

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

Иваненко Галина Сергеевна

ДЕКОДИРОВКА ПОЗИЦИИ АВТОРА

Методические рекомендации к изучению темы

Челябинск
2021

УДК 4: 801.1
ББК 81.83.001
И 18

Рецензенты:

О.Б.Адаева, кандидат педагогических наук, доцент
М.Г.Санникова, завкафедрой гуманитарных дисциплин МБОУ Гимназия №1 г.Челябинска

Иваненко, Галина Сергеевна

И 18 Декодировка позиции автора: методические рекомендации к изучению темы /
Г. С. Иваненко: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет. – Челябинск, 2021. – 45 с.

Учебно-методические рекомендации «Декодировка концепции автора» содержат материалы к изучению темы по предмету «Филологический анализ текста». Пособие адресовано студентам-филологам, а также учителям и старшеклассникам для подготовки к написанию сочинения на ЕГЭ.

УДК 4: 801.1
ББК 81.83.001

© Иваненко Г.С., 2021
© ЮУрГГПУ 2021

Содержание

Пояснительная записка	4
1. Место темы в школьном курсе русского языка.....	5
2. Определение позиции автора как композиционный центр анализа.....	6
3. Обзор литературы по теме	7
4. Пошаговая методика декодировки позиции автора	9
4.1. Этап первый. Фактуальная сетка.....	10
Задание №1.	18
4.2. Этап второй. Определение оценок автора.....	18
Задание №2.....	23
4.3. Этап третий. Вскрытие подтекста.....	24
Задание №3.....	26
4.4. Этап четвертый. Включение в ситуативный, социально-политический, культурно- исторический контекст	27
Задание №4.....	33
4.5. Этап пятый. Типологическое обобщение	34
Задание №5.....	38
Список литературы.....	41

Пояснительная записка

Современные образовательные концепции имеют очевидный функциональный уклон, то есть ориентированы на формирование у учеников компетенций, востребованных в жизни. Функциональная речевая грамотность в системе знаний, умений и навыков современного человека имеет приоритетное значение, поскольку является базовой для устной и письменной коммуникации во всех сферах жизни. Служит цели формирования функциональной речевой грамотности и работа с произведениями речи различных стилей, которой при преподавании филологических дисциплин должно уделяться первостепенное внимание.

Рассматриваемая тема в структуре дисциплины «Филологический анализ текста» занимает одно из главных мест. В сфере работы с текстом основные усилия учителя русского языка и литературы направлены на решение проблемы формирования у ученика метапредметного коммуникативного навыка по извлечению из текста смысла. Уровень и качество сформированности этого навыка проверяется на едином государственном экзамене по русскому языку сочинением по прочитанному тексту.

В рамках изучаемой темы рассматривается аспект декодировки смысла, который в структуре ЕГЭ обозначен как критерий «определение позиции автора». Независимо от изменяющихся форм итогового контроля и критериев оценки, одним из базовых умений, сформированных в курсе русского языка, является способность выпускника средней школы понять смысл текста, определить выражаемую всей структурой произведения идею в комплексе ее рациональных и эмотивных компонентов. Будущий учитель-словесник должен сам уметь определить этот ключевой смысл и прийти в школу с пониманием, какими методами будет достигать формирования этого коммуникативного и – шире – когнитивного навыка у детей.

1. Место темы в школьном курсе русского языка

В структуре государственного экзамена по всем предметам особое место занимает задание повышенного уровня сложности (именно так оно характеризуется в нормативных документах) [ФГБНУ ФИПИ 2018: 6]. На экзамене по русскому языку в течение всех лет существования ЕГЭ это сочинение по прочитанному тексту. Требования к работе и критерии ее оценки с течением времени корректировались, но неизменной оставалась сущность: выпускник должен прочитать текст, понять его, определить одну из проблем, прокомментировать ее, определить позицию автора и выразить свое отношение к ней. Сочинение позволяет ученику продемонстрировать, а комиссии проверить сформированность самого главного навыка по результатам изучения курса русского языка – коммуникативного. Способность к коммуникации при помощи естественного языка понимается здесь широко: как умение понять переданный смысл чужого текста, структурировав информационные блоки и выделив главное, и умение передать средствами языка самостоятельно смоделированную информацию.

Критерии оценки работы заставляют ученика показать две стороны коммуникации: декодировку и кодировку информации средствами языка. Способность к интерпретации отражена в части работы, посвященной анализу первичного текста, а способность к самостоятельному выражению смыслов и формированию аргументированного высказывания – в части, посвященной выражению своего мнения по проблеме. Изменения в требованиях, внесенные к началу 2018-2019 учебного года, делают приоритетным первый аспект, почти исключая второй, ранее не менее значимый.

Проверка усвоения темы студентами осуществляется в двух работах: по итогам изучения темы пишут сочинение в формате ЕГЭ, а в конце курса «Филологический анализ текста» выполняют целостный анализ небольшого произведения.

2. Определение позиции автора как композиционный центр анализа

Настоящий материал посвящен тому этапу работы с текстом, который является смысловым центром и основой всего сочинения – определению позиции автора. Почему именно этот этап лежит в основе сочинения, а не постановка проблемы? Потому что понимание выраженной в тексте основной идеи – это главный результат осмысления произведения речи. Любой законченный текст выражает какую-либо идею, и эта идея при сформированном навыке чтения как извлечения концептуальной информации должна быть понята учеником. А постановка проблемы – искусственный конструкт, который логически моделируется. Если идея текста: «Настоящий интеллигент всю жизнь занимается духовным и интеллектуальным поиском», то проблема: «Кого можно назвать настоящим интеллигентом?». Идея некоторых текстов заключается собственно в постановке перед читателями проблемных вопросов. Значит, автор считает именно эти, выделенные им, вопросы значимыми в определённых обстоятельствах. Соответственно, проблема, например: «На какие вопросы должен ответить себе выпускник школы, выбирая профессию?» или «На какие вопросы рано или поздно ответит самой своей жизнью каждый человек?» Понимание текста проявляется прежде всего в умении определить позицию автора.

По описанным причинам рекомендуем начинать работать над сочинением с определения той мысли, которую ученик выделяет как главную, над которой он будет размышлять в работе. Поскольку в тексте, как правило, не одна проблема и идея, ученику придется выбирать. В центре наиболее полного и глубокого сочинения ученики ставят те идеи, которые имеют аккумулятивный характер, то есть включают другие, частные аспекты. В результате технической работы с сочинением расположение частей изменится: после вступления будет поставлена проблема, затем комментарий и только потом позиция автора, но ключ к сочинению – именно позиция

автора. Итак: в ходе работы над сочинением по заданному тексту (по модели ЕГЭ) в первую очередь следует определить позицию автора. При создании текста сочинения эта часть займет своё место в структуре сочинения. Напомним, что ход работы и получившийся по ее результатам текст – не тождественные понятия.

3. Обзор литературы по теме

В ходе истории своего развития различные направления филологии, кроме формально-грамматических, так или иначе подходили к проблеме установления связи между комплексом языковых единиц, организованных в текст, и выражаемым этим целостным произведением смыслом. Еще в первой трети прошлого века предпринимается попытка вскрыть психологические механизмы интерпретации текста [Выготский 1998]. Эти работы включаются в контекст нового знания о «технологиях» порождения смыслов [Лихачев 1999] Ю.С. Степанов проследил истории логико-философских концепций языка [Степанов 1986], исследующих природу человеческого интеллекта, находящего отражение в языке и его продукте – тексте. Научное познание процессов порождения и извлечения информации не прекращается [Алефиренко 2013, Огнева 2013]. Оно значимо не только в нишах искусства и образования, но и в правовой, законотворческой [Иваненко 2014].

Однако в практике обучения школьников востребованы работы, предлагающие конкретные пути формирования навыков извлечения смыслов из текстов. Обучение ребенка тем видам речевой деятельности, которые будут проверены на итоговом экзамене в 11 классе, начинается еще в дошкольный период. Юный читатель сначала с родителями, воспитателями, потом с учителем, затем и самостоятельно учится определять смысл сказки, рассказа, притчи, повести, романа [Эльконин 1976]. Чем крупнее произведение, чем больше в нем сюжетных линий и поднятых проблем, тем сложнее интерпретация. Идеи по разным аспектам темы, взаимодействуя и

порождая новые смыслы, образуют авторскую концепцию. На ЕГЭ выпускнику предлагают небольшой монотематический (но не монопроблемный) текст. Однако далеко не всегда ученики успешно справляются с задачей определения основной идеи текста. Согласно методическим рекомендациям, «остаются недостаточно усвоенными разделы речеведения, связанные с интерпретацией содержания текста [Цыбулько 2017: 14].

Методики извлечения смысла из текста в результате работы с различными уровнями языка, с подтекстом, интертекстом и другими составляющими художественного пространства произведения предлагаются научно-педагогическим сообществом [Цупикова 2010; Бабенко, Казарин 2004, Николина 2007]. Однако большая часть работ ориентирована преимущественно на зрелого ученого или студента-филолога, а не на школьника. Мы, педагоги, все еще не добились в практике обучения желаемых результатов, а потому не следует останавливаться в поиске путей в обозначенном направлении. Также следует осознавать, что современное клиповое мышление детей требует схематизированной работы даже в гуманитарных областях.

Предлагаем методику осмысления текста, включающую несколько этапов. Поэтапное осмысление произведения речи способствует структуризации аналитических процессов, организации процедур анализа и синтеза как интеллектуальных универсалий применительно к процессу интерпретации произведения речи. Подчеркнем: план хода работы не тождественен плану самой готовой работы как произведения письменной речи ученика. Осмысление прочитанного текста – это интеллектуальная деятельность, которая осуществляется в ходе подготовки сочинения. О конкретных средствах вербализации итогов этого процесса в настоящем материале речь не идет.

4. Пошаговая методика декодировки позиции автора

Предлагается методика работы с учениками по формированию навыка интерпретации текста. Методика включает пять этапов, вычленение которых структурирует сложный когнитивный процесс декодировки смысла и помогает организовать как школьный урок, так и самостоятельную работу ученика.

Первый этап – извлечение из текста фактуальной информации с подключением фоновых знаний: определение времени, места действия, возрастных, социальных и иных характеристик персонажей.

Второй этап – определение авторских оценочных установок.

Третий этап – раскрытие подтекста в результате анализа антитез, аллегорий, метафор, парадоксов, других металогических средств передачи информации.

Четвертый этап – включение содержания текста в ситуативный, социально-политический и культурный контекст, установление аллюзий, реминисценций.

Пятый этап – обобщение, выход с частного случая на типологически значимую модель. формирование концепции и формулирование идеи текста (позиции автора). Для осуществления этой, самой сложной по сравнению со всеми предыдущими, задачи ученик должен соединить информацию, полученную в результате работы на всех предыдущих этапах, и наложить на общекультурный фон: учесть знаковую систему эпохи, законы художественного языка автора, направления, жанра.

Предложенная пятишаговая методика определения позиции автора как когнитивного процесса по декодировке информации в комплексе рациональных и эмотивных составляющих применяется автором на практике и способствует формированию у учеников навыка извлечения смысла из текста. Интеллектуальный процесс остается не описанным в

сочинении, но его результат отражается в точности формулировки проблемы, в глубине комментария и в коммуникативной адекватности выражения позиции автора.

4.1. Этап первый. Фактуальная сетка.

Этап первый – установление фактов. Часто ученик ошибочно трактует произведение, имея неверные фактуальные отправные точки. Поэтому сначала нужно ответить на вопросы: кто? где? когда? почему? Если в тексте содержится какая-либо информация фактического характера, необходимо ее извлечь:

- кто действующий персонаж (пол, возраст, социальный статус, профессия),
- что с ним происходит (кто что именно совершает),
- где происходит действие (страна, местность, город/ деревня, непосредственное место события),
- каков временной период, охваченный в тексте (эпоха, время года, время суток, период относительно жизни персонажа),
- каковы причины поступка, события (болезнь, нехватка денег, страх, любовь и т.д.).

На этом этапе речь еще не идет об интерпретации. Необходимо только внимательно прочитать текст [Антонова 2010], обращая внимание на все показатели фактических обстоятельств, помогающие создать «фактуальную сетку» произведения. Методика медленного осмысленного чтения предполагает работу с семантикой слов и фразеологизмов, соотнесение тематически перекликающихся высказываний и, как следствие, выявление большего объема информации. Реализация приема медленного чтения может проходить в двух вариантах.

1) Учитель с детьми читают небольшой текст, останавливаясь на значимых словах и делая выводы по принципу: «А что из этого следует?» Этот путь внешне проще, но таит опасность утонуть в частных потенциально возможных семантических следствиях, возможно, не участвующих в формировании основного смысла.

2) Учитель задает детям вопросы, ответы на которые требуют внимания к деталям. Оба пути заставляют обращаться к тем текстовым фактам, которые помогут понять как минимум фактические обстоятельства, описанные в тексте: социальный статус героев, возраст, родственные отношения и другие, могущие сыграть роль при определении концепции автора на дальнейших этапах осмысления текста.

А.С. Пушкин «Ворон к ворону летит». Для отработки навыка осмысленного чтения желательно взять тексты, понимание которых искажается при невнимании к фактическим данным. Предлагаем обратить внимание, например, на стихотворение А.С. Пушкина «Ворон к ворону летит».

Ворон к ворону летит,
Ворон ворону кричит:
«Ворон! где б нам отобедать?
Как бы нам о том проведать?»

Ворон ворону в ответ:
«Знаю, будет нам обед;
В чистом поле под ракитой
Богатырь лежит убитый.

Кем убит и отчего,
Знает сокол лишь его,
Да кобылка вороная,
Да хозяйка молодая».

Сокол в рощу улетел,
На кобылку недруг сел,
А хозяйка ждет милога,
Не убитого, живого.

1828 г.

Многочисленные исполнения ромansa, сопровождаемые видеорядом, которые можно найти в сети Интернет и желательно продемонстрировать на уроке, отражают непонимание создателями клипов содержания текста. Так же и ученики после первого, поверхностного, чтения говорят о верной жене, потерявшей любимого мужа на войне. Традиционные образы («богатырь лежит убитый», «а хозяйка ждет милого, неубитого, живого») провоцируют читателей поддаться стереотипам мышления. И только после внимательного прочтения и системы вопросов делается открытие: жена в сговоре с убийцей мужа. («Кем убит и отчего, знает сокол лишь его, да кобылка вороная, да хозяйка молодая»). Помочь детям отказаться от первоначальной версии помогает внимание к деталям, косвенно указывающим на реальные обстоятельства. Например, после беглого прочтения ученики утверждают, что богатырь погиб в бою. Однако зададимся вопросами:

Следует ли из текста, что богатырь лежит на поле брани?

Видит ли читатель рядом с персонажем других погибших?

«В чистом поле под ракитой Богатырь лежит убитый», – внимательное прочтение помогает понять, что богатырь убит не на поле битвы, поскольку убит он один.

Куда направлялся богатырь? Для ответа на вопрос требуются фоновые знания: сокол – дорогая, ценная птица, которую брали на охоту. Значит, богатырь отправился на охоту.

Что же случилось с богатырем? Для ответа на вопрос проанализируем: *кто что знал, по словам автора, о событии?* Ответ был прямой и однозначный, но почему-то его многие не видят:

Кем убит и отчего,
Знает сокол лишь его,

Да кобылка вороная,
Да хозяйка молодая.

Хозяйка молодая знала, кем и отчего убит богатырь. И при этом она «Ждет милого, не убитого, живого», то есть, следуя логике, понимаем, что она ждет не того, о чьей смерти ей хорошо известно. Извлечение объективно заложенной фактуальной информации помогает избежать принципиально неверной интерпретации стихотворения.

А.С. Пушкин «Зимнее утро». В старших классах можно обратить пристальное внимание на стихотворение А.С. Пушкина «Зимнее утро». Согласно сформированным с начальной школы стандартам прочтения, в этом произведении видят «гимн природе». Но мало кто видит ту реальную жизнь, которая стоит за хорошо знакомым текстом.

Откуда ведется описание? Из комнаты («Веселым треском трещит затопленная печь», «посмотри в окно»).

Каково функциональное назначение комнаты?

Как она выглядит?

Кто рядом с рассказчиком? Первый ответ: «друг милый», притом многие даже не задумывались ранее, кто скрывается за этим словосочетанием. Называют друзей-товарищей (друг милый), няню. Формальное прочтение знакомого с детства стихотворения – отражение, к сожалению, психологической податливости чужому информационному влиянию, отсутствие навыка самостоятельного чтения и честной, объективной интерпретации фактов. Для удобства процитируем всю первую строфу:

Мороз и солнце; день чудесный!
Еще ты дремлешь, друг прелестный —
Пора, красавица, проснись:
Открой сомкнуты негой взоры

Навстречу северной Авроры,
Звездой севера явись!

Друг прелестный – естественно ли назвать так товарища-мужчину или старушку-няню? Друг прелестный дремлет рядом с повествователем. Притом «еще дремлет».

Определите значение глагола «дремать»\.

Какую роль для понимания смысла текста играет наречие «еще»?

«Друг милый» не случайно на минуту задремал, а провел здесь ночь и еще не вполне проснулся, находясь в блаженном состоянии полусна. Слово «красавица» позволяет окончательно вычеркнуть варианты «товарищ» и «няня».

Кто такая Аврора? Богиня утренней зари в римской мифологии, прекрасная женщина, изображаемая обычно полуобнаженной (можно показать изображение Авроры). И ей навстречу явится другая звезда – «звезда севера». Характерное для поэзии того периода обращение к античным образам является комплиментом прекрасной женщине и в то же время вносит в текст игру: при внешней благопристойности (отсылке к классическим образцам) обнаженная Аврора вносит дух эротичности, который способен воспринять только осведомленный в символике читатель.

Женщина проснулась, но пока не встала с постели: «Открой сомкнуты негой взоры» (*Что такое нега?*) Вчера она тоже была здесь: «Вечор, ты помнишь...». Фактические обстоятельства, описанные в тексте, подводят к очевидной мысли, что между мужчиной и женщиной близкие отношения.

Описание природы, выдвинутое во многих анализах на первый план как квинтэссенция содержания, – это отражение внутреннего состояния лирического героя. Если не увидеть, где и с кем рядом герой в «Зимнем утре», все красоты природы не передадут жизненной философии, заложенной в стихотворении.

Вечер / утро, вьюга / солнце, печальная / веселый – пронизывающая стихотворения антитеза, выраженная рядами антонимов, представляет жизнь переменчивой и непредсказуемой. Меняется природа: «поля пустые, леса, недавно столь густые», непостоянны эмоции человека: «И ты печальная сидела — А нынче... погляди в окно...». Выпишем в два столбца лексику, выражающую динамику состояния, по принципу «вчера» и «сегодня». Картины природы организуют, поддерживают и символически выражают идею вечного противоборства сил в природе, изменчивости всего сущего, дающей надежду на завтра с его «голубыми небесами» и «великолепными коврами» после вчерашней вьюги, мглы, бледного пятна луны.

Статичен или динамичен текст? Назовите языковые показатели этих состояний. Рядом прелесть статики: «Приятно думать у лежанки», – и очарование движения: во времени: вчера – сегодня, недавно – ныне (леса, недавно столь густые), в пространстве («А знаешь, не велеть ли в санки кобылку бурую запречь?»), в душевном состоянии.

И все-таки жизнь прекрасна: «Друг милый, предадимся бегу нетерпеливого коня!». Этой жизни, как бегу коня, нужно предаваться с радостью, наслаждаясь сегодняшним чудесным днем.

Именно фактуальная основа текста без изъятия семантически значимых компонентов позволяет выйти на гедонистическое восприятие жизни автором, на отрицание самим его творчеством лицемерных запретов на земное осязаемое и зримое, хотя, возможно, и непостоянное, счастье. Счастье одного зимнего утра с затопленной в доме печью и зеленеющей за окном сквозь иней елью.

В. Шаламов «Детские картинки». Нередко для установления фактуальной основы текста ученик должен обладать определенными фоновыми знаниями.

(1)Это была обыкновенная школьная тетрадка для рисования, найденная мною в куче мусора. (2)Все её страницы были разрисованы красками, прилежно, тщательно и трудолюбиво. (3)Я перевёртывал хрупкую на морозе бумагу, заиндевелые яркие и холодные наивные листы.

(4)И я рисовал когда-то – давно это было, – примостясь у керосиновой лампы на обеденном столе. (5)От прикосновения волшебных кисточек оживал мёртвый богатырь сказки, как бы sprыснутый живой водой. (6)Акварельные краски, похожие на женские пуговицы, лежали в белой жестяной коробке. (7)Иван Царевич на Сером Волке скакал по еловому лесу. (8)Ёлки были меньше Серого Волка. (9)Иван Царевич сидел верхом на Волке так, как эвенки ездят на оленях, почти касаясь пятками мха. (10)Дым пружины поднимался к небу, и птички, как отчёркнутые галочки, виднелись в синем звёздном небе.

(11)И чем сильнее я вспоминал своё детство, тем яснее понимал, что детство моё не повторится, что я не встречу и тени его в чужой ребяческой тетради.

(12)Это была грозная тетрадь – она поразила меня.

(13)Северный город был деревянным, заборы и стены домов красились светлой охрой, и кисточка юного художника честно повторила этот жёлтый цвет везде, где мальчик хотел говорить об уличных зданиях, об изделии рук человеческих.

(14)В тетрадке было много, очень много заборов. (15)Люди и дома почти на каждом рисунке были огорожены жёлтыми ровными заборами, обвитыми чёрными линиями колючей проволоки. (16)Железные нити казённого образца покрывали все заборы в детской тетрадке.

(17)Около забора стояли люди. (18)Они не были ни крестьянами, ни рабочими, ни охотниками – это были конвойные и часовые с винтовками. (19)Дождевые будки-грибы, около которых юный художник разместил конвойных и часовых, стояли у подножья огромных караульных вышек, и на вышках ходили солдаты, блестели винтовочные стволы.

(20)Тетрадка была невелика, но мальчик успел нарисовать в ней все времена года своего родного города.

(21)Яркая земля, однотонно-зелёная, и синее-синее небо, свежее, чистое и ясное. (22)Закаты и восходы были добротнo алыми, и это, конечно, не было детским неумением найти полутона, цветовые переходы, раскрыть секреты светотени.

(23)Сочетания красок в школьной тетради были правдивым изображением неба Дальнего Севера, краски которого необычайно чисты и ясны и не имеют полутонов.

(24)И в зимних рисунках ребёнок не отошёл от истины. (25)Зелень исчезла. (26)Деревья были чёрными и голыми. (27)Это были лиственницы, а не сосны и ёлки моего детства.

(28)Шла северная охота; зубастая немецкая овчарка натягивала поводок, который держал в руке Иван Царевич. (29)Он был в шапке-ушанке военного образца, в белом овчинном полушубке, в валенках и в глубоких рукавицах – крагах, как их называют на Дальнем Севере. (30)За плечами Ивана Царевича висел автомат. (31)Голые треугольные деревья были затыканы в снег.

(32)Ребёнок ничего не увидел, ничего не запомнил, кроме жёлтых домов, колючей проволоки, вышек, овчарок, конвоиров с автоматами и синего-синего неба. (33)Эта тетрадь для рисования отражала суровый внутренний мир юного художника.

(По В.Т. Шаламову)

Фоновые знания являются необходимым условием успешной декодировки текста.

Что вам известно об авторе текста? Назовите самое известное произведение В.Шаламова. Где происходит действие этого произведения?

В сочинениях по рассказу В.Шаламова «Детские картинки» многие ученики говорили о жестокости фашизма, поскольку не знали, даже в общих чертах, тематического поля и места действия рассказов писателя из цикла «Колымские рассказы».

Как одеты персонажи? Какую информация мы можем извлечь из сведений об их одежде?

Ученики не замечают знаков, которые содержатся в тексте. А текстовых фактов, несущих информацию о русском севере, где не было немецких лагерей, и об этнокультурной принадлежности персонажей, достаточно для идентификации реалий, например: «Он был в **шапке-ушанке** военного образца, в белом **овчинном полушубке**, в **валенках** и в **глубоких рукавицах — крагах**, как их называют на **Дальнем Севере**. За плечами **Ивана Царевича** висел автомат».

Итак, на первом этапе осмысления текста мы определяем фактические данные: кто? что? где? когда?

ЗАДАНИЕ №1. Создание фактуальной сетки.

- 1) Подберите текст, для интерпретации которого необходимо понять базовые фактальные характеристики происходящего.
- 2) Определите и зафиксируйте по пунктам, как знания фактических обстоятельств влияют на декодировку позиции автора.
- 3) Выделите те языковые средства, которые помогают извлечь необходимую фактуальную информацию.
- 4) Составьте вопросы, выводящие учеников на понимание тех фактов, которые увидели Вы.

4.2. Этап второй. Определение оценок автора.

Этап второй – определение оценок автора: положительных, отрицательных, неоднозначных. Как автор относится к персонажам? К их поступкам? К явлениям, событиям действительности? На этом этапе ученики выполняют отбор текстового материала, выражающего авторское отношение к кому-чему-либо.

Легче всего выявляют лексику, коннотация которой практически совпадает с денотатом, поскольку номинативная сущность таких слов заключается в расположении характеристики на шкале хороший / плохой: *прекрасный, отличный, отвратительный, мерзкий, приемлемый*. Такие откровенные характеристики практикуются преимущественно в публицистике и не свойственны художественным текстам. Поэтому ищем не только очевидные, но и скрытые оценки, заложенные в коннотативной периферии лексем с неоценочным денотатом.

Предлагаем для осмысления описанного этапа поработать с текстами, в которых отношение автора к персонажам и событиям нужно извлекать из различных компонентов текста. Также необходимо научить

дифференцировать оценки, выраженные персонажами, и собственно авторские.

Например, описание «толстых» и «тонких» чиновников на балу у губернатора глазами Чичикова в «Мертвых душах» [Гоголь. Текст ЕГЭ].

(1)Вошедши в зал, Чичиков должен был на минуту зажмурить глаза, потому что блеск от свечей, ламп и дамских платьев был страшный. (2)Всё было залито светом... (3)Чёрные фраки мелькали и носились врозь и кучами там и там, как носятся мухи на белом сияющем рафинаде в пору жаркого июльского лета. (4)Мужчины здесь, как и везде, были двух родов: одни тоненькие, которые всё увивались возле дам: некоторые из них были такого рода, что с трудом можно было отличить их от петербургских, имели так же весьма обдуманно и со вкусом зачёсанные бакенбарды или просто благовидные, весьма гладко выбритые овалы лиц, так же небрежно подседали к дамам, так же говорили по-французски и смешили дам так же, как в Петербурге. (5)Другой род мужчин составляли толстые или такие же, как Чичиков, то есть не так чтобы слишком толстые, однако ж и не тонкие. (6)Эти, напротив того, косились и пяtilись от дам и посматривали по сторонам, не расставил ли где губернаторский слуга зелёного стола для виста. (7)Лица у них были полные и круглые, ... волос они на голове не носили ни хохлами, ни буклями, ни на манер «чёрт меня побери», как говорят французы, — волосы у них были или низко подстрижены, или прилизаны, а черты лица больше закруглённые и крепкие. (8)Это были почтенные чиновники в городе. (9)Увы! толстые умеют лучше обделывать дела свои, нежели тоненькие. (Ю)Тоненькие служат больше по особенным поручениям или только числятся и виляют туда и сюда; их существование как-то слишком легко, воздушно и ненадёжно. (И)Толстые же никогда не занимают косвенных мест, а всё прямые, и уж если сядут где, то сядут крепко и надёжно, так что скорей место затрещит и угнётся под ними, а уж они не слетят. (12)Наружного блеска они не любят; у них фрак не так ловко скроен, как у тоненьких, зато в шкатулках благодать Божия. (13)У тоненького в три года не останется ни одной души, не заложенной в ломбард; у толстого спокойно, глядь — и явился где-нибудь в конце города дом, купленный на имя жены, потом в другом конце другой дом, потом близ города деревенька, потом и село со всеми угодьями. (14)Наконец толстый, прослуживший Богу и государю, заслуживши всеобщее уважение, оставляет службу, перебирается и делается помещиком, славным русским барином, хлебосолом, и живёт, и хорошо живёт. (15)А после него опять тоненькие наследники спускают, по русскому обычаю, на курьерских всё отцовское добро. (16)Нельзя утаить, что почти такого рода размышления занимали Чичикова в то время, когда он рассматривал общество, и следствие этого было то, что он наконец присоединился к толстым. (Н.В. Гоголь) [Гоголь. Текст ЕГЭ].

Опишите чиновников. Как, на ваш взгляд, автор относится к ним?

Какие языковые средства выражают авторскую оценку?

Ученики видят противопоставление двух типов чиновников, но не сразу замечают равно ироничного отношения к ним автора, представленного читателю через призму взгляда сатирически изображенного героя. Некоторые ученики поддаются соблазну отождествить оценки автора и персонажа – Чичикова. Результатом отсутствия дифференциации этих двух значимых категорий становится солидаризация ученика с характеристиками, которые дает главный герой поэмы: «тонкие» чиновники несерьезны, а вот «толстые» надежны и основательны. Конечно, Чичикову ближе вторые, поскольку они добились заметных результатов на ниве приобретения и приращения земных благ. Но если не заметить на настоящем этапе авторской иронии, то ученик так и не определит основной мысли представленного для анализа фрагмента: автор сатирически высмеивает низменность стремлений и примитивизм целей российских чиновников, с горькой усмешкой говорит о предсказуемости их карьер и типичности судеб.

Для рассмотрения обозначенной проблемы обратимся к рассказу Чехова «Баран и барышня» в сокращении [Чехов. Текст ЕГЭ]:

(1) На сытой, лоснящейся физиономии милостивого государя была написана смертельнейшая скука. (2) Он только что вышел из объятий послеобеденного Морфея и не знал, что ему делать. (3) Не хотелось ни думать, ни зевать... (4) Читать надоело ещё в незапамятные времена, в театр ещё рано, кататься лень ехать... (5) Что делать? (6) Чем бы развлечься?

— (7) Барышня какая-то пришла! — доложил Егор.

— (8) Вас спрашивает!

— (9) Барышня? Гм... (10) Кто же это?

(11) В кабинет тихо вошла хорошенькая брюнетка, одетая просто... даже очень просто.

(12) Она вошла и поклонилась.

— (13) Извините, — начала она дрожащим дискантом.

— (14) Я, знаете ли... (15) Мне сказали, что вас... вас можно застать только в шесть часов...

(16) Я... я... дочь надворного советника Пальцева...

— (17) Очень приятно! (18) Чем могу быть полезен? (19) Садитесь, не стесняйтесь!

— (20)Я пришла к вам с просьбой... — продолжала барышня, неловко садясь и теребя дрожащими руками свои пуговицы. — (21)Я пришла... попросить у вас билет для бесплатного проезда на родину. (22)Вы, я слышала, даёте... (23)Я хочу ехать, а у меня... я небогата... (24)Мне от Петербурга до Курска...

— Гм... (25)Так-с... (26)А для чего вам в Курск ехать? (27)Здесь нешто не нравится?

— (28)Нет, здесь нравится. (29)Я к родителям. (30)Давно уж у них не была... (31)Мама, пишут, больна...

— Гм... (32)Вы здесь служите или учитесь?

(33)И барышня рассказала, где и у кого она служила, сколько получала жалованья, много ли было работы...

— (34)Служили... (35)Да-с, нельзя сказать, чтоб ваше жалованье было велико...

(36)Негуманно было бы не давать вам бесплатного билета... Гм... (37)Ну, а небось в Курске и амурчик есть, а? (38)Амурашка... (39)Женишок? (40)Покраснели? (41)Ну, что ж! (42)Дело хорошее. (43)Езжайте себе. (44)Вам уж пора замуж... (45)А кто он?

— (46)В чиновниках.

— (47)Дело хорошее. (48)Езжайте в Курск... (49)Говорят, что уже в ста вёрстах от Курска пахнет щами и ползают тараканы... (50)Небось скука в этом Курске? (51)Да вы скидайте шляпу! (52)Егор, дай нам чаю!

(53)Барышня, не ожидавшая такого ласкового приёма, просияла и описала милостивому государю все курские развлечения... (54)Она рассказала, что у неё есть брат-чиновник, кузены-гимназисты... (55)Егор подал чай.

(56)Барышня робко потянулась за стаканом и, боясь чамкать, начала бесшумно глотать...

(57)Милостивый государь глядел на неё и ухмылялся... (58)Он уже не чувствовал скуки... — (59)Ваш жених хорош собой? — спросил он. — (60)А как вы с ним сошлись?

(61)Барышня конфузливо ответила на оба вопроса. (62)Она доверчиво подвинулась к милостивому государю и, улыбаясь, рассказала, как здесь, в Питере, сватались к ней женихи и как она им отказала... (63)Кончила тем, что вынула из кармана письмо от родителей и прочла его милостивому государю. (64)Пробило восемь часов. — (65)А у вашего отца неплохой почерк... (66)С какими он закорючками пишет! (67)Хе-хе... (68)Но, однако, мне пора... (69)В театре уж началось... (70)Прощайте, Марья Ефимовна!

— (71)Так я могу надеяться? — спросила барышня, поднимаясь.

—(72)На что-с?

— (73)На то, что вы мне дадите бесплатный билет...

— (74)Билет?.. (75)Гм... (76)У меня нет билетов! (77)Вы, должно быть, ошиблись, сударыня...

(78)Хе-хе-хе... (79)Вы не туда попали, не на тот подъезд... рядом со мной, подлинно, живёт какой-то железнодорожник, а я в банке служу-с! (80)Егор, вели заложить! (81)Прощайте, Марья Семёновна! (82)Очень рад... рад очень...

(83)Барышня оделась и вышла... (84)У другого подъезда ей сказали, что он уехал в половине восьмого в Москву. (По А.П. Чехову)

После выяснения фактуальной структуры текста становится понятно: девушка пришла к «железнодорожному» чиновнику просить бесплатный билет для поездки к родителям из-за болезни матери. Ошиблась подъездом. Но другой «милостивый государь», к которому попала просительница, желая развеять скуку, задержал барышню довольно бестактной беседой о ее личной жизни и, скоротав время до поездки в театр, «раскрыл карты». Проблема посетительницы, усугубившаяся из-за потраченного времени, этого человека нисколько не волновала. На втором этапе ищем средства выражения оценочных установок автора. Средством выражения отношения автора к персонажам является не только название рассказа: «Баран и барышня» (*Как эти слова характеризуют каждого персонажа?*). Характеризующими, а следовательно, выражающими отношение автора к персонажам являются различные средства создания их образов. Так, дети выявляют признаки сатирического изображения чиновника: неграмотная речь (*небось, ежайте, скидайте, женишок*), контрастирующая со значимым социальным статусом, стилистически эклектичное описание, создающее комический эффект (*физиономия милостивого государя, не хотелось ни думать, ни зевать*), физиологизм внешнего описания (*сытая, лоснящаяся физиономия*), а также бестактное поведение по отношению к просительнице (*Ну, а небось в Курске и амурчик есть, а? Амурашка... Женишок? Покраснели?*).

На фоне очевидной пошлости мужского образа «барышня» остается сначала на периферии внимания учеников. Ее жаль, поскольку ее использовали и оставили ни с чем. Однако наводящий вопрос об отношении автора к героине (*Найдите языковые средства, характеризующие поведение, внешний облик, действия героини*) помогает увидеть стилистическую окраску

описывающих ее слов: (56)Барышня робко потянулась за стаканом и, боясь *чамкать*, начала бесшумно глотать... (61)Барышня *конфузливо* ответила на оба вопроса. В речи и поведении барышни отражается ее угодливое подобострастие, которое, конечно, можно объяснить, но которому сложно симпатизировать, поскольку его убогость не стал романизировать Чехов. Без этапа выявления оценок и отношения автора невозможно определение авторской позиции в ее полноте: уродливо не только чиновное равнодушие, но и поощряющее его подобострастие, обусловленное зависимостью и желанием получить некие блага.

Итак, на втором этапе отвечаем на вопрос: как автор оценивает кого и что? Какое отношение выражает к кому и чему-либо? Не подменяем оценки автора оценками персонажей.

ЗАДАНИЕ №2. Определение оценок автора.

- 1) Подобрать текст или фрагмент из произведения для выявления оценочных установок автора.
- 2) Выделить средства выражения оценки.
- 3) Кратко, по пунктам описать
 - а) какие именно даны оценки (языковое средство – его роль и смысл в контексте)
 - б) от кого исходят оценки,
 - в) как соотносятся с авторскими.
- 4) Создать череду вопросов, помогающих ученикам вскрыть систему оценочных средств в тексте и определить их роль в формировании позиции автора.

4.3.Этап третий. Вскрытие подтекста.

Этап третий – раскрытие подтекста через работу с ключевыми стилистическими приемами. Подтекст – явление парадигматики текста: в

основе его распознавания лежит способность человека к параллельному восприятию двух дистанцированных друг от друга, но семантически связанных между собой сообщений. Это следующий уровень сложности, требующий определенной подготовки. На этом этапе вскрываются антитезы, определяются значения метафор и смысл аллегорий. Продуктивно на данном этапе анализировать текст с одним из ярких и сильных текстовых приемов, принципиально влияющих на интерпретацию.

1)Всю жизнь слышал слово «душа» и сам произносил это слово, вовсе не понимая, что оно значит.(2)Мне кажется, если бы меня спросили, что такое «душа», я бы довольно верно ответил на этот вопрос. (3)Я сказал бы, что душа - это внутренний мир человека, это что он сам знает о себе. (4)Во-вторых, я бы о душе сказал с точки зрения философа, что душа есть совокупность знаний человека о себе и т. п., как сказано в учебниках психологии. (5)В-третьих, я бы вспомнил о представлениях души примитивным человеком как некоей сущности, обитающей в теле. (6)И всё это понимание души было бы не о своей душе, а как говорят и думают о ней все люди.

(7)Между тем у меня была душа своя, и я знал о ней с очень далекого времени, почти с детства, когда проливал потихоньку слезы о том, что я вышел на свет не такой, как все. (8)Мало-помалу с годами, с десятками проходящих лет я через это страданье узнавал свое назначение: мало-помалу оказывалось, что быть не как все, а как сам, и есть то самое необходимое, без чего моё существование было бы бессмысленным. (9)И мое страстное желание присоединиться ко всем, быть как все, не может произойти иначе, как через раскрытие в глазах всех себя самого ...

(10)И еще прошло много времени, пока я понял, что желание быть как все во мне было желанием любви.

(11)И еще совсем недавно я наконец-то понял, что это стремление любить и было действием души моей, и душа - это и значит - любовь.

(12) А сколько всего мы храним недостойного среди сокровищ нашей души!

(13)Как-то давно мне подарили зимой превосходный непромокаемый плащ серого цвета. (14)Весна пришла солнечная, а потом стало жарко, и плащом я ни разу не воспользовался. (15)Лето было жаркое, осень сухая. (16)Так в первый год плащ мой провисел в гардеробе, и каждый раз, перебирая вешалки и встречая плащ, я в копилку своей домашней души складывал приятное чувство обладания хорошей вещью, очень полезной при общении с природой. (17)Потом в следующий год было опять сухо, и, когда вышел и третий год сухим, заговорили о том, что климат меняется в связи с особым расположением солнечных пятен.

(18)Только в четвертом году вышла сырая весна, и в конце апреля, когда прилетают вальдшнепы, лил дождь. (19)Тогда я из своей копилки домашнего благополучия достал

непромокаемый плащ и, надев его, отправился на охоту. (20)И тогда оказалось, я напрасно стерёг домашний уют, где три года хранился непромокаемый плащ: при встрече с первым дождем мой плащ промок. [М.Пришвин. Текст ЕГЭ].

Какова основная композиционная особенность текста?

На какие основные части делится текст? Какую роль выполняет такое деление?

Каков основной прием построения текста? Как он помогает передать авторскую позицию?

Дети обычно сначала не понимают связи основного рассуждения с аллегорической частью. Считают даже, что это случайное соединение двух разных текстов. Рассмотрим аллегорию: каков смысл истории про плащ? Рассказчик купил плащ, который долгое время не был востребован, но самим фактом своего существования давал ощущение защищенности. Первая же проверка дождем показала несостоятельность как протекающего плаща, так и долго лелеянного чувства. Теперь наложим эту житейскую ситуацию на размышления автора о душе. Обратим внимание на то, что представления повествователя на эту философскую тему менялись: абзацы, описывающие этапы развития осмысления своего места в мире, начинаются обстоятельствами времени (*между тем, и еще прошло много времени, и еще совсем недавно я наконец-то понял*). Представление о душе вообще, о своей душе не было статичным, оно менялось. Притом если в первом абзаце это школьное понимание, основанное на данных словарей и учебников, то затем оно персонифицируется. Автор в осознании себя преодолевает этапы индивидуализма и подходит к пониманию простых истин. Каждый абзац, описывающий представление о душе на новом жизненном этапе, становится все короче. Итогом размышлений становится лаконичная формула: «душа – это и значит любовь». Примечательно, что сначала любовь видится как любовь к себе, а завершается осмысление души отождествлением с любовью

в ней самой. Но без наложения истории с плащом на текст основного размышления позицию автора не определить.

Как же связаны две части? В чем смысл аллегории?

Между композиционными частями находится предложение, дающее ключ к интерпретации: *(12) А сколько всего мы храним недостойного среди сокровищ нашей души!* Проведите параллель между двумя ситуациями: в обеих что-то оказалось нежизнеспособным. Неважно, плащ это или идеи. В мире духовном, как и в мире материальном, мы порой храним нечто, по словам М.Пришвина, «недостойное». И только время расставляет все по своим местам, проверяя надежность плащей и идей.

Ученик учится накладывать текст аллегории на содержание основного текста и извлекать новый смысл. Как видим, работа с аллегорией помогла процессу декодировки текстовой ткани. Раскрытие антитез, парадоксов, метафор на этом этапе углубляет анализ.

ЗАДАНИЕ №3. Раскрытие подтекста

1. Подобрать текст, содержащий скрытые смыслы, требующие аналитической работы по раскрытию значения и соотнесению текстовых фактов.

2. Выделить значимые для раскрытия подтекста языковые, текстовые факты.

3. Объяснить их смысл.

4. Сформулировать вопросы, помогающие ученику осмыслить подтекст.

4.4. Этап четвертый. Включение в ситуативный, социально-политический, культурно-исторический контекст.

Этап пятый – соотнесение всей извлеченной из текста информации с внеязыковой реальностью. и наложить на общекультурный фон: учесть знаковую систему эпохи, законы художественного языка автора, направления, жанра.

Для понимания роли включения текста в ситуативный, социально-политический и культурно-исторический контекст порекомендуем прочитать рассказ Т.Н. Толстой «Квадрат», раскрывающий символическую роль произведения искусства, интерпретация которого зависит от обстоятельств его представления публике.

Обратимся к уже приведенным ранее текстам. Так, при анализе текста Гоголя о «тонких» и «толстых» чиновниках многие ученики затрудняются сформулировать позицию автора даже после прохождения всех этапов исследования текста. Видят противопоставление двух типажей, видят негативное отношение автора к ним, понимают авторские метафоры, осознают, что речь не об одном городе и не об одной ситуации, но затрудняются соединить все полученные аспекты и вербализовать выраженную Гоголем мысль – сожаление об отсутствии в среде чиновничества каких-либо иных стремлений, кроме стремления к собственному благополучию. Или, например, в тексте [*Шаламов В.Т. Детские картинки. Текст ЕГЭ*] ученики уже сделали обобщение: в частных судьбах увидели противопоставление свободного детства детству за колючей проволокой. Но без включения произведения в контекст творчества писателя, без затекстовых знаний об описываемых в рассказе реалиях жизни они не могут увидеть позицию автора в ее социально-историческом аспекте: государственная машина, действующая по принципу «цель оправдывает средства», становится чудовищной машиной по перемолу человеческих судеб, жертвами которой становятся невинные.

Нередко необходимо обладать житейскими знаниями об устройстве социума, о взаимоотношениях в нем.

РАЗМАЗНЯ

На днях я пригласил к себе в кабинет гувернантку моих детей, Юлию Васильевну. Нужно было посчитаться.

— Садитесь, Юлия Васильевна! — сказал я ей. — Давайте посчитаемся. Вам наверное нужны деньги, а вы такая церемонная, что сами не спросите... Ну-с... Договорились мы с вами по тридцати рублей в месяц...

— По сорока...

— Нет, по тридцати... У меня записано... Я всегда платил гувернанткам по тридцати. Ну-с, прожили вы два месяца...

— Два месяца и пять дней...

— Ровно два месяца... У меня так записано. Следует вам, значит, шестьдесят рублей... Вычесть девять воскресений... вы ведь не занимались с Колей по воскресеньям, а гуляли только... да три праздника...

Юлия Васильевна вспыхнула и затеребила оборочку, но... ни слова!..

— Три праздника... Долой, следовательно, двенадцать рублей... Четыре дня Коля был болен и не было занятий... Вы занимались с одной только Варей... Три дня у вас болели зубы, и моя жена позволила вам не заниматься после обеда... Двенадцать и семь — девятнадцать. Вычесть... останется... гм... сорок один рубль... Верно?

Левый глаз Юлии Васильевны покраснел и наполнился влагой. Подбородок ее задрожал. Она нервно закашляла, засморкалась, но — ни слова!..

— Под Новый год вы разбили чайную чашку с блюдечком. Долой два рубля... Чашка стоит дороже, она фамильная, но... бог с вами! Где наше не пропало? Потом-с, по вашему недосмотру Коля полез на дерево и порвал себе сюртучок... Долой десять... Горничная тоже по вашему недосмотру украла у Вари ботинки. Вы должны за всем смотреть. Вы жалованье получаете. Итак, значит, долой еще пять... Десятого января вы взяли у меня десять рублей...

— Я не брала, — шепнула Юлия Васильевна.

— Но у меня записано!

— Ну, пусть... хорошо.

— Из сорока одного вычесть двадцать семь — останется четырнадцать...

Оба глаза наполнились слезами... На длинном хорошеньком носике выступил пот. Бедная девочка!

— Я раз только брала, — сказала она дрожащим голосом. — Я у вашей супруги взяла три рубля... Больше не брала...

— Да? Ишь ведь, а у меня и не записано! Долой из четырнадцати три, останется одиннадцать... Вот вам ваши деньги, милейшая! Три... три, три... один и один... Получите-с!

И я подал ей одиннадцать рублей... Она взяла и дрожащими пальчиками сунула их в карман.

— Mercі, — прошептала она.

Я вскочил и заходил по комнате. Меня охватила злость.

— За что же mercі? — спросил я.

— За деньги...

— Но ведь я же вас обобрал, чёрт возьми, ограбил! Ведь я украл у вас! За что же mercі?

— В других местах мне и вовсе не давали...

— Не давали? И не мудрено! Я пошутил над вами, жестокий урок дал вам... Я отдам вам все ваши восемьдесят! Вон они в конверте для вас приготовлены! Но разве можно быть такой кислятиной? Отчего вы не протестуете? Чего молчите? Разве можно на этом свете не быть зубастой? Разве можно быть такой размазней?

Она кисло улыбнулась, и я прочел на ее лице: «Можно!»

Я попросил у нее прощение за жестокий урок и отдал ей, к великому ее удивлению, все восемьдесят. Она робко замерсикала и вышла... Я поглядел ей вслед и подумал: легко на этом свете быть сильным! (А.П. Чехов)

Ироничное название провоцирует читателя открытой оценочностью на прямолинейные выводы. Однако понять рассказ «Размазня» можно только, во-первых, при внимательном прочтении финала, раскрывающем второй пласт авторских оценок, а во-вторых, при понимании характера взаимоотношений работодателя и гувернантки в период, описываемый автором. Попытка ответить на простые вопросы житейского характера, с параллельной адекватной проекцией ситуации на современность, многое прояснит ученику:

Какие инструменты имеет гувернантка для защиты своих прав?

Каковы могут быть результаты отстаивания гувернанткой своих интересов?

Грозит ли неправильное поведение персонажей в их коммуникации какими-либо негативными последствиями? Каковы могут быть последствия для каждого из них?

Рассказ называется «Размазня». Буквально «размазня – жидкая каша или грязь». В разговорной речи слово используется как метафора для обозначения всего, что «является расплывчатым, неопределенным, лишенным силы», в частности для характеристики людей «вялых и нерешительных», с нетвердым характером, не умеющих добиться своего. Все, кто помнит сюжетную канву, согласятся, что слово с негативной оценочной семантикой отнесено в тексте рассказа к гувернантке Юлии Васильевне.

Повествование ведется от лица человека, социальный статус которого и род занятий однозначно мы определить не можем, но косвенные признаки позволяют судить о его приличном материальном положении и достойном уровне жизни: «...я пригласил к себе в кабинет гувернантку моих детей», «горничная...». В доме в качестве обслуживающего персонала работают как минимум два человека, однако представление о традициях описываемой эпохи позволяет быть почти уверенными, что гувернантку обычно нанимали семьи, которые могли себе позволить и кухарку, и других помощников по хозяйству. Для размещения такого количества домочадцев требуется большая квартира или дом. Повествователь мог бы быть дворянином, помещиком, представителем буржуазии, состоятельной интеллигенции. Кем бы он ни был, в его поведении чувствуется уверенность и самоуважение. Герой позвал гувернантку «посчитаться», то есть рассчитаться за проработанное в семье время, в результате придирок и претензий, в своей абсурдности анекдотичных, снизил сумму выплаты с положенных восьмидесяти до одиннадцати рублей, понаблюдал за смятением, смущением «бедной девочки», а потом возмутился ее долготерпением, назвал «кислятиной» и «размазней», выплатил все сполна, попросив прощения за

преподанный «жестокий урок». Вот и весь сюжет. Так что размазня точно Юлия Васильевна – гувернантка, которая не смогла прервать издевательство нанимателя и потребовать оговоренную заранее плату. В таком случае смысл рассказа заключается в осуждении мягкотелости. Остается только процитировать слова рассказчика: «Но разве можно быть такой кислятиной? Отчего вы не протестуете? Чего молчите? Разве можно на этом свете не быть зубастой? Разве можно быть такой размазнёй?» Однако не будем торопиться с выводами и проанализируем и другие аспекты текста.

Ключевое слово – слово, определяющее интерпретацию. Нарушает логику текста, ведущую читателя по пути ироничной снисходительности по отношению к героине, его финал. Вот, казалось бы, благородный и мудрый персонаж заканчивает игру, раскрывает карты и даёт наставление, так необходимое «размазне»: «Я попросил у неё прощения за жестокий урок и отдал ей, к великому её удивлению, все восемьдесят. Она робко замерсикала и вышла... Я поглядел ей вслед и подумал: легко на этом свете быть сильным!» Вся ранее выстроенная система оценок с последним предложением рушится. Почему легко? Почему не «надо» или «следует» Кому легко? Одно слово останавливает, задерживает на себе внимание и заставляет пересмотреть авторскую позицию. Легко – просто, без напряжения. Из двух персонажей, задействованных в сюжете, легко только хозяину дома. Он хозяин не только дома, семьи, но и положения. Это ему легко сначала два месяца не платить гувернантке, а потом пригласить ее на спектакль под названием «почему вы такая церемонная?» и отчитать девушку, которая не умеет и не хочет просить своё. А ей трудно и даже невозможно. Мы смотрим на происходящее глазами человека, который презирает такую мягкотелость, и невольно присоединяемся к его взгляду, не имея воли самостоятельно оценить события и персонажей. Одно из распространенных заблуждений при анализе текста – отождествление позиции рассказчика и автора. Но анализ концептуально значимой языковой

единицы в контексте, которую нельзя проигнорировать, может изменить направление интерпретации.

Включение сюжета в контекст реальных моделей взаимоотношений. Изъясняясь проще, предложим детям, как при постановке этюда в театральном вузе, поставить себя в предлагаемые обстоятельства. Конечно, необходимо учитывать особенности эпохи, среды. Но основные модели взаимоотношений между людьми стабильны, как и психологические типы, как и мотивы поведения и поступков. Обратимся к началу разговора: «Давайте посчитаемся. Вам, наверное, нужны деньги, а вы такая церемонная, что сами не спросите...». А вот и первая характеристика героини: церемонная. И в чем же заключается церемонность Юлии Васильевны? В том, что она сама не спрашивает об оплате своего труда. Работодатель, по-видимому, не считает своим долгом выплатить причитающиеся работнику деньги без напоминания. Но разве все, кто работает на персонажа, должны постоянно выбивать требованиями положенные им выплаты? Обратим внимание: Юлия Васильевна проработала два месяца и пять дней, и пока не получила ни копейки. Рассказчик не находит другого объяснения поведению гувернантки, кроме обвинения её в «церемонности», хотя это может быть и естественный такт, нежелание поставить другого человека в неловкую ситуацию неуместным вопросом. Включение описанной автором ситуации в контекст традиции реальных взаимоотношений представит поведение персонажей в ином свете.

Хозяин сам не платил без просьбы, а теперь еще изощренно издевается: «.. по вашему недосмотру Коля полез на дерево и порвал себе сюртучок... Горничная тоже по вашему недосмотру украла у Вари ботинки», внимательно наблюдая за всеми страданиями Юлии Васильевны, которая «вспыхнула и затеребила оборочку», «левый глаз...покраснел и наполнился влагой», «подбородок её задрожал», «нервно закашляла, засморкалась», «оба глаза наполнились слезами», «на длинном хорошеньком носике выступил пот». Смоделированная ситуация дала борцу с «размазней» возможность

почувствовать себя на высоте: «Я подал ей одиннадцать рублей... Она взяла и дрожащими пальчиками сунула их в карман. – Mersi, -- прошептала она. Я вскочил и заходил по комнате. Меня охватила ярость. – За что же mersi? – спросил я. – За деньги... -- так ведь я же вас обобрал, черт возьми, ограбил! Ведь я украл у вас? За что же mersi? – В других местах мне и вовсе не давали. – Не давали? И не мудрено! Я пошутил над вами, жестокий урок дал вам... Я отдам вам все ваши восемьдесят». Занятая позиция позволила рассказчику и отличиться на фоне других работодателей, почувствовать себя исключительно порядочным, и выступить в роли учителя жизни, наставника, и получить удовольствие поставить психологический эксперимент с неожиданным для зрителя финалом. В пространстве рассказа не действуют иные, чем в жизни, нравственные нормы. По-настоящему порядочные люди платят по счетам, не дожидаясь просьб, и не ищут повода в психологическом типаже работника, чтобы избавиться себя от трат. Платят не по внешним, а по внутренним причинам. А то обстоятельство, что «остальные и вовсе не платили», свидетельствует лишь о распространенности таких хозяев жизни.

ЗАДАНИЕ №4. Роль фоновых знаний.

- 1). Подберите текст, для понимания которого требуется знание ситуативного контекста его создания, социально-исторических, этнокультурных реалий, интертекстуальных переключек – фоновых знаний, без которых интерпретация либо не состоится, либо будет неполной.
- 2). Назовите по пунктам те знания, которые необходимы для интерпретации текста.
- 3) Сформулируйте вопросы, поиск ответов на которые приведет ученика к выяснению тех фактов, которые он может не знать/ не учесть/ не заметить.

4.5. Этап пятый. Типологическое обобщение.

Этап пятый – обобщение. В то же время это и вербализация итогов анализа, поскольку в филологии содержание может быть отражено только адекватной формой. Итогом всей череды устанавливаемых текстовых, гипертекстовых, интертекстуальных и внетекстуальных связей становится определение позиции автора, осмысление выраженных морально-нравственных установок, а именно представлений о добре и зле, чести и бесчестье и др. ценностях. Позиция автора содержит представление о закономерностях жизни, о взаимосвязях явлений, причинно-следственных взаимоотношениях. Для осуществления этой, самой сложной по сравнению со всеми предыдущими, задачи ученик должен соединить информацию, полученную в результате работы на всех предыдущих этапах.

Не следует забывать, что не все тексты рациональны, в произведении может доминировать эмоциональное начало: выражение чувства любви, ненависти, горечи, состояния восторга, одиночества, апатии, душевного смятения и множество других. Выраженные в тексте чувства – тоже информация, но другого рода. Ее тоже нужно учиться и учить извлекать и передавать. Способность кодировать и декодировать в комплексе рациональную и эмотивную составляющие информации и «обеспечивает владение средством коммуникации» [Адаева 2015: 14].

В частном ребенку предстоит научиться видеть типичное. Умение обобщать – это результат обучения по всем дисциплинам гуманитарного цикла и в целом метапредметный навык.

Рассмотрим, с какими проблемами сталкивается школьник на этом этапе, обратившись к тексту ЕГЭ по В.П.Аксенову:

(1)Мы учились с Ним в одном классе во время войны в далёком волжском городе. (2)Он был третьегодник, я догнал Его в четвёртом классе в 43-м году. (3)Я был тогда хил, ходил в телогрейке, огромных сапогах и тёмно-синих штанах, которые мне выделили по ордеру из американских подарков. (4)Штаны к тому времени я уже износил, и на зад у меня красовались две круглые, как очки, заплаты. (5)Всё же я продолжал гордиться своими штанами: тогда не стыдились заплат. (6)Кроме того, я гордился трофеейной

авторучкой, которую мне прислала из действующей армии сестра. (7)Однако я недолго гордился авторучкой. (8)Он отобрал у меня её. (9)Он всё отбирал – всё, что представляло для Него интерес. (10)И не только у меня, но и у всего класса.

(11)В школе нам каждый день выдавали завтраки – липкие булочки. (12)Староста нёс их наверх в большом блюде, а мы стояли на верхней площадке и смотрели, как к нам плывёт из школьных недр это чудесное блюдо. (13)Я, как и все, заворачивал булочку в тетрадный листок и клал в сумку.

(14)Его голубые глаза каждый день встречали меня за углом школы.

(15) – Давай, – говорил Он, и я протягивал Ему свою булочку, на которой оставались вмятины от моих пальцев.

(16) – Давай, – говорил он следующему, а рядом с Ним работали Лёка и Казак.

(17)Я приходил домой, и мы с младшей сестрёнкой ждали тётю. (18)Тётя возвращалась с базара и приносила буханку хлеба и картошку. (19)Иногда она ничего не приносила.

(20)Однажды она сказала мне:

– Нина приносит завтраки, а ты нет. (21)Рустам приносит, и все ребята с того двора, а ты съедаешь сам.

(22)Я вышел во двор и сел на поломанную железную койку возле террасы. (23)В сером темнеющем небе над липами кружили грачи. (24)Чем питаются грачи? (25)Насекомыми, червяками, воздухом? (26)Им хорошо. (27)А может быть, у них тоже есть кто-нибудь такой, кто всё отбирает себе? (28)Низко над городом шли пикировщики. (29)Что будет со мной?

(30)Всю ночь тётя стирала. (31)Вода струилась за ширмой, плескала, булькала, Гитлер захлёбывался в мыльной воде, тётя давила его своими узловатыми руками.

(32)На следующий день за углом, сотрясаясь от отваги, я схватил Его за пуговицу и ударил. (33)Через несколько секунд я лежал в снегу, Казак сидел верхом на мне, а Лёка совал мне в рот мой же завтрак.

(34) – На, смелей, кусни!

(35)На другой день, когда кончился последний урок, я положил тетрадки в сумку и оглянулся. (36)Казак, Лёка и Он сидели вместе на одной парте и улыбались, глядя на меня. (37)По моему лицу они, видимо, поняли, что я снова буду отстаивать свой завтрак. (38)Будь что будет. (39)Пусть они меня бьют, я буду делать это каждый день.

(По В.П. Аксёнову)

История о ежедневном отстаивании мальчиком в голодное военное время своих булочек от посягательств хулиганов – это не повествование о необходимости сохранения частной собственности, а размышление о самоуважении, о защите своего достоинства в любых обстоятельствах.

На первом этапе работы ученики установили время действия, сущность происходящих событий. На втором этапе вскрыли отношение автора к событиям и персонажам. В настоящем тексте одно из средств трансляции авторской оценки – деноминация персонажа, обозначение его местоимением «Он» с целью деперсонификации. Повествование ведется от лица героя, выражающего авторский взгляд. На третьем этапе рассмотрены стилистические средства, требующие экспликации и позволяющие понять текст. Здесь это прежде всего череда антитез, противопоставляющих а) главного персонажа его врагам, б) его же тем, кто на сдается, а сопротивляется, б) состояния мальчика «до» и «после» принятого решения отстаивать свою самостоятельность. Значима также метафора, позволяющая включить ситуацию в контекст времени: *«Вода струилась за ширмой, плескала, булькала, Гитлер захлёбывался в мыльной воде, тётя давила его своими узловатыми руками»*. Все, как могли, воевали. Тетя приходила с работы поздно: *«Всю ночь тётя стирала»*. Ей было трудно, но она стирала, чтобы члены ее семьи ходили в чистом, сохраняя человеческое достоинство. И это тоже вклад в победу. Существенен также фрагмент, в котором мальчик проводит параллель между человеком и животными, что, наряду с другими факторами, подталкивает героя к принятию решения изменить жизнь. Казалось бы, смысл текста практически осмыслен.

Но, к сожалению, нередко дети, проделав путь раскрытия кодов, так и не делают шаг к обобщению, останавливаются на частном выводе по конкретной ситуации: (1) «Мальчик изменил свою жизнь, решив защищать свое, не сдаваться» или (2) «Во время войны мальчик решил отстаивать свои булочки, чтобы принести их в семью». Но и тот, и другой варианты

определения позиции автора очень узки: (1) – повествовательная, сюжетная констатация, не содержащая нравственного вывода, собственно позиции автора: это хорошо или плохо?; (2) – сосредоточение на временных и предметных деталях, которые хороши для детализации мотивов поступков персонажей, но мешают выделению главного смысла, актуального вне времени и ситуации. Проекция проблемы на частную судьбу в конкретных обстоятельствах передает неповторимую специфику авторского видения, что не исключает возможности и необходимости обобщения как универсальной мыслительной операции, овладение навыком использования которой формируется и на уроках русского языка. Подтолкнуть к обобщению призваны вопросы, выводящие за границы заданного автором времени и пространства: *Может подобная ситуация сложиться в наше время? Сталкивались вы с подобными проблемами? Можете применить к себе тот нравственный вывод, к которому пришел персонаж?*

К какому решению приходит персонаж?

(37)По моему лицу они, видимо, поняли, что я снова буду отстаивать свой завтрак. (38)Будь что будет. (39)Пусть они меня бьют, я буду делать это каждый день.

Как автор относится к этому решению? Можем ли мы судить об отношении автора по внутреннему состоянию персонажа? Как ощущает себя персонаж в конце текста? Что он выбрал? Какое поведение в социуме дает персонажу большее духовное удовлетворение? Так одобряет или порицает автор решение персонажа? О какой жизненной позиции автора свидетельствует выбор героя?

Итак, предлагаем пятишаговую методику определения позиции автора как когнитивного процесса по декодировке информации:

1)извлечение фактуальной информации с подключением фоновых знаний; 2) определение авторских оценочных установок; 3) раскрытие подтекста в результате анализа антитезы, аллегорий, метафор, парадоксов; 4)

включение в ситуативный, социально-политический и культурно-исторический контекст; 5) обобщение; формирование концепции и формулирование идеи текста (позиции автора).

ЗАДАНИЕ №5. Декодировка позиции автора. Обобщение.

Прочитайте стихотворение Е.Шварц «Уроки аббатисы» Из поэмы «Труды и дни Лавинии, монахини из ордена Обрезания Сердца (От Рождества до Пасхи)»

Мне Аббатиса задала урок –
Ей карту Рая сделать поточнее.
Я ей сказала – я не Сведенборг.
Она мне: будь смиренней и смиреннее.
Всю ночь напрасно мучилась и сникла,
Пока не прилетел мой Ангел-Волк,
Он взял карандаши, бумагу, циркуль
И вспомнил на бумаге всё, что мог.
Но Аббатиса мне сказала: «Спрячь.
Или сожги. Ведь я тебя просила,
Тебе бы только ангела запрячь,
А где ж твои и зрение и сила?»

Мне Аббатиса задала урок –
Чтоб я неделю не пила, не ела,
Чтоб на себя я изнутри смотрела
Как на распятую – на раны рук и ног.
Неделю так я истово трудилась –
А было лето, ухала гроза, –
Как на ступнях вдруг язвами открылись
И на ладонях синие глаза.
Я к Аббатисе кинулась – смотрите!
Стигматы! В голубой крови!
Она в ответ: ступай назад в обитель,
И нет в тебе ни боли, ни любви.

Мне Аббатиса задала урок –
Чтоб я умом в Ерусалим летела
На вечерю прощанья и любви, –
И я помчалась, бросив на пол тело.
«Что видела ты?» – «Видела я вечер.
Все с рынка шли. В дому горели свечи.
Мужей двенадцать, кубок и ножи,

Вино, на стол пролитое. В нём – муху.
Она болтала лапками, но жизнь
В ней, пьяной, меркла...»
– «Ну
а Спасителя?» –
«Его я не видала.
Нет, врать не буду. Стоило
Глаза поднять – их будто солнцем
выжигало,
Шар золотой калил. Как ни старалась –
Его не видела, почти слепой осталась».
Она мне улыбнулась – «Глазкам больно?»
И в первый раз осталась мной довольна.

Ответьте на вопросы:

Кто такая аббатиса? Что такое «обитель»?

От чьего лица ведется повествование?

Раскройте образ «карта рая».

Какую роль выполняет в тексте упоминание Сведенборга?

Какова функция номинации «ангел-волк» в тексте.

Что такое стигматы? Каково значение слова? его смысл в строке, во всем тексте?

Лексика какой тематической группы организует текст?

Какие события связаны с образом Иерусалима? Какую роль в тексте выполняет эта номинация?

Почему «мужей двенадцать»? Какие параллели устанавливаются?

Какие уроки дала аббатиса героине?

Как проявляются оценочные установки автора?

Чем была недовольна аббатиса по итогам выполнения героиней первых двух уроков? Как оценила результаты последнего испытания?

Прочитайте название всей поэмы. Какая аллегория заложена в нем?

Установите связь между названием стихотворения и его содержанием?

Сформулируйте концепцию текста.

Список литературы по теме

Адаева О.Б., Иваненко Г.С. От целеполагания к условиям реализации: о концепции курса русского языка в школе. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. №10. – С.14-20.

Алефиренко Н.Ф. Смысл как лингвофилософский феномен / Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2013. №1(21). – С.5-14.

Аксенов В.П. Текст ЕГЭ. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://neznaika.pro/check/rus-write/9291.html> (Дата обращения 01.09.2018).

Антонова, Е.С. Обучение читательской деятельности. V–IX классы // Русская словесность. – 2010. – №4. – С. 3–8.

Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста: Учебник; Практикум. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 496с.

Выготский Л. С. Психология искусства. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 416 с.

Гоголь Н.В. Мертвые души. Текст ЕГЭ. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://reshak.ru/ege/rus/22.html> (Дата обращения 01.09.2018).

Иваненко Г.С. Судебная лингвистическая экспертиза: специфика анализа художественного текста в аспекте законодательства об экстремизме // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Т. 20. – № 6. – С. 200-203.

Иваненко Г. С. Функциональная грамотность: дискурсивная типология // Русский язык в поликультурном мире: сборник научных статей IV Международного симпозиума, 9–11 июня 2020 г. / отв. ред. Г. Ю. Богданович, Е. Я. Титаренко. В 2-х т. Том 1. Симферополь: Издательский дом КФУ, 2020. С. 196–204. – ISBN: 978-5-9908084-6-1

Иваненко Г.С. Извлечение фактуальной информации текста как основа функциональной грамотности // Русский язык в поликультурном мире: сборник научных статей V Международного симпозиума, 08–12 июня 2021 г. / отв. ред. Е. Я. Титаренко. В 2-х т. Том 2. Симферополь: Издательский дом КФУ, 2021. С.129-133.

Иваненко Г.С. Понимание подтекста: к вопросу о формировании навыка чтения (на материале рассказа А.П. Чехова "Размазня") Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 607-609.

Иваненко Г.С. Окказиональное использование фразеологизмов в повести И. Шмелева "Человек из ресторана" // Вестник научных конференций. 2018. № 10-3 (38). С. 40-42.

Иваненко Г.С. Любовь в русской дворянской культуре первой половины XXI в. через призму стихотворения Д. Давыдова "Вальс". В сборнике: Materials of the VIII international scientific conference. 2017. С. 50-53.

Иваненко Г.С. Коннотативная функция фразеологических единиц (на материале "Повести о Сонечке" М.И. Цветаевой"). В книге: Фразеология в аспекте науки, культуры, образования. тезисы докладов международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию профессора Антонины Михайловны Чепасовой. Челябинский государственный педагогический университет. 2001. С. 146-149.

Иваненко Г.С. Определение позиции автора: пять этапов когнитивного процесса декодировки информации // Филологический класс. 2018. № 4 (54). С. 117-123.

Комарова Л.И. Общие фоновые знания автора и читателя как условие понимания текста. [Электронный ресурс] - Режим доступа:

<file:///C:/Users/galaa/AppData/Local/Temp/obschie-fonovye-znaniya-avtora-i-chitatel'ya-kak-usloviye-ponimaniya-teksta.pdf> [Дата обращения 18.11.2021]

Лихачев Д. С. Очерки по философии художественного творчества. – СПб.: Блиц, 1999. – 160 с.

Николина Н.А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. – М.:Издательский центр «Академия», 2007. – 272.

Огнева Е.А. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста. 2-е изд. дополн. – М.: Эдитус, 2013 – 282с.

Пришвин М.М. Всю жизнь слышал слово душа. Текст ЕГЭ. Инфоурок [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://infourok.ru/lingvostilisticheskiy-analiz-teksta-mmprishvina-o-dushe-1293070.html> [Дата обращения 01.09.2018]

Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка: семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. – М.: Наука, 1985. – 335 с.

Толстая Т.Н. Квадрат. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://dictionnaire.narod.ru/square.htm> [Дата обращения 18.11.2021]

ФГБНУ ФИПИ. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2018 году единого государственного экзамена по русскому языку <http://www.fipi.ru/about/news/proekty-kim-ege-i-oge-2018-goda>

Цурикова Е.В. Методика освоения содержания текста с учетом подтекста и двойного смысла [Текст] // Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность. – 2010. №3 (88). – С. 223-228.

Цыбулько И.П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по русскому языку. Москва, 2017.
http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1535546943/russkiy_yazyk_2018.pdf

Чехов А.П. Баран и барышня. Текст ЕГЭ. -- [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://reshak.ru/ege/rus/29.html> [Дата обращения 01.09.2018]

Шаламов В.Т. Детские картинки. Текст ЕГЭ [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://infopedia.su/5x4e64.html> [Дата обращения 26.10.2017]

Эльконин Д. Б. Как учить детей читать. – М.:Знание, 1976. – 64с.

Иваненко Галина Сергеевна

ДЕКОДИРОВКА КОНЦЕПЦИИ АВТОРА

Ответственный редактор

Е. Ю. Никитина

Корректор

Г.С. Иваненко

Компьютерная верстка

В. М. Жанко

Подписано в печать 14.10.2021. Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 1,82. Тираж 500 экз.

Заказ _____

454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 454.

Типография издательства Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. 454080, Челябинск, проспект Ленина, 69.