме с целью сохранения памяти, влияния на окружающий мир на протяжении многих лет.

Женя Б.: Музами также называют реально существующих женщин в окружении поэта, которые вдохновляют художника.

Учитель: Скажите, с чем ассоциируется у вас слово «муза»?

Женя Б.: У меня с «Памятником» Державина, Пушкина.

Алиса П.: У меня все-таки ближе к музыке. То есть какие-то образы, которые относятся и к композиторам, и писателям.

Учитель: Опишите музу. Как вы ее себе представляете?

Алиса П.: Статная женщина. Статуя, которая была раньше в Древней Греции. Такое белое одеяние и в руках у нее лира, потому что это символ музыки. И я сейчас подумала, что «лира» как-то созвучно поэзии.

Женя Б.: В длинном платье, с собранными волосами. Идеал красоты, но какой, я описать не могу, у каждого свой.

Литературное образование направлено на формирование целостного восприятия литературного процесса, поэтому в рамках герменевтического подхода нами была предложена работа по сравнительно-историческому восприятию образа Музы (результатом данной работы может стать сравнительный анализ нескольких произведений).

Учитель: А какой виделась Муза известными вам поэтами? Пушкиным, Фетом, Некрасовым? Я предлагаю вам снова обратиться к ресурсам Интернет.

Выслушиваем ответы обучающихся

После полноценного разбора основного концепта следует непосредственная работа с поэтическим текстом, базирующаяся на личностном восприятии произведения, которое активизируется за счет

поиска ассоциативных связей. В ходе подобной работы обучающийся ощущает себя причастным к формированию смысла. На данном этапе занятия происходит «вхождение» в герменевтический круг, в рамках которого происходит постепенное наращивание смыслов и постоянное корректирование восприятия и интерпретации. «Войти» в герменевтический круг позволяет способ «вопрошания». Обучающимся предлагается ключевой вопрос, ответом на который и является поэтическое произведение. Он является «катализатором» диалога автора и читателя:

Учитель: А кем же является муза для Марины Ивановны Цветаевой?

Здесь в полной мере реализуется этап предварительного понимания: обучающиеся попытались дать первоначальные трактовки образа Музы, исходя из общих впечатлений и поверхностного рассмотрения стихотворения, но в ходе обсуждения пришли к осознанию неосновательности суждений и неполноты своих представлений, что послужило точкой формирования герменевтического конфликта:

Учитель: Можем ли мы определить сущность цветаевской музыки?

Алиса П.: Мы видим ее внешность во многих четверостишьях. Муза Цветаевой слишком легкая, вольная, постоянно уходит и может не вернуться.

Женя Б.: Она в длинном платье, у нее смуглая кожа.

Учитель: Можем представить ее внешность, а сущность природы?

Женя Б.: Пожар златокрылый – это точно глаза. Глаза – это зеркало души. Значит она сама вообще пожар? То есть она приходит к человеку, в жизнь человека как пожар, зажигает все, даже в какой-то момент сжигает. Но пожар же тоже можно интерпретировать по-разному. Это что-то уничтожающее все на своем пути или, напротив, нечто красивое.

Алиса П.: Пожар может давать какую-то новую площадку, забывается прошлое и начинается новый этап. На пепелище можно создать что-то новое.

Учитель: Скажите, а нам достаточно этой информации? Мы исчерпывающе поняли сущность музыки Цветаевой?

Женя Б.: Для полной характеристики, наверное, нет.

Обучающиеся пришли к выводу о том, что погрузиться в глубину смысла, позволит только более детальное рассмотрение художественного произведения. Это мотивировало дальнейший анализ: обучающимся было предложено прочитать стихотворение еще раз и обозначить «точки предпонимания» в форме вопросов к тексту, которые станут опорами «смыслового открытия». Обозначенная работа является продолжением этапа предпонимания. Она призвана активизировать удивление, необходимое для мотивации к познавательной деятельности; усилить герменевтическую интригу занятия: формируются новые предположения по поводу смысла произведения, которые будут корректироваться в процессе анализа:

Женя Б.: Скажу, когда я перечитывала, мне пришла еще одна ассоциация с жар-птицей. А вопросы: Что за ясный сокол? Почему его нет? Почему рука обветренная, если муза – это воплощение прекрасного? Что за оскаленный ошметок? Почему «так себе»: она сохраняет нейтралитет или что-то еще? Что за россыпь? Почему муза далекая, если Цветаева – это гениальный поэт, написавший множество произведений?

Алиса П.: У меня некоторые вопросы схожи с вопросами Жени, поэтому я их пропущу. Муза Цветаевой более резкая, агрессивная или нежная, так в произведении очень много тире? Муза помогает ли лирическому герою или покидает в самый неподходящий момент? Всегда ли автор испытывает эмоцию при встрече с музой? Рад он этому или огорчен? Почему муза так поступает с лирическим героем, постоянно бросая его?

Здесь наглядно представлена «эволюция» вопросов. Начальные связаны с непониманием смысла отдельных лексических единиц, эти вопросы направлены на поэтику произведения, затем следуют вопросы, направленные на осмысление композиции, и завершается перечень вопросами целостного восприятия текста.

Учитель: Давайте выделим принципиальные вопросы, на которые мы будем опираться при анализе. Выберем пять ключевых.

Учителем выбор вопросов корректируется, ведется последовательная запись на доске. Итогом нашей работы стал следующий круг вопросов:

1. *Что Цветаева вложила в образную систему?*
2. *Какова эмоциональная наполненность встреч лирической героини с Музой?*
3. *Что включает в себя образ Музы у Цветаевой?*
4. *Каково взаимодействие Музы с лирической героиней?*
5. *Почему Муза «далекая», если Цветаева – это гениальный поэт, написавший множество произведений?*

Таким образом, обучающиеся интуитивно наметили направление постижения смысла произведения. Вопросы личного непонимания становятся основанием для постижения авторской позиции. Поиск ответов на обозначенные вопросы реализуется в коллективной или групповой работе при анализе каждого элемента художественного произведения, что способствует коррекции первоначальных гипотез.

В ходе обсуждения обучающиеся пришли к выводу о том, что анализ стихотворения «Муза» следует начать с интерпретации образной системы, на которой построена вся структура стихотворения. Композиция и поэтика расширяют значения представленных образов, позволяют раскрыть подтекстовые смыслы. Деятельность обучающихся была организована в форме работы с таблицей под названием «Муза», состоящей из трех колонок: образ, действие, интерпретация. Таблица позволила не только структурировать материал, но и проследить логику анализа, раскрытия концепта «Муза». Обратимся к фрагменту стенограммы занятия, отражающему последовательность работы, движение размышлений обучающихся по направлению к пониманию произведения:

Учитель: Какие образы помогают раскрыть сущность музы в первой строфе?

Женя Б.: Грамоты, праотцы, ясный сокол.

Учитель: Какие глаголы помогают понять смысл образов?

Женя Б.: Здесь отсутствует глагольное действие, но из контекста можно понять, что указанные объекты отсутствуют.

Учитель: Скажите, о каких грамотах идет речь?

Женя Б.: О наградах?

Алиса П.: У нас в контексте же: «грамоты», «праотцы», «ясный сокол».

Раньше же грамотой называли какой-то документ, письмо.

Женя Б.: Какие-то предписания, может быть, договор.

Учитель: Почему муза лишена праотцов?

Алиса П.: Может быть, у нее не истории? Нет корней.

Женя Б.: Она сама по себе, она одинока, она особенная.

Учитель: Почему у музы нет ясного сокола?

Женя Б.: У нее посланника нет, она сама, самостоятельная одинокая.

Учитель: Как вы думаете, кого так можно назвать?

Алиса П.: В сказках мужчина становился соколом и куда-то улетал.

Женя Б.: То есть она не связана мужчиной, отношениями, любовью.

Учитель: Что означает отсутствие у музы перечисленных атрибутов?

Алиса П.: Получается, муза не имеет ни договора, ни любви, ни родственных уз. Она уникальна и свободна

Учитель: Какую синтаксическую конструкцию составляют образы?

Женя Б.: Отрицания, тоекратное отрицание.

Учитель: Скажите, с чем оно у вас ассоциируется?

Женя Б.: Нигилизм какой-то получается.

Алиса П.: У меня это ассоциируется с «Евгением Онегиным», когда описывается Татьяна Ларина с помощью употребления отрицательных частиц. И тогда это было как описание ее характера, ее самой.

Женя Б.: Еще в сказках русских есть тоекратный повтор.

Учитель: Три – это символическая цифра, а тоекратный повтор, образует ритуальную форму: отражает пограничное положение «между». Зачем нам это заявлено в сильной позиции текста?

Алиса П.: Наверное, оно будет раскрываться во всем стихотворении, как и сам образ Музы в качестве основной идеи.

Учитель: Скажите, какой мотив порождается в данном фрагменте?

Алиса П.: Свободы

Учитель: Как усиливается мотив свободы в стихотворении?

Женя Б.: За счет использования метафор: «идет – отрывается», а также использованием эпитета «далекая».

Алиса П.: Она уходит от чего-то, от истории. Она взлетает, потому она далекая, порывает с земной жизнью. Она парящая, покидает, отдаляется.

Алиса П.: Недостижимая, недоступная.

Последовательно разбирая образную систему, обучающиеся приходят к пониманию логики стихотворения, взаимосвязей образов, закономерностей их взаимодействия, развития:

Учитель: Далее обратим внимание на второе четверостишие. Какие образы, раскрывающие сущность музыки, мы можем выделить здесь?

Женя Б.: Смуглые веки, пожар златокрылый, рука обветренная.

Учитель: Почему Цветаева называет веки своей музыки «смуглыми»?

Алиса П.: Смуглость, может быть, связана с уникальностью.

Женя Б.: Еще с Пушкиным у меня ассоциация. Он тоже был смуглым.

Алиса П.: Может, это пожар опалает её веки.

Учитель: Сжигающее творчество: опаленные огнем смуглые веки. Какой мотив в связи с этим возникает?

Женя Б.: Мотив внутреннего огня, наверное.

Учитель: О каком пожаре идет речь?

Женя Б.: Перерождение, яркое пламя, что-то разрушительное, стихия. Он отражает внутренний мир музыки. Это может отражать какое-то эмоциональное выгорание.

Алиса П.: Это энергетический всплеск, желание что-то делать.

Женя П.: Пожар – катастрофа, бедствие, жертвоприношение.

Учитель: Какой мотив возникает в связи с этим?

Алиса П.: Это самоотдача, жертва, мотив мученичества?

Женя Б.: Хотя муза и пожар, но она все еще парит, она возвышенная, недостижимая, недоступная, где-то выше всех земных невзгод.

Алиса П.: Златокрылый, может быть, опять был цвет пожара, что-то золотое, и золото – это высшая награда. Символ победы, власти, богатства.

Женя Б.: Мне напоминает бабочку – символ души, бессмертия, возрождения, воскресения, она способна перерождаться. Еще птицу Феникс, которая погибает и возрождается.

Алиса П.: У меня «златокрылый» еще ассоциируется с чем-то божественным, неземным.

Учитель: С каким мотивом связано строфа?

Женя Б.: С темой поэта и поэзии, назначение поэта, с творчеством.

Учитель: Как в данной строфе углубляется тема творчества?

Женя Б.: Обветренные руки. Напоминает тружеников.

Алиса П.: Обветренные руки могут быть, потому что она часто находится на солнце. Она влетает, поэтому часто сталкивается с ветром.

Учитель: Почему автор акцентирует внимание на образе руки?

Алиса П.: Руки создают, создание какого-то творения.

Женя Б.: Она взяла рукой и забыла. Может, ей все равно?

Алиса П.: Это значит, она непостоянная.

Подобная работа совершается и с последующими строфами. Опустим этап выделения образов и обратимся непосредственно к их интерпретации:

Учитель: С чем у вас ассоциируется подобное описание Музы?

Женя Б.: С чем-то неаккуратным: крестьянами, прислугами.

Учитель: О чем говорит описание музыки?

Женя Б.: О ее недоброжелательности.

Алиса П.: Волчий оскал. Дикость, злость, агрессия.

Женя Б.: Рваный лапоть раскрывает народные, фольклорные мотивы.

Алиса П.: Она простая, похожа на обычного человека, приземленная.

Учитель: Зачем автор использует для характеристики Музы антитезу: «не злая», «не добрая»?

Женя Б.: У Гоголя в «Мертвых душах» такие описания. Она никакая, обычная.

Алиса П.: Безразличие по отношению к герою. Отрешенность от него.

По мере раскрытия системы образов, обучающиеся ощущают необходимость в промежуточном обобщении, подведении итогов:

Женя Б.: Видно противопоставление внешнего и внутреннего в музы.

Учитель: Почему автор использует для определения музыки отрицательные конструкции: «не сетует», «не плачет»?

Алиса П.: Это свойственно для обычных людей, но не для музыки.

<...>

Учитель: Закройте глаза, подумайте, с чем у вас могут ассоциироваться образы: россыпь гортанная, клекот?

Женя Б.: Со звуками птиц.

Алиса П.: Животными.

Учитель: Как мы можем объяснить подобные детали?

Женя Б.: Муза многолика, в ней есть что-то от природы. Она приближена к людям, но в то же время далека, потому что она дочь Богов.

Алиса П.: Человеческий облик утрачивается музыкой, она приобретает черты птицы, поэтому она свободолюбивая.

Учитель: Чем завершается стихотворение?

Женя Б.: Обращением к Богу, поэт не может существовать без музыки.

После детальной работы с текстом произведения, после осознания причинно-следственных связей между образами и композицией обучающимся предлагается работа по обобщению:

Учитель: Итак, кем же является Муза для М. Цветаевой?

Женя Б.: Муза – женщина, муза – птица. Она противоречива. Она бунтует. Смирится не перед тем, кто в ней нуждается.

Учитель: На какие стихи может вдохновить эта Муза?

Алиса П.: Муза издает клекот, поэтому стихи поэта надрывисты, порывисты. Для поэта характерен индивидуальный стиль, у Музы нет традиций, корней, что она передает и поэту.

Следующим этапом анализа является рассмотрение композиции стихотворения, которая дополняет, расширяет смысловое наполнение образов, и в связи с этим раскрывает характер взаимодействия лирической героини и Музы. Завершающий этап анализа включает в себя обобщение всей «вычлененной» информации в форме своеобразной формулы. Итогом данной работы стала схема: *МУЗА = свобода + возвышенность + недостижимость + творческая зрелость + мученичество + труд + переменчивость + отрешенность*. Оформление «карты концепта» в данном виде объясняется важностью и принципиальностью каждого элемента, составляющего образ Музы. Завершающим этапом стратегии является формулирование целостного анализа произведения с опорой на составленную в ходе работы схему, а также на актуализированную в процессе учебного диалога информацию:

Женя Б.: Образная система дает на целостное представление о том, что есть муза в понимании Цветаевой. Показывает некую противоречивость в образе музы, подчеркивает ее отдаленность. Лирический герой страдает от ее отсутствия. Муза Цветаевой особенная, она одинокая, трудолюбивая.

Алиса П.: Муза слишком жестокая по отношению к поэту. Она безразлична к автору. Она не просто женщина, а важная в его жизни существо, которое оставило. Автор творит, даже если она далека и кажется недостижимой. В ней есть черты какой-то человечности и приземленности, то есть раньше она была среди людей, обычной, своей. У лирического героя противоречивые чувства, то есть он ее любит и обожает, и благоденствует, и просит Бога ее оберегать, но в то же время высказывает обиду.

Самоанализ

Занятие базировалось на основных принципах герменевтического подхода, которые удалось реализовать в полной мере:

1. На занятии был произведен отказ от «готовых» знаний о художественном произведении за счет выбора стихотворения, которое не становилось объектом целенаправленного анализа в литературоведении и методике преподавания литературы.

2. Образовательный процесс полностью строился на решении возникающих проблемных задач. Обучающиеся формировали собственный образ художественной реальности за счет актуализации личностного восприятия, в процессе реализации учебного диалога данный образ экстерииоризировался в высказываниях и ответах, что позволяло субъективному пониманию соотноситься с объективными фактами.

3. Понимание литературного произведения складывалось на основе взаимодействия субъективных точек зрения участников учебного диалога, что способствовало расширению читательского восприятия, а также формированию ситуации заинтересованного обсуждения. В ситуации диалога, в работе с построением ассоциативных рядов реализовывалась главная сторона герменевтического подхода – рефлексия, которая является основным критерием для оценивания результатов понимания.

4. Система вопросов была выстроена таким образом, что обучающиеся периодически вынуждены были задаваться вопросами: «Что я понял?», «Правильно ли я понял?». Несознательно обучающиеся сталкивались с ситуацией расхождения собственного мнения с мнением реципиентов, что способствовало возникновению логического вопроса: «Почему я и одноклассник поняли по-разному?» В результате формировалась герменевтическая интрига урока, которая заключается в поиске смысла.

5. Процесс понимания реализовывался постепенно: выделение знаковых единиц, их интерпретация, освоение их содержательной стороны в контексте произведения. Постижение смысла совершалось в каждом отдельном отрывке – строфе, в результате чего один смысл корректировался, дополнялся другим. Это способствовало наращиванию смыслов, что является сущностью герменевтического круга.

6. Была создана герменевтическая среда занятия, которая позволяла обучающимся свободно высказываться: учебный диалог.

7. На протяжении всего занятия активизировалась эмоциональная отзывчивость, обучающиеся делились впечатлениями, размышлениями, чему косвенно способствовала работа с построением ассоциативных рядов, раскрывающая многозначность образов.

8. Деятельность учителя реализовывалась в конструировании системы вопросов, которая способствовала организации герменевтической ситуации. Он направлял восприятие, следил за движением понимания, корректировал наводящими вопросами, обращал внимание на упущенные детали.

В начале занятия у обучающихся вызвало трудность формирование ассоциативных рядов и их озвучивание. Свободный поток мышления блокировался скованностью, которая впоследствии была преодолена созданием обстановки доверительной беседы, ситуации взаимопомощи: не существует оценок, осуждений, а есть неточности, которые необходимо корректировать в общении и взаимообмене размышлениями. Сложность заключалась в интерпретации образов, вышедших на сегодняшний день из употребления, что требовало обращения к толковым словарям через сеть Интернет, поскольку задача герменевтического подхода – самостоятельное достижение понимания.

В своей основе занятие опиралось на жизненный опыт, на ассоциации, связанные с окружающей действительностью, но обучающиеся расширили информационное пространство за счет активизации культурологического опыта, литературных параллелей, что позволило раскрыться новым граням анализа стихотворения. Кроме того, это является важным дополнением в реализации герменевтического подхода, а также умением, необходимым при анализе любого литературного произведения – в литературном образовании.

Анализ творческого задания «Моя Цветаева»

Для того чтобы определить и зафиксировать продуктивность применения герменевтического подхода при изучении лирики

М.И. Цветаевой, мы в качестве реализации рефлексивного этапа предложили обучающимся выполнить творческое задание: мини-сочинение «Моя Цветаева». Форма мини-сочинения подразумевает под собой отражение обобщения самого главного по указанной теме, что позволит обучающимся осмыслить осознанные в ходе занятия знания, обобщить их и сделать выводы в письменной форме. Подобная работа направлена на высокую степень усвоения полученной информации. Тема мини-сочинения «Моя Цветаева», сформулированная в стилистике самой поэтессы (труд «Мой Пушкин»), подразумевает отражение не только личностного восприятия творчества поэта, но и сформированных представлений о стиле, поэтике, характерных чертах творчества М. Цветаевой. Обучающимся были предложены опорные вопросы, которые позволили обратить опыт анализа конкретного стихотворения на выделение особенностей творчества М. Цветаевой, а как следствие формирование выводов и обобщений: *Какой я вижу М. Цветаеву? Каким вижу её творчество, судьбу, душевное состояние? Каков ее художественный мир? Какие особенности поэзии М. Цветаевой я могу выделить после анализа стихотворения «Муза»?*

Оригинальный текст сохранен

«Стихотворение «Муза» дает полное представление о М. Цветаевой как о поэте. Она противоречива, как и ее муза в анализируемом стихотворении: бунтует, смеряется и снова бунтует. Муза-женщина, капризная и непостоянная, поэтому и стихотворения, творчество полно порывистости, движения, динамики, что отражается в концентрированном синтаксисе: в глаза бросается обилие тире, восклицаний, многоточий. Это отражает предельную эмоциональность поэтессы. Энергией наполнено каждое слово, оно концентрирует множество смыслов. Она многогранна, а поэтому самодостаточна. Наиболее важно, что Цветаева обращается к фольклорным мотивам, а также к разговорной лексике, что создает особый колорит произведения, ее творчества, воплощает широкое многообразие образа мира поэтессы» (Женя Б.).

«В «Музе» виден авторский профессионализм Цветаевой: то, как она умело и контрастно описывает объект вдохновения, на меня произвело большое впечатление, ведь в нескольких строфах муза становится и воздушной, далекой, и близкой к человеку. Отсюда можно говорить о ее судьбе. Судьба Цветаевой, как и судьба любого человека, не может быть счастливой или несчастной, каждая история жизни индивидуальна и неповторима. Так и Муза в строках уникальная, разная. Противоречивая и порывистая Муза, противоречивая и порывистая жизнь поэта. Она соединяет в себе бунт и смирение, от чего ощущает страдания. Исходя из наблюдений, я могу сделать вывод о том, что Цветаева многогранна, эмоциональна, это прослеживается в синтаксисе и лексике. Образы можно интерпретировать во множестве реализаций, вплоть до противоположных» (Алиса П.).

Проанализировав представленные работы, мы можем сделать вывод о продуктивности применения герменевтического подхода к анализу лирики М.И. Цветаевой, поскольку обучающиеся, включившись в работу предлагаемой стратегии, смогли самостоятельно отразить основные особенности стиля поэтессы, черты ее художественного мира: противоречивость, эмоциональность, стремление к действию, уникальность, самодостаточность, порывистость. Актуализация основных приемов подхода, стратегии способствовала глубокому раскрытию перечисленных характеристик поэтического творчества М. Цветаевой, помогла проявить их во всей полноте реализации. Важнейшим итогом проведенной работы являются обобщения обучающихся по поводу творчества поэтессы, которые базируются на анализе конкретного произведения – стихотворения «Муза».

Отзывы обучающихся об использовании герменевтического подхода к анализу стихотворений

«Подход мне понравился тем, что строится он на впечатлениях, ассоциациях, которые потом приводят к научным выводам. Изначально анализирующий проявляет себя как обычный читатель, чувствует, понимает произведение, а после формулирует целостный анализ. Урок был

интересным, построенный по принципу «мозгового штурма»: мы говорили о том, какие ощущения вызывает стихотворение, искали детали, объединяя их потом в одно целое. Интересна первичная интерпретация: обычно сразу погружаешься в композицию, ищешь то, что хотел сказать автор, а не то, как сам чувствуешь произведение, что, по-моему, является важной стороной анализа лирики. Хочу отметить, что этот принцип анализа подходит для олимпиадной деятельности уровня ВОШ, потому что здесь автор выходит на первый план. Но здесь нужно быть осторожным с субъективными суждениями, которые не должны подменяться анализом» (Алиса П.).

«Этот способ анализа значительно помогает в работе и помогает лучше добраться до смыслов, заложенных в стихотворении. Особенно удобен подход в работе с неизвестным текстом. Обычно бывает страх перед анализом нового текста, а данный способ учит подступиться к нему через анализ собственных впечатлений. Важно то, что впечатления переходят в процессе анализа в научные выводы. Нам, как участникам олимпиад, необходимо знать разные подходы к анализу произведения, которые помогают выйти до глубинных смыслов, к пониманию. Через детали текста, которые затем объединяются в целое, мы вышли на авторскую позицию. Это является ценным. Рассмотрели, как Цветаева выразила свою позицию. Мне понравилась работа с ассоциациями. Она позволила провести множество литературных параллелей, а это отдельные баллы на олимпиаде» (Женя Б.).

Исходя из приведенных отзывов обучающихся, мы можем сделать выводы не только по поводу продуктивности герменевтического подхода при изучении лирики М. Цветаевой, но и при выполнении анализов стихотворений других авторов, анализов разных уровней. Это расширяет поле употребления и реализации изучаемого нами подхода, что может послужить основой для последующих исследований.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

В рамках работы нами разработаны варианты школьного анализа стихотворений «Муза», «Молитва», «Рябину рубили...», «Кто создан из камня, кто создан из глины...», «Я отвоюю тебя у всех земель, всех небес...», «Август – астры...» М.И. Цветаевой с применением стратегий герменевтического подхода к анализу текста в школе, рассмотренных в теоретической главе. Выбор стратегии, ставшей основополагающей для анализа стихотворения, обусловлен спецификой самого поэтического произведения: организация архитектоники на противоположных константах, выделенность ключевого слова, развертывание центрального образа, смысловые акценты. Использование той или иной стратегии позволяет акцентировать внимание на главной особенности текста, педалируемой самим автором произведения, что позволяет определить путь анализа, обеспечивающий точное и глубокое освоение смысла произведения. Так, для анализа стихотворения «Муза» нами использована стратегия «Карта концепта». Она позволяет освоить содержание основного понятия-концепта стихотворения – Муза, сформировать емкую характеристику образа, который напрямую связан с пониманием автором сущности поэтического творчества, целей и задач поэта. Стратегия позволяет раскрыть поэтическое кредо М. Цветаевой, ее поэтическую установку, основные темы: творчества, поэта и поэзии.

Для анализа стихотворения «Рябину рубили...» нами использована стратегия «Вверх по лестнице контекстов», которая за счет актуализации контекстов всесторонне раскрывает смысл главного символического образа мифопоэтики М. Цветаевой. Стратегия направлена на характеристику образа рябины, раскрытие его значимости в творчестве и жизни автора. Постепенное сужение контекстов позволяет организовать логичную и ориентированную аналитическую деятельность, которая приводит к осознанию творческой природы М. Цветаевой, характера лирической героини,

мирообраза поэтессы за счет скрытой в образе самохарактеристики жизни и судьбы.

К анализу «Молитвы» мы применили стратегию «Проблематизация», реализующуюся в осуществлении ассоциативного анализа, поскольку архитектура стихотворения организована на актуализации бинарной оппозиции. Ее выделение и анализ в полной мере позволил раскрыть сущность поэтического мира М. Цветаевой за счет выделения доминант мирообраза автора: жизнь и смерть, их вечное противоборство. Стратегия позволяет отразить ощущение катастрофы, которая заключается в обыденности жизни, основную трагедию, которая отражается в максимализме желаний, раскрыть понимание сущности жизни, жизненную и поэтическую установки М. Цветаевой и ее лирической героини, отразить противоречивую сущность поэта, его безмерность, исключительность.

Стихотворение «Кто создан из камня, кто создан из глины...» актуализирует бинарную оппозицию «я – другие», тем самым раскрывая главный конфликт поэтического мира М. Цветаевой: обреченность на разрыв с действительностью. Стратегия позволяет рассмотреть стихотворение как самовыражение, осмысление поэтом себя, своей природы.

Стихотворение «Я отвоюю тебя у всех земель, всех небес...» воплощает оппозицию «я – ты» и раскрывает любовную тему в творчестве М. Цветаевой. Стратегия позволяет раскрыть метафизику любви, рассмотреть смысл жизни через понимание любви: активное действие, борьба, что актуализирует жизненное кредо М. Цветаевой, отражает сущность ее поэтического мира: жить в полноте чувств.

Для анализа стихотворения «Август – астры...» нами использована стратегия «Точки фиксации рефлексии», в основе которой лежит восприятие и переживание каждого образа произведения. Стратегия позволяет раскрыть сущность образа августа в поэтическом мире М. Цветаевой. Стратегия актуализирует оппозицию «земля – небо», которая характеризует содержание

жизни, характер лирической героини. Эти крайние позиции борются, объединяются в сердце лирической героини.

Реализация герменевтического подхода к анализу лирики М. Цветаевой на уроке раскрыта нами в стенограмме занятия по анализу стихотворения «Муза». На занятии вопросы, обнаружившие непонимание произведения на этапе «предпонимания», стали основой для постижения авторского смысла. Продуктивность подхода подтверждена анализом творческого задания по результатам занятия: мини-сочинение «Моя Цветаева», в рамках которой обучающиеся смогли самостоятельно отразить основные черты стиля поэтессы, ее художественного мира (противоречивость, борьба, эмоциональность, порывистость, стремление к действию) и особенности поэтики (контраст, ассоциативность, сложный синтаксис). Важнейшим итогом работы являются обобщения обучающихся по поводу творчества М. Цветаевой, на основе анализа конкретного произведения. Таким образом, включившись в работу предлагаемой стратегии герменевтического подхода, обучающиеся смогли в полной мере познакомиться с самобытным поэтическим миром М. Цветаевой.

Продуктивность использования подхода подтверждается также отзывами обучающихся о реализованном на занятии подходе, проанализировав которые, мы можем сделать вывод об эффективности и целесообразности его использования при выполнении анализов стихотворений М. Цветаевой, а также других авторов, анализов разных уровней, в том числе при подготовке к Всероссийской олимпиаде школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Восприятие любого литературного произведения связано со множественностью 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, диктующих продуктивный путь анализа. Он стремится к целостному восприятию, строится на актуализации рефлексивной деятельности, а результатом 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 выводам о том, что суть герменевтического подхода к анализу текста в школе заключается в использовании стратегий, базирующихся на основных приемах подхода, которые основываются на выделении «герменевтических указателей»: концепт, бинарная оппозиция, центральный образ, контексты, «точки рефлексии». Стратегии герменевтического подхода 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 предпонимания, организация «читательского удивления», коллективной деятельности. Также нами были изучены литературоведческие работы, в ходе чего мы пришли к выводу о том, что особенности стиля М. Цветаевой являются основополагающими для реализации стратегий герменевтического подхода: сжатость речи, построение смысла на контрастирующих константах, выделение в рамках контекста отдельного слова, акценты на словообразовании. Поэтому целью нашей работы было разработать школьный анализ стихотворений М.И. Цветаевой с опорой на герменевтический подход.

Нами был произведен школьный анализ стихотворений «Муза», «Молитва», «Рябину рубили...», «Кто создан из камня, кто создан из глины...», «Я отвоюю тебя у всех земель, всех небес...», «Август – астры...». В результате работы нами было выявлено, что герменевтический подход позволяет в полной мере раскрыть особенности поэтики М. Цветаевой, неповторимость художественного мира поэтессы. Воплощение образа Музы отражает понимание автором сущности поэтического творчества, раскрывает поэтическое кредо, поэтическую установку, темы творчества, поэта и поэзии.

Рассмотрение функционирования символического образа рябины в поэтическом пространстве поэтессы позволяет раскрыть творческую натуру поэтессы, сущность ее поэтического мира. Противопоставление лирической героини толпе раскрывает главный конфликт, трагедию жизни М. Цветаевой, ее творчества: обреченность на разрыв с действительностью. Рассмотрение метафизики любви позволяет раскрыть смысл жизни лирической героини, который заключается в активном действии, борьбе, что отражает сущность ее поэтического мира, характер лирической героини.

По результатам исследовательской и практической работы нами было разработано занятие по анализу стихотворения «Муза» с применением стратегии герменевтического подхода «Карта концепта». Занятие было разработано с целью проведения педагогического эксперимента, в рамках которого мы выявили продуктивность использования подхода к анализу лирики М.И. Цветаевой. Обучающиеся, «включившись» в работу используемой стратегии, на примере анализа отдельного стихотворения смогли сделать вывод о самобытности лирики поэтессы, выявить характерные черты ее стиля в рамках творческой работы: мини-сочинение «Моя Цветаева». Результаты педагогического эксперимента подтвердили гипотезу нашего исследования о продуктивности использования герменевтического подхода к анализу стихотворений М. Цветаевой с учетом неповторимости ее художественного мира, стиля.

По результатам педагогического эксперимента нами были разработаны методические рекомендации по использованию герменевтического подхода при изучении поэтического творчества М. Цветаевой. Методическая направленность подхода обеспечивает переход от субъективных представлений к объективным умозаключениям, поэтому в процессе анализа стихотворений необходимо акцентировать внимание на изобразительно-выразительных средствах, которые направлены на формирование глубинного смысла. При герменевтическом подходе к анализу лирики необходимо учитывать, что ее изучение предполагает освоение индивидуального стиля

писателя, поскольку лирика порождает большое количество символических образов, формирующих мироздание автора, поэтому анализ отдельного стихотворения необходимо организовывать на базе интерпретации символических образов, а завершать обобщением – выделением характерных особенностей лирики М. Цветаевой. Таким образом, мы приходим к выводу о том, что герменевтический подход к анализу стихотворений М. Цветаевой в школе позволяет реконструировать авторское послание, активизировать читательское восприятие произведений за счет актуализации многозначности интерпретаций, то есть рассматривать текст как уникальный, а поэта как неповторимую личность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агеносов В.В. Русская литература XX века. 11 класс: Поурочные разработки. Методические рекомендации для учителя / под ред. В.В. Агеносова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2001. – 480 с.
2. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество / В.Ф. Асмус // Вопросы теории и истории эстетики / В.Ф. Асмус. – М.: Издательство «Искусство», 1968. – С. 55–68.
3. Бельков А.Е. Понимание образа музы и сути поэтического творчества в сборнике Марины Цветаевой «Ремесло» / А.Е. Бельков // XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета: сборник статей. Ч. 5, Филология: науч. журн. – 2017. – С. 611–613.
4. Белякова Л.М. Герменевтический анализ стихотворения А.С. Пушкина «Памятник» [Электронный ресурс] / Л.М. Белякова. – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/node/283697> (Дата обращения: 15. 10. 2018)
5. Богин Г.И. Филологическая герменевтика / Г.И. Богин. – Калинин: КГУ, 1982. – 50 с.
6. Болдонова И.С. Литературная герменевтика: учебное пособие / И.С. Болдонова. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2013. – 88 с.
7. Болотнова Н.С. Ассоциативное поле художественного текста как отражение поэтической картины автора / Н.С. Болотнова // Вестник ТГПУ. Сер. Гуманитарные науки, Филология: науч. журн. – 2004. – Вып. 1. – С. 20–25.
8. Вакулина А.С. Лингвопоэтический анализ стихотворения М. Цветаевой «Я тебя отвоюю...» [Электронный ресурс] / А.С. Вакулина. – Режим доступа: <http://philology.snauka.ru/2013/399> (Дата обращения: 06. 02. 2019)

9. Выготский Л.С. Теория мышления [Электронный ресурс] / Л.С. Выготский. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibl_Buks/Psihol/vugot/03.php (Дата обращения: 07. 11. 2018)
10. Гаспаров М.Л. Марина Цветаева: от поэтики быта к поэтике слова [Электронный ресурс] / М.Л. Гаспаров. – Режим доступа: <http://philology.ru/literature/gasparov-01.htm> (Дата обращения: 12. 12. 2018)
11. Ермилина О.Е. Герменевтический анализ художественного текста как способ совершенствования читательской деятельности [Электронный ресурс] / О.Е. Ермилина. – Режим доступа: <http://school2100.com/upload/961/Ermilina.pdf> (Дата обращения: 08. 01. 2019)
12. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учеб. пособие для студентов и преподавателей филологических факультетов / А.Б. Есин. – М.: Флинта, 2007. – 248 с.
13. Зубова Л.В. Поэзия Марины Цветаевой. Лингвистический аспект [Электронный ресурс] / Л.В. Зубова. – Режим доступа: <https://litresp.ru/chitat/ru/3/zubova-lyudmila-vladimirovna/poeziya-marini-cvetaevoj-lingvisticheskiy-aspekt/2> (Дата обращения: 07. 09. 2018)
14. Зырянова Т.В. Художественная герменевтика. Монография / Т.В. Зырянова. – М.: Академия Тринитаризма, 2012. – 450 с.
15. Каганович С.Л. Ассоциативный анализ поэтического текста [Электронный ресурс] / С.Л. Каганович. – Режим доступа: <https://slovesnik.org/images/docs/2017november/kaganovich-s-l-associativnyj-analiz-poehticheskogo-chast-prezentaciya.pdf> (Дата обращения: 23. 01. 2019)
16. Каганович С.Л. Новые подходы к школьному анализу поэтического текста [Электронный ресурс] / С.Л. Каганович. – Режим доступа: <http://lit.1september.ru/article.ID=200400602> (Дата обращения: 23. 01. 2019)
17. Карпенко С.М. Textoобразующая роль ассоциативных связей слов [Электронный ресурс] / С.М. Карпенко. – Режим доступа: <http://scicenter.online/kultura-rechi-stilistika-scicenter/karpenko-tomsk-tekstoobrazuyuschaya-rol-138024.html> (Дата обращения: 10. 09. 2018)

18. Клинг О.А. Поэтический мир Марины Цветаевой. В помощь преподавателям, старшеклассникам и абитуриентам / О.А. Клинг. – М.: Издательство МГУ, 2001. – 112 с.
19. Коркина Е.Б. Летопись жизни и творчества М.И. Цветаевой: в 3 ч. / Е.Б. Коркина. – М.: Дом-музей Марины Цветаевой, 2012-2014. – 3 ч.
20. Кудрова И.В. О Марине Цветаевой [Электронный ресурс] / И.В. Кудрова. – Режим доступа: <http://brb.silverage.ru/zhslovo/sv/tsv/?r=about&id=4> (Дата обращения: 27. 09. 2018)
21. Кукулин И.В. Вдумчивое непонимание: возвращение герменевтики [Электронный ресурс] / И.В. Кукулин. – Режим доступа: <http://www.zh-zal.ru/nlo/2003/61/kuku.html> (Дата обращения: 05. 11. 2018)
22. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. Учебное пособие для студентов-филологов / С.П. Лавлинский. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 384 с.
23. Литература в 11 классе (базовый уровень): книга для учителя: методическое пособие: среднее (полное) общее образование / под ред. И.Н. Сухих. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 272 с.
24. Литература. 11 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. Базовый и проф. уровни. В 2 ч. Ч. 1 / под ред. В.Г. Маранцмана. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 399 с.
25. Литература: учебник для 11 класса: среднее (полное) общее образование (базовый уровень): в 2 ч. Ч. 2. / И.Н. Сухих. – 4-е изд. – М.: Академия, 2011. – 368 с.
26. Луков В.А. Литературная герменевтика [Электронный ресурс] / В.А. Луков. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/literaturnaya-germenevtika> (Дата обращения: 17. 02. 2019)
27. Ляшенко В.В. Герменевтический анализ стихотворения С. Есенина «Улеглась моя былая рана». Мастер-класс по литературе [Электронный ресурс] / В.В. Ляшенко. – Режим доступа: https://library/germenevticheskij_

- analiz_stihotvoreniya_esenina_u_659.html (Дата обращения: 12. 09. 2018)
28. Мамардашвили М.К. Литературная книга как акт чтения // Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1992. – С. 155–162.
 29. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников / В.Г. Маранцман. – Л.: ЛГПИ им. А.Н. Герцена, 1974. – 176 с.
 30. Марина Цветаева. Полное собрание стихотворений / сост., вступ. статья В.А. Кудрявцева. – М.: ЭКСМО, 2006. – 457 с.
 31. Павловский А.И. Куст рябины. О поэзии Марины Цветаевой / А.И. Павловский. – Л.: Советский писатель, 1989. – 352 с.
 32. Павловский А.И. Марина Цветаева / А.И. Павловский // Литература в школе. – 1991. – № 3. – С. 20–28.
 33. Полехина М.М. Творчество Марины Цветаевой в контексте литературы начала XX века. Учебное пособие к спецкурсу для студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений (для бакалавриата) / М.М. Полехина. – Одинцово: ОГИ, 2011. – 392 с.
 34. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 10–11 классы / под ред. В.Г. Маранцмана. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2007. – 176 с.
 35. Программы общеобразовательных учреждений. Литература: 5–11 классы (Базовый уровень), 10–11 классы (Профильный уровень) / под ред. В.Я. Коровина. – 9-е изд. – М.: Просвещение, 2007. – 47 с.
 36. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 416 с.
 37. Рыжкова Т.В. Встреча с Цветаевой: книга для учителя / Т.В. Рыжкова, Н.М. Свирина. – СПб: Глагол, 2000. – 176 с.
 38. Рябина – это кустарник или дерево, описание рябины [Электронный ресурс] // Domsad: главный портал для дачников. – Режим доступа: <https://domsad.guru/derevya-kustarniki/ryabina-eto-kustarnik-ili-derevo-opisanie-ryabiny.html> (Дата обращения: 17. 03. 2019)

39. Рябина красная [Электронный ресурс] // MedWed.ru: информационный портал о здоровье и здоров образе жизни. – Режим доступа: https://www.medweb.ru/encyclopedias/poleznie_producti/article/ryabina-krasnaya (Дата обращения: 17. 03. 2019)
40. Рябина обыкновенная, лечебное действие и применение [Электронный ресурс] // Энциклопедия лекарственных растений. – Режим доступа: <https://herbalpedia.ru/catalog/ryabina/> (Дата обращения: 17. 03. 2019)
41. Рябина обыкновенная: посадка и уход, виды и сорта [Электронный ресурс] // Растениевод: комнатные растения, огород. – Режим доступа: <https://rastenievod.com/ryabina.html> (Дата обращения: 17. 03. 2019)
42. Саакянц А.А. Марина Цветаева. Жизнь и творчество / А.А. Саакянц. – М.: Эллис Лак, 1999. – 816 с.
43. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности) [Электронный ресурс] / Н.Н. Сметанникова. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/view/0/page=1&> (Дата обращения: 13. 09. 2018)
44. Солоухина О.В. Концепции «читателя» в современном западном литературоведении / О.В. Солоухина // Теории, школы, концепции: Художественная рецепция и герменевтика / под ред. Ю.Б. Борева. – М.: Наука, 1985. – С. 112–123.
45. Сосновская И.В. Образовательные стратегии: анализ и интерпретация художественного произведения в школе / И.В. Сосновская // Литература в школе. – 2017. – № 10. – С. 27–31.
46. Сосновская И.В. Открытие смысла художественного произведения через систему бинарных оппозиций (по повести А. Платонова «Сокровенный человек») / И.В. Сосновская // Вестник Бурят. ун-та. – Улан-Удэ: Бурят. гос. ун-т. Сер. 2, Филология: науч. журн. – 2017. – № 11. – С. 140–145.
47. Сосновская И.В. Литературное развитие учащихся 5–8 классов в процессе анализа художественного произведения: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 / МПГУ. – М., 2005. – 510 с.

48. Фуксон Л.Ю. Чтение стихотворения И. Бродского «В городке...» [Электронный ресурс] / Л.Ю. Фуксон. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/chtenie-stihotvoreniya-i-brodskogo-v-gorodke> (Дата обращения: 02. 03. 2019)
49. Фуксон Л.Ю. Чтение: научное издание / Л.Ю. Фуксон. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2007. – 266 с. (Дата обращения: 02. 03. 2019)
50. Хализев В.Е. Теория литературы / В.Е. Хализев. – 4-е изд., доп. – М.: Высшая школа, 2004. – 405 с.
51. Черкезова М.В. Русская литература. Учебник для 11 класса общеобразовательных учреждений / под ред. М.В. Черкезовой. – М.: Просвещение, 2012. – 301 с.
52. Эпштейн М.Н. «Женские» деревья [Электронный ресурс] / М.Н. Эпштейн. – Режим доступа: <https://lit.1sep.ru/article.php?ID=22312>
53. Эткинд Е.Г. Разговор о стихах / Е.Г. Эткинд. – М.: Детская литература, 1970. – 240 с.

**Методические рекомендации по использованию герменевтического
подхода к анализу лирики М. Цветаевой в школе**

Изучение творчества М.И. Цветаевой на уроках литературы рекомендовано во всех программах, в частности, в программах И.Н. Сухих [23], В.В. Агеносова [1], В.И. Коровина [35], В.Г. Маранцмана [34]. Для знакомства с творчеством поэтессы на уроках литературы предлагаются стихотворения, которые дают представление о характере М.И. Цветаевой, о её поэтическом мире, творчестве и мироощущении: «Молитва», «Кто создан из камня, кто создан из глины...», «Моим стихам, написанным так рано...», «Красною кистью рябина зажглась...», к ним примыкает рассмотрение стихотворений любовной лирики: «Попытка ревности», «Ты, меня любивший фальшью...», гражданской поэзии: «Тоска по родине! Давно...», «Уж сколько их упало в эту бездну...», и циклов, посвященных поэтам: «Стихи к Пушкину», «Стихи к Блоку» (Таблица 5).

В среднем на рассмотрение творчества М.И. Цветаевой отводится 2–3 академических часа: в программе И.Н. Сухих отводится 3 академических часа, в программе В.В. Агеносова и В.И. Коровина – 2 академических часа. На наш взгляд, этого не достаточно для полноценного постижения самобытности поэтического творчества М. Цветаевой, поэтому уроки, направленные на изучение творческого наследия поэтессы, призваны направить обучающихся на самостоятельное изучение ее поэтики, а также «дать» основу для её понимания. За несколько занятий необходимо составить представление о специфике творчества поэтессы, характере ее поэтического мира, лирической героини. Герменевтический подход позволяет организовать погружение в неповторимый мир М.И. Цветаевой, который, помимо всего прочего, требует эмоционального напряжения, а также установления личностного восприятия с целью постижения глубинных мотивов творчества, определения творческой концепции, позволяет

акцентировать основные принципы поэтики: сокровенные поэтические чувства, отделенность поэтического «я» от обыденности, особая лирическая экспрессия, противоречивость. В связи с этим в процессе анализа стихотворения в рамках герменевтического подхода следует акцентировать внимание на изобразительно-выразительных средствах, которые направлены на формирование глубинного смысла. Важно учитывать, что изучение предполагает освоение индивидуального стиля писателя, поскольку лирика порождает большое количество символических образов, формирующих мирообраз автора, поэтому анализ отдельного стихотворения необходимо организовывать на базе интерпретации символических образов, а завершать обобщением – выделением характерных особенностей лирики М. Цветаевой.

Раскрытие художественного мира поэтессы во всей его полноте должно дополняться, прежде всего, анализом стихотворений, самостоятельно выбранных и прочитанных обучающимися. Данный факт говорит о необходимости дополнительных занятий по изучению творчества поэтессы, факультативных уроков, уроков-практикумов, мастер-классов по анализу стихотворений поэтессы. Мы предлагаем разработанное нами занятие, рассчитанное на 90 минут (2 академических часа) для 9–11 классов: анализ стихотворения «Муза» с применением стратегии герменевтического подхода «Карта концепта» (в 9 классе данное занятие рекомендуем использовать для подготовки участников олимпиад по литературе).

Занятие по анализу стихотворения М. И. Цветаевой «Муза»

Тип занятия: Урок изучения новых знаний

Форма занятия: Урок-практикум

Цели занятия:

Предметные:

- 1) Сформировать у обучающихся представление об образе Музы в творчестве М.И. Цветаевой;

- 2) Выявить основные составляющие концепта «Муза» в творчестве М.И. Цветаевой;
- 3) Сформировать у обучающихся представление о сущности поэтического творчества М.И. Цветаевой;
- 4) Сформировать навык интерпретации и школьного анализа стихотворения с опорой на стратегию герменевтического подхода «Карта концепта».

Личностные:

- 1) Сформировать уважительное отношение к мнению собеседника;
- 2) Способствовать нравственному оцениванию рассматриваемого материала;
- 3) Способствовать личностному самоопределению.

Метапредметные:

- 1) Способствовать развитию навыков грамотного выражения собственных мыслей;
- 2) Способствовать развитию умения самостоятельной постановки учебной задачи и поиска способа её решения;
- 3) Способствовать развитию умения вести дискуссию с учебным коллективом, обосновывать собственное мнение.

Оборудование: компьютерный класс, мультимедийная установка, распечатки со стихотворением М.И. Цветаевой «Муза».

Ход занятия

Этапы занятия	Текст конспекта
I. Организационный	Здравствуйте! Я рада вас видеть. Проверьте свою готовность к уроку, пожалуйста, садитесь.
II. Мотивационно-целевой	<p><i>Перед вами стихотворение, прочитайте его про себя:</i></p> <p>Ни грамот, ни праотцев, Ни ясного сокола. Идет — отрывается, — Такая далекая!</p> <p>Под смуглыми веками — Пожар златокрылый. Рукою обветренной</p>

<p>II. Информационный</p>	<p>написано оно русской поэтессой Серебряного века, прозаиком и переводчицей - Мариной Ивановной Цветаевой. Сегодня нам предстоит познакомиться с ней как личностью, поэтом, а также познакомиться с ее творчеством.</p>
<p>Термин</p>	<p><i>Вам уже известно понятие концепта?</i> (Концепт – это некая динамичная совокупность представлений о каком-либо явлении действительности. Это смысл, значение знака)</p> <p><i>Какие концепты вам уже известны?</i> (Концепт «счастье», «жизнь», «дружба», «любовь» и др.)</p> <p><i>Скажите, что является концептом данного стихотворения?</i> (Главный образ стихотворения Муза)</p>
<p>Работа по группам с ресурсами сети Интернет</p>	<p><i>«Муза» – как бы вы наиболее емко определили данное понятие?</i> Для ответа на вопрос я предлагаю вам обратиться к ресурсам сети Интернет. Для работы разделитесь, пожалуйста, на несколько групп. На работу вам 7 минут.</p>
<p>Монологический ответ обучающихся (сообщения)</p>	<p><i>Итак, как бы вы наиболее емко определили понятие «Муза»?</i></p> <p><i>Группа 1:</i> Муза – древнегреческая богиня, покровительница искусств и наук. В переносном значении дар художника, источник его вдохновения, само вдохновение. Также музой называют реально существующих женщин в окружении поэта, которые пробуждают вдохновение художника.</p> <p><i>Группа 2:</i> Музы – это богини, дочери Зевса – бога грома и молний, который повелевает всем миром и Мнемосины, богини памяти. Отсюда и объяснение понятия «музы» в рамках поэтического творчества: запечатление действительности в символической форме с целью сохранения памяти, а также влияния на окружающий мир на протяжении многих лет. «Муза» происходит от древнегреческого слова «пение», далее «думать, помнить». От этого же корня произошли слова «музыка» – самый символический род искусств, который не использует ни зрительные образы, ни словесные, и «музей».</p>

<p>Работа по группам с ресурсами сети Интернет</p> <p>Повторение</p>	<p><i>Итак, Муза... С чем ассоциируется у вас это слово? (С музыкой, творчеством, поэзией и др.)</i></p> <p><i>Как вы ее представляете? (Хрупкая девушка с вьющимися волосами и лирой в руках и др.)</i></p> <p><i>А какой виделась Муза известными вам поэтами? Пушкиным, Фетом, Некрасовым? Я предлагаю вам снова обратиться к ресурсам Интернет. Для выполнения работы вам будет удобнее работать в группах. На работу вам 15 минут.</i></p> <p><i>Итак, какой виделась Муза 1) Пушкиным? 2) Фетом? 3) Некрасовым? (Слушаем сообщения обучающихся)</i></p>
<p>Монологический ответ (сообщения)</p>	<p><i>А кем же является Муза для Марины Ивановны Цветаевой? Давайте разгадаем шифр образа, который заложила поэтесса в стихотворение. «А что есть чтение – как не разгадывание, толкование, извлечение тайного, оставшегося за строками, пределом слов», – отмечает сама поэтесса в эссе «Поэт о критике».</i></p>
<p>Организуемый вопрос (Целевая установка)</p>	<p><i>Можем ли мы сразу определить сущность цветаевской Музы? (Слушаем гипотезы относительно смысла произведения обучающихся, которые попытаются интерпретировать образ Музы, исходя из общих впечатлений, поверхностного рассмотрения стихотворения)</i></p>
<p>Актуализация</p>	<p><i>Скажите, мы имеем достаточно информации о Музе Цветаевой? Позволило ли нам составить полноценное представление о Музе Цветаевой информация о ее внешнем виде? (Нет, стихотворение очень символично, и каждый символ несет в себе массу смыслов, которые необходимо расшифровать)</i></p> <p><i>Что же нам необходимо сделать, чтобы достичь основательного понимания произведения? (Слушаем ответы обучающихся)</i></p> <p><i>Прочитаем стихотворение про себя еще раз и подумаем, что</i></p>

**«Вопрошание»
(вопросы к тексту)**

**«Точки
предпонимания»**

же в нем является для нас непонятным, таинственным. И составим вопросы к тексту, которые возникают по ходу чтения. (Кто такой «ясный сокол»? Почему его нет? Что такое «оскаленный ошметок»? Почему он оскаленный? и др.)

Итак, какие вопросы у вас возникли? Озвучим их.

(Что Цветаева вложила в образную систему? Всегда ли автор испытывает одинаковые чувства при встрече с музой? Что есть муза у Цветаевой? Почему муза далекая, если Цветаева – это гениальный поэт, написавший множество произведений?)

Чтобы разобраться в смысле произведения, нам необходимо упорядочить возникшие вопросы.

Давайте выделим наиболее важные, принципиальные вопросы, на которые мы будем опираться при анализе произведения. Здесь важно особенно выделить вопросы, направленные на рассмотрение той или иной стороны произведения, которая поможет выйти на его смысл: поэтика, пространственно-временной пласт, композиция и т. д. (5 вопросов) – запись на доске. (Выбор обучающимися вопросов корректируется учителем)

Итак, мы определили с вами путь анализа предложенного стихотворения. *Скажите, с чего необходимо начать анализ произведения, чтобы наиболее глубоко разобраться в смысле произведения?* (Сначала нужно погрузиться в образную сторону произведения, поскольку вся структура стихотворения построена на образной системе, которая воплощает смысловое наполнение). Все остальное (композиция, поэтика) дополняет и очерчивает образную сторону, что в совокупности образует скрытый смысл, кроме того подавляющее количество ваших вопросов связано именно с тайнами используемых автором образов.

Итак, перед нами стихотворение «Муза». Давайте отметим образы, с которым связан главный концепт произведения и постараемся понять их значение, смысл. Для этого нам

IV. Аналитический

понадобится таблица, которая состоит из 3-х колонок. Первая колонка – образы, вторая – глагол, который указывает на действие этого образа и третья – интерпретация художественного образа, символа. На данном этапе попутно будем отмечать изобразительно-выразительные средства и приемы создания образов. Я вам не напоминаю, но не забывайте вносить открывающиеся знания в таблицу, она нам поможет составить полный, целостный анализ стихотворения:

Работа с таблицей

МУЗА		
Образ	Действие	Интерпретация

Обратим внимание на первую строфу. *Какие образы помогают поэту раскрыть сущность своей музыки?*

Грамоты

Праотцы

Ясный сокол

Эвристическая беседа

Какие глаголы помогают понять смысл представленных образов? (Это эллиптическое предложение, здесь отсутствует глагольное действие, но из контекста, благодаря использованию повторяющегося союза (многосоюзиe), мы понимаем значение – отсутствие указанных объектов, их отрицание). То есть у музы Цветаевой отсутствуют грамоты праотцы и ясный сокол.

Запишем во вторую колонку – «отсутствие».

Чтобы определить, заложенную в образы идею, нам необходимо интерпретировать их. Скажите, о каких грамотах идет речь? (На Древней Руси «грамотой» называли деловую бумагу, договор. В стихотворении грамота означает бумагу, которая обязывает одну из сторон на выполнение каких-либо прописанных условий, действий)

Почему муза лишена праотцов? (Праотцы – это предки, родоначальники поколения, которые олицетворяют преемственность, связь, «корни», истоки. Муза не имеет

предшественников, что подчеркивает ее уникальность)

Почему у музы нет ясного сокола? (Это фольклорный образ, воплощающий жениха, любимого, за которым невеста готова идти куда угодно. Муза Цветаевой не привязана к жизни любовью)

Что означает факт отсутствия у музы М. Цветаевой перечисленных атрибутов? (Муза не связана с земной, обыденной жизнью ни договорами, ни любовью, ни родственными узами. Она уникальна и свободна)

Какую синтаксическую конструкцию составляют данные образы? (Троекратный повтор, троекратное отрицание)

С чем у вас оно ассоциируется? (Со сказовой формой, 3 – это символическая цифра в фольклоре: 3 брата, 3 пути, 3 испытания и т. д.) Совершенно верно, троекратный повтор, образует ритуальную форму: троекратное отрицание чего-либо, что отражает пограничное положение «между».

Зачем нам это заявлено в сильной позиции текста? (Это положение «между» заявляет сущность образа музы, как бы задает идею, которая в стихотворении будет развиваться)

Кроме того, образы, заключенные в одной синтаксической конструкции, порождают некий третий смысл, который отражается в мотиве. *Скажите, какой мотив порождается в данном фрагменте?* (Мотив свободы)

Как усиливается мотив свободы в стихотворении? (Усиливается за счет использования глаголов (метафор) в завершающих строчках строфы, а также использованием эпитета «далекая»). Запишем их во вторую колонку: «идет», «отрывается».

Почему муза Цветаевой «идет – отрывается»? (Это подчеркивает ее оторванность от земли, она неземная, возвышенная, эфемерная, непостоянная, воздушная, в любой момент может исчезнуть, «упорхнуть»)

Как дополняет характеристику музы эпитет «далекая»?

(Она недостижимая, недоступная, отчужденная)

Далее обратим внимание на второе четверостишие. *Какие образы, раскрывающие сущность музыки Цветаевой, мы можем выделить здесь?*

Смуглые веки
Пожар златокрылый
Рука обветренная

Почему Цветаева называет веки своей музыки «смуглыми»?

(Они символизируют творческую зрелость, жизненную силу. Кроме того, это указание на ее поэтический абсолют – Пушкина, который является ей близким по духу – своевольным, безмерным и мятежным)

Также в этом образе воплощается сжигающее творчество: опаленные огнем смуглые веки.

О каком пожаре идет речь? (Пожар – это образ, который воплощает, прежде всего, стихию. Она не поддается контролю. Пожар – это разрушающая по своей сути сила. Этот образ воплощает волнение души, поэтическое возбуждение, вдохновение, поэтический «свет», который озаряет все вокруг через глаза)

С чем у вас ассоциируется пожар? (Катастрофа, жертвоприношение)

Какой мотив возникает в связи с этим образом? (Мотив мученичества передает силу поэтического дара, который сжигает поэта изнутри и озаряет мир)

Почему Цветаева определяет пожар эпитетом «златокрылый»? (Это образ библейского происхождения: ангел златокрылый. Он воплощает что-то воздушное, неуловимое и в то же время святое, божественное. Золото – это символ бессмертия, царственности, власти, мудрости, величия божественного промысла, божественного разума, а кроме того, символ нового)

Зачем автор прячет пожар златокрылый под смуглыми

веками? (Глаза – это отражение души. Именно через глаза открывается душа. И эта стихия вдохновения сдерживается, умиряется зрелостью и жизненной силой)

Каким мотивом связано данное четверостишие, исходя из указанных образов? (Мотив, тема творчества). Верно, и если первое четверостишие направлено на внешние характеристики, то второе – концентрируется на внутренних составляющих.

Как в данной строфе углубляется тема творчества? (Эпитетом «обветренной»)

С чем у вас ассоциируются обветренные руки? (С тяжелым, упорным, ежедневным и непомерным трудом)

С каким образом связаны глаголы действия в этой строфе? (С рукой)

Почему автор акцентирует внимание именно на образе руки? (Этот образ распространен во многих культурах. Рука – это символ власти (духовной и предметной), господства, силы, могущества. Существует поверье, что именно через руку передается духовная и физическая сила, энергия. Также образ руки отражает покровительство и доверие)

Почему же муза взяла рукой и забыла? (Это говорит о непостоянстве, переменчивости ее внутреннего состояния)

Теперь обратимся к следующему четверостишью. *Какие образы мы можем выделить в нем?*

Подол неподбранный

Ошмёток оскаленный

Что такое «ошметок»? (Это рваный лапоть)

Скажите, с чем у вас ассоциируется подобное описание? (Крестьянка, прислуга, странница – бедность, нищая, замученная, неопрятность)

Почему ошметок характеризуется именно эпитетом «оскаленный», почему нельзя сказать «рваный»? (Оскалить – оголить зубы; выражение злобы, презрения. Таким образом

выражается мысль о том, что муза внешне неблагоприятна)

О чем говорит такое описание музы? (Здесь акцентируется мысль о ее простоте, приземленности, обыденности и некоторой зависимости. Доминанта – внутренний мир, душа.

Музе безразличен ее внешний вид)

Зачем автор использует для характеристики музы антитезу: «не злая», «не добрая»? (Она отмечает ее некоторое безразличие, отрешенность по отношению к художнику)

Какой мотив повторяется здесь рефреном? (С помощью эпитета «дальняя» мотив недостижимости, свободы)

В композиции начинает намечаться противопоставление, в чем это выражается? (В противоречивости внутренней возвышенности и внешней приземленности)

Обратим внимание на следующее четверостишие. Почему автор использует для определения музы отрицательные конструкции: «не злая», «не добрая», «не сетует», «не плачет»? (Ей не присущи качества, которые характерны для обычных людей, они отрицаются, она лишена собственно человеческих проявлений)

Как мы можем понять первые две строки: «Не плачет, не сетует: Рванул – так и милый!»? (Муза не плачет, не жалуется, если кто-то рванул, то есть получил незаконным путем, украл, дерзнул, тот и станет милым. Она не обладает злостью и не наказывает, для нее мил тот, кто обладает вдохновением, кто такой же, как и она)

Как автор акцентирует внимание на мотиве творчества? (Повтор строк второго четверостишья: рукою обветренной дала – и забыла!)

Почему в первом случае муза «взяла», а во втором случае «дала» и забыла? (Это отражает динамику развития образа, мотива)

Что она берет и отдает? (Вдохновение, только она решает, когда забрать его у художника и когда его одарить)

вдохновением. Но она лишена памяти, она не помнит о дарах и долгах. Она живет не по земным законам, а по законам возвышенным. Муза Цветаевой оторвана от земной жизни)

Обратимся к последнему четверостишью. *Зачем автор начинает завершающее четверостишие глаголом «забыла»?* (Автор подчеркивает, что муза одаривает вдохновением не целенаправленно, а, как будто бы, случайно, невзначай, не задумываясь об этом. Она не знает, кого одарила вдохновением, когда она не обращает внимание на того, кто украл, она сосредоточена на самой себе, она просто существует, не завися ни от кого, ни с кем не связанная и свободная)

Какие образы, расширяющие изображение музы мы можем выделить здесь?

Россыпь гортанная

Клекот

Господь

Закройте глаза, подумайте, с чем у вас могут ассоциироваться эти образы? (С животным, с птицей)

Как мы можем объяснить подобные детали по отношению к изображению музы? (Человеческий облик утрачивается музыкой, она приобретает черты животного, птицы. Это дева-птица, муза-птица (Сирин или Алконост), отсюда ее свободолобие, отреченность от человеческого мира и повадки: не дается в руки, а опирается на свои ощущения и желания. Именно птица спускается с небес и посылает божий дар – вдохновение)

Чем завершается стихотворение? (Обращением к Богу, поскольку поэт не сможет существовать без музыки, вдохновения. Это приведет к душевной смерти, а как следствие, к физической смерти поэта)

Скажите, какие семантические единицы ярко отражают сущность музы Цветаевой? (метафоры «ни грамот», «ни

праотцев», «ни ясного сокола», «рванул», эпитеты «далекая», «милый» и др.)

Скажите, какова семантика выделенных единиц? (Семантика «бунта – смирения»)

Итак, кем же является Муза для М. Цветаевой?

(Муза – женщина, которой свойственен противоречивый и вспыльчивый характер. Она не умеет выбирать объект передачи вдохновения. Она взбалмошная, бунтует не перед тем, кем надо, и смиряется не перед тем, кто в ней нуждается. Муза занимается трудом. Создание стихотворений – тяжелый, упорный труд, но муза не дает надежды на успех («дала – и забыла»), он может и вовсе отсутствовать, что показывает фигура умолчания в последней строфе: «забыла – и россыпью гортанную, клекотом...»)

На какие стихи может вдохновить эта Муза?

(Вместо нежных напевных звуков музыки издает клекот, поэтому стихи поэта, чьей музой она является, надрывисты, порывисты, «угловаты». Для поэта характерен индивидуальный стиль, у Музы нет традиций, корней, что она передает и поэту. Это бунт в форме стихотворений)

Скажите, на каких двух основных образах строится содержание стихотворения? (Муза и лирический герой)

И именно взаимодействие, коммуникация этих двух центральных образов определяет движение нашего поля зрения. Это определяет и композицию данного стихотворения. Проследим это. Здесь мы вспомним положение «между», которое было заявлено в начале стихотворения.

Скажите, как меняется наше поле зрения от строфы к строфе? (Первое предложение – расширение неограниченного надвременного и надпредметного пространства. Далее поле зрения сужается, теперь мы видим образ музыки вдалеке, порящей в воздухе, в положении между небом и землей, но пространство не ограничено, поскольку муза движется вдалеке от лирической героини. Далее поле зрения снова сужается,

теперь наш взгляд концентрируется на образе музы. Она почти перед нами, чуть возвышаясь, мы наблюдаем ее в реализации предназначения. Она уже выходит на контакт с поэтом. В 2 строфе поле зрения снова сужается, теперь муза относится к земному миру. Она располагается возле нас, мы видим ее прямо перед собой, тем самым подчеркивается ее обыденность приземленность. Далее пространство расширяется в той же последовательности. Завершается стихотворение максимальным расширением пространства. Здесь подключается звуковое впечатление – звуки птиц, которые напрямую связаны с небесным пространством, что подчеркивает его неограниченность. Лирическая героиня обращается к Богу, что больше расширяет наше поле зрения – снова надпредметное пространство).

Поэтому можно сказать, что образный строй состоит из большого движения «расширение – сужение». *Если мы изобразим графически, что напоминает схема композиции? (Песочные часы)*

Совершенно верно, постепенное движение от расширения к сужению и, наоборот, воплощает структуру песочных часов. *Что отражает образ песочных часов? Что он символизирует?* (Песочные часы напоминают знак бесконечности, но в то же время это знак быстрого течения времени, жизни, конечности бытия). То есть отражают конечность человеческого телесного существования поэта, но в то же время бесконечность существования его творчества.

Мы с вами говорили о том, что композицию стихотворения определяет коммуникация Музы и лирической героини, но коммуникация – это не только физическое взаимодействие, но и эмоциональное. Проследим смену чувственного заполнения этого расширяющегося и сужающегося пространства.

Скажите, какой регулярный повтор мы можем выделить в стихотворении? («Такая далекая!», «А так себе: дальняя», «Такую далекую!»)

Какая особенность отражается в нем? (Повтор изменяет свою форму)

Скажите, с какой целью автор использует изменения? (Показать динамику, переменчивость, градацию отношения лирической героини и Музы)

На какие части мы можем поделить стихотворение в соответствии с динамикой развития взаимодействия лирической героини и Музы? (1 часть – 1, 2 строфы, 2 часть – 3 строфа, 3 часть – 4, 5 строфы)

Как лирическая героиня воспринимает Музу в первой части? (Она для нее что-то непонятное, чужое, холодная, но в то же время желаемое. Лирическая героиня называет музу «далекая», тем самым определяя ее как недостижимую и отстраненную)

Чем заканчивается взаимодействие в этой части? (Нанесенным уроном – муза забирает у поэта вдохновение)

Каково взаимодействие музыки и лирической героини во второй части? (Здесь лирическая героиня называет музу «дальняя», то есть воспринимает музу как земное существо, подобное, равное себе. Она для нее обычная: «не злая, не добрая». Доминирующей эмоцией является спокойствие, некоторая пассивность. Муза и лирическая героиня сближается)

Как лирическая героиня начинает воспринимать музу в третьей части? (Она переживает за нее, благоговеет перед ней, восхищается ею, возвышает, превозносит. Она определяет музу как «далекую», то есть недостижимую, но при этом лирическая героиня испытывает к ней теплые чувства, потому что она все же дала вдохновение)

Какую динамику мы можем проследить в связи с эмоциональной стороной стихотворения? (От неприятия к постепенному сближению и благоговению). Таким образом, перед нами разворачиваются этапы взаимодействия, коммуникации музыки и лирической героини, этапы их сближения, и связанная с этим последовательность эмоций.

Все стихотворение – путь от зримого к переживаемому, от отчужденности к принятию музыки.

Какие четверостишья зеркально отражают друг друга? (1 и 5, 2 и 4)

Как мы можем интерпретировать подобную переключку строф? Какую композицию организует подобное синтаксическое решение автора? (Спиралевидная композиция: 1 четверостишье рифмуется с 5, что образует широкий круг, 2 рифмуется с 4, что уже сужает круг, и концентрируется эта конструкция в центре с 3 четверостишьем, содержательная и смысловая наполненность которого – земные черты музыки. На протяжении стихотворения муза утрачивает человеческие черты и приобретает черты божественной птицы. Она поднимается по спирали от земли к бесконечности небес)

Символом чего является спираль? (Символ концентрации энергии, мощной созидательной силы, которую несет в себе муза в форме вдохновения)

Скажите, как, исходя из этого, мы можем определить движение музыки? Как движется муза? (Из рая муза спускается к земному пространству, а затем снова поднимается в рай)

Скажите, зачем муза спускается на землю? (Дать вдохновение поэту)

Какая, таким образом, очерчивается линия сообщения? (Вертикаль) Она символизирует стремление к духовному.

Какая линия сообщения связана с образом лирической героини? (Горизонталь)

Таким образом, мы видим, что две пространственные оси: вертикаль и горизонталь, – пересекаются в центре, которым является поэт. Именно поэт обладает сверхмиссией, трансляцией знаний, духовного опыта.

Какая синтаксическая конструкция, расположенная в финале текста завершает смысловое наполнение стихотворения? (Обращение к Господу)

	<p><i>Зачем оно дано в финале текста – сильной позиции?</i> (Обращение к Богу с мольбой о музе отражает мысль о том, что лирическая героиня не сможет без нее существовать, потеря музы повлечет за собой духовную, творческую, а как следствие физическую гибель поэта). Кроме того, подчеркивает мысль о том, что муза – это посредник между богом и поэтом, это существо транслирующее божий промысел.</p> <p>Мы с вами познакомились с образной системой стихотворения, с его композиционным построением, вычленили подтекстовые и внутритекстовые смыслы, и вся наша деятельность была направлена на поиск ответа: <i>Так какой же является Муза М. Цветаевой?</i> Давайте воспроизведем, вложенный поэтом шифр образа, выделим особенности, которые вбирает в себя понятие «Муза» в определении М. Цветаевой:</p> <p><i>МУЗА = свобода + возвышенность (божественность) + недостижимость (недоступность) + творческая зрелость + мученичество + труд + переменчивость + отрешенность</i></p> <p>Итак, мы с вами мы с вами рассмотрели стихотворение – образную самохарактеристику творчества М. Цветаевой, познакомились с темой творчества в её поэзии, с её поэтической установкой, с её Музой.</p>
<p>V. Рефлексивный</p>	<p>Сейчас я предлагаю вам написать мини-сочинение «Моя Цветаева». Ответьте на вопрос: <i>Какой я вижу М. Цветаеву? Каким вижу её творчество, судьбу, душевное состояние? Каков ее художественный мир? Какие особенности поэзии М. Цветаевой вы можете выделить после анализа стихотворения?</i></p>
<p>Домашнее задание</p>	<p>Используя схему, таблицу, возникшие в ходе беседы размышления, напишите целостный анализ стихотворения «Муза». Не забудьте рассмотреть метрику и включить в анализ изобразительно-выразительные средства. Спасибо за урок! До свидания.</p>

Таблица 5. Сводная таблица школьных программ по литературе

	В.И. Коровин	И.Н. Сухих	В.В. Агеносов	В.Г. Маранцман
С Т И Х О Т В О Р Е Н И Я	<p>Урок 1. «Красною кистью рябина зажглась...», «Моим стихам, написанным рано...», «Две руки, легко опущенные...», «Когда-нибудь, прелестное создание...», «Легкомыслие! – Милый грех...», «Тоска по родине! Давно...»</p> <p>Урок 2. «Жалоба», «Стихо Блоку»: «Имя твое – птица в руке...», «О, Муза плача, прекраснейшая из...», «Кто создан из камня, кто создан из глины...», «Идешь, на меня похожий...», «Куст»</p>	<p>Урок 1. «С этой безмерностью в мире мер»: быт и бытие Марины Цветаевой</p> <p>(«Молитва», «Кто создан из камня, кто создан из глины...», «Моим стихам, написанным так рано...»)</p> <p>Урок 2. «Высота бреда над уровнем Жизни»: вечность любви</p> <p>(«Стихи к Пушкину», «Стихи к Блоку», «Имя твоё – птица в руке...», «Мировое началось во мгле кочевье...», «Попытка ревности», «Ты, меня любивший фальшью...»)</p> <p>Урок 3. «Есть времена – железные – для всех»: время ненависти (сб. «Лебединый стан», «Из строго, стройного храма...», «Тоска по родине! Давно...», «О слезы на глазах!...», «Вот опять окно...»)</p>	<p>Урок 1. «Мой путь не лежит мимо дома – ничьего»: судьба и стихи Марины Цветаевой</p> <p>(«Красною кистью рябина зажглась...», циклы «Лебединый стан», «Андрей Шенье», «Тоска по родине! Давно...», «Той России – нету», «Мне Францией – нету...», «Не знаю, какая столица...», «Все повторяю первый стих...», «Хвала Времени», «Поэт – издалика заводит речь...», «Август – астры...»)</p> <p>Урок 2. Духовный опыт лирики М. Цветаевой</p> <p>(«Душа», «Жизни», «Кабы нас с тобой – да судьба свела», «Откуда такая нежность?...», «Имя твоё – птица в руке...», «Уж сколько их упало в эту бездну...», «Вскрыла жилы: неостановимо...», «Я отвоюю тебя у всех земель, всех небес...»)</p>	<p><i>Базовый уровень:</i> Урок 1. Волшебный фонарь юности</p> <p>(«Легкомыслие! Милый грех...», «Моим стихам, написанным так рано...», «Стихи к Блоку», «О муза плача...», «Мой Пушкин»)</p> <p>Урок 2. «Отказываюсь быть!»</p> <p>(«Кто создан из камня, кто создан из глины...», «Тоска по родине! Давно...», «Федра») М. И. Цветаева</p> <p><i>Профильный уровень:</i> Урок 1. Волшебный фонарь юности</p> <p>(«Легкомыслие! Милый грех...», «Моим стихам, написанным так рано...»)</p> <p>Урок 2. Разговор с поэтами</p> <p>(«Стихи к Блоку», «О муза плача...», «Мой Пушкин», письма к Пастернаку и Рильке) Урок 3. Трагедии любви</p> <p>(«Федра», «Эвридика – Орфею», «Поэма конца»)</p>

				Урок 4. «Отказываюсь быть!» («Кто создан из камня, кто создан из глины...», «Тоска по родине! Давно...»)
С Т И Х И Д Л Я П Р И М Е Н Е Н И Я С Т Р А Т Е Г И Й	В программе предлагается стихотворение «О, Муза плача...», направленное на рассмотрение образа музы, которое мы дополняем анализом стихотворения «Муза». 1. «Красною кистью рябина зажглась...» 2. «Кто создан из камня, кто создан из глины...»	1. «Молитва» 2. «Кто создан из камня, кто создан из глины...»	1. «Красною кистью рябина зажглась...» (рассматривается совместно со стихотворением «Рябину рубили...») 2. «Август – астры...» 3. «Я отвоюю тебя у всех земель, всех небес...»	1. «Кто создан из камня, кто создан из глины...» В программе предлагается стихотворение, «О муза плача...», направленное на рассмотрение образа музы, которое мы дополняем анализом стихотворения «Муза».
Т Е М Ы, М О Т И В Ы,	«Муза»: тема творчества, тема поэта и поэзии; образ Музы (дева-птица), образ лирической героини; мотивы свободы, одиночества, огня жертвенности, бунта.	«Молитва»: образ лирической героини; тема жизни и смерти; мотив борьбы, катастрофы, свободы, движения.	«Рябину рубили»: образ лирической героини, образ рябины; тема родины; мотив горькой судьбы, тоски, грусти. «Я отвоюю тебя у всех земель, всех небес...»: тема любви, жизни и смерти; образ	«Кто создан из камня, кто создан из глины...»: образ лирической героини, образ толпы; тема жизни и смерти; мотив бунта, обреченности, катастрофы, непримиримости, стихийности.

<p>Ц Е Н Т Р А Л Ь Н Ы Е О Б Р А З Ы</p>			<p>лирической героини, возлюбленного; мотив одинокства, разобщенности, борьбы. <i>«Август</i> — <i>астры...»</i>: тема жизни; образ августа, лирической героини; мотив бесконечности, мотив памяти, скорби, любви, радости жизни, перехода.</p>	
---	--	--	---	--