



## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН



*М. П. Жигалова*

УДК 372.8:821.161.1(07)

### ДИСКУРС-АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

*(на примере интерпретации и анализа  
белорусским читателем стихов  
берлинского поэта XXI века Г. Аросева)*

Так как смысл художественного произведения выражается особыми способами, создается особыми языковыми средствами, то понимание этих средств и способов является обязательным условием анализа произведения, которое сегодня рассматривается в школах Беларуси как художественное единство. Поэтому задача преподавателя литературы заключается в том, чтобы активизировать восприятие читателя, опираясь на его жизненный опыт, культуру, художественно-эстетические познания и впечатления, чтобы создавать потребность в аналитическом осмыслении прочитанного и подвести читателя-интерпретатора к пониманию художественного целого. Методические приемы решения задачи объединяются одним общим понятием – анализ художественного произведения, которому отводится значительное место, особенно при изучении в средней школе на уроках литературы монографических тем. Поэтому вопросу анализа художественного произведения как межкультурного универсума, его типам, видам путей и приемам нужно уделять как можно больше внимания и на курсах повышения квалификации учителей, которые ежегодно проводятся для учителей Брестской области. Здесь рассматриваются возможности различных типов анализа (культуроведческого, психологического, интертекстуаль-



ного, сравнительно-типологического, филологического), их приемы, вопросы диалогической и полилогической форм анализа как средства формирования духовного мира читателя, предполагающего не только педагогическое сопровождение разбора художественного произведения на занятии, но и самостоятельность аналитических наблюдений. При этом в ходе проведения занятий нами учитывается и тот факт, что анализ художественного произведения как эстетического единства на уроке литературы в школах Беларуси предопределяет специфику диалогического и полилогического единства «вопрос – ответ», «вопрос – дискуссия».

Как справедливо заметил немецкий ученый E. Werlich, выявлять читательское восприятие можно через серию вопросов, которые направлены на развитие разных сторон деятельности читателя. Это *вопрос-репродукция* (Fragen reproduzierender Dialog), который помогает установлению диалога между учителем и учеником, учеником-читателем и сюжетом художественного произведения. *Вопрос-развитие* (Fragen entwickelnder Dialog), *вопрос-абстракция* (kreativ entfaltendes Gespräch), *вопрос-творчество*.

Если говорить о смысловой части анализа, то здесь предлагается следующая логическая цепочка: от части (Teilhemafragen) к целому (Belegstellenfragen) и к повторению, обобщению (Wiederholungsfragen).

Рассматривается нами в этом контексте и специфика анализа художественного произведения как межкультурного универсума. Она, как известно, состоит в первую очередь в диалектическом сочетании элементов анализа и синтеза: поставленный вопрос предполагает детальное рассмотрение одного из компонентов целого (анализ), варианты ответов учащихся выстраиваются с учетом художественного целого и создают базу для обобщенного понимания этого целого (синтез). Специфика анализа состоит также и в том, что здесь всегда присутствует диалектическое соотношение эмоционально-образного восприятия текста и его аналитического освоения. И, наконец, специфика анализа заключается еще и в

том, что свои суждения читатель должен уметь подать через вопрос, речь, слово, что свидетельствует о важности формулировок вопросов, поставленных в ходе анализа, реплик-стимулов, непосредственно ориентированных на ответ-реакцию. Все это, по мнению М. Бахтина, «провоцирует ответ, предвосхищает его и строится в направлении к нему» [1, с. 106], подсказывая определенные словесно-образные формулы-«ориентиры». Нельзя не согласиться и с З. С. Смелковой, которая утверждает, что «при анализе лирического стихотворения особенно важно сохранить индивидуальность восприятия, личность эмоционального отклика читателя» [5, с. 128]. Да, это так. И вместе с тем желание читателя облечь в слова свое первое впечатление может достаточно серьезно корректироваться преподавателем и писательским суждением под воздействием тех вопросов, которые будут обсуждаться в ходе анализа произведения. А умело проведенный разбор, рождаемые в ходе анализа размышления над поэтическим словом, суждения, подсказанные вопросами, помогут читателям углубить понимание лирического образа-переживания. В данном случае правомерно говорить о диалоге и полилоге с «воображаемым собеседником»: поэтом, лирическим героем, учителем-читателем и читателем-школьником.

Поэтому проблема, как нам кажется, состоит в том, насколько бережным и тактичным будет «посредничество» преподавателя, чьи методы, вопросы и логика суждений будут определять и динамику движения мысли читателя: от слова к образу и от образа – к идее.

Немецкий профессор Лутц Кюстер (Lutz Küster) [4, с. 26] заметил, что притязание на точное понимание текста и предполагаемая адекватная его интерпретация возможна лишь при соответствующем целенаправленном обучении этому. Читателям предлагается продвигаться по схеме анализа художественного произведения, которую преподаватель по частям излагает сначала устно, а затем уже в комплексе записывает на доске и поясняет наглядно на конкретном примере. Палитра



возможностей здесь широкая и разнообразная. По мнению Л. Кюстер, она делится на так называемые «pre while-und postreading activities», а также обозначается как «circumtextuelle Verfahren» (креативно-текстуальный метод). Более подробно об этом можно прочитать в публикациях Gaspari – 1994, 1995; Bludau – 1988; Glaar – 1996; sowie Mundzek – 1990. Правда, благодаря этому методу, оживляется интерес обучаемых в первую очередь к постижению сюжета, но ведь без него невозможно и постижение художественного произведения как целостной литературной системы.

Русская литература изучается в школах Беларуси как самостоятельная дисциплина. Поэтому вполне оправдано вырабатывать у школьников умения целостного многоаспектного анализа, когда художественное произведение рассматривается как эстетическое целое. И в этой связи в монографии [2] автора данной статьи описаны такие типы анализа, как культуроведческий, психологический, филологический, сравнительно-типологический, интертекстуальный, которые во взаимосвязи дают комплексное представление школьникам о сюжете, теме, идее, структуре, образном строе произведения, языке и стиле писателя. Читатель познает культуру, отраженную в произведении, психологию писателя и персонажа, отмечает элементы интертекста, то есть те мотивы, сюжеты и образы, фрагменты текстов, которые художник слова включил в свой текст, чтобы донести читателю основную идею произведения.

*Дотекстовая фоновая информация*, с которой начинается анализ, помогает проникнуть в историческую основу текста, понять мотивы обращения художника слова к данной проблеме, мировоззрение художника слова, а значит, подготовить читателя к постижению художественного произведения.

*Выявление сильных позиций* произведения (а это название, первая и последняя фразы, ключевые и доминантные слова, антропонимы и т.д.) помогут определить тему и идею, характер лирического героя.

*Анализ лексического, морфологического строя произведения, фоники, ритмики, риф-*

*мы, синтаксиса, подтекста, изобразительно-выразительных средств* дадут представление студентам о характере лирического героя, стиле художника слова.

Заметим, что каждый тип анализа имеет специфические особенности, но все вместе они дают широкую панораму русской культуры. Читатель постигает описанные в произведении традиции и обычаи, черты характера определенного этноса и историю его развития, психологию человека, тем самым, расширяя свое культурно-информационное и нравственно-психологическое поле, формируя стиль общения читателя в мировом культурном пространстве, помогая осмыслить художественное произведение как эстетическое целое, рассмотреть его как посредника в общении представителей разных культур.

Таким образом, на курсах повышения квалификации по анализу художественного произведения учителя имеют возможность не только прослушать теоретический материал лектора, но и на практических занятиях апробировать его авторскую методiku, чтобы в дальнейшем по ней работать. Для того чтобы она прошла успешно, каждый слушатель заранее получает текст современного, а не программного произведения. По материалам лекционных занятий, где была обозначена примерная схема анализа художественного произведения, каждый слушатель готовит анализ и «защищает» работу перед коллегами, отвечает на вопросы слушателей. Так вырабатывается методика работы, которая в дальнейшем будет использована в школьной практике. На материале произведений Г. Аросева покажем пример такой апробации, которая проводилась на курсах повышения квалификации в Брестском институте развития образования в 2017 году.

Так как в школьном курсе русской литературы изучаются русские поэты-эмигранты XX века (М. Цветаева, Л. Пастернак, А. Белый и т.д.), то внимание учителей было обращено и на эмигрантов XXI века, в частности, на творчество В. Крупника и Г. Аросева.

Г. Аросев – поэт, прозаик, критик. Он родился в 1979 году в Москве, учился на теа-



троведческом факультете ГИТИСа. В России работал на телеканале «Культура», в информагентстве ИТАР-ТАСС, в АНО «Интерньюс». Печатался в журналах «Новый мир», «Дружба народов», «Звезда» и др. Первые критические публикации состоялись в 2005 году, поэтические – в 2006, прозаические – в 2009 году. Область творческого и научного интереса – современный мир и современный человек. На формирование личности поэта оказал влияние известный критик и литературовед А. Немзер.

В интервью журналистам сказал, что эмигрировал в Германию к жене и живет в Берлине с 2013 года. Работает журналистом на «Deutsche Welle». Постоянно выступает с просветительскими лекциями в Берлине. Основатель и главный редактор русскоязычного журнала «Берлин. Берега».

Для анализа на курсах предлагались его стихи «Баллада о неизбежном», «Берлин», «Мой бедный индивид», «Первое лето», «В провинции», «Москва – Рим», «Оболочка» и др. Приведем пример фрагментов такой работы, которая была выполнена по авторскому алгоритму анализа [2] стихотворения Г. Аросева «Оболочка», написанному в 2011 году (используются отдельные фрагменты работы Л. В. Кириловой, Жабинковская спецобразовательная школа-интернат):

*Оболочка совсем прозрачна,  
все прожилки видны на свет –  
Сердце прыгает, как собачка,  
и затаптыкает наш след.  
То ли чувства остры сверх меры,  
то ли взгляд запредельно злой,  
Но есть риск, что, боясь химеры,  
вдруг прорвется защитный слой.  
А прорвется – и хлынут наземь,  
или шариком воспарят,  
Тонны боли, любви и грязи,  
жалких мыслей «кто виноват?»»,  
Сказки ключиков без замочка,  
в общем, всё, чему нет цены.  
Вот такая вот оболочка –  
все прожилки на ней видны.  
Аппаратик донельзя чуткий  
это сердце: не пошалишь.  
Все считает свои минутки,  
как копеечки – нувориш,*

*И поет методично, звонко так,  
как даже не снилось вам,  
И от звуков пружинит пленка,  
и трецтит она вся по швам.*

*Есть ли смысл охранять сердечко,  
коль не сможет оно стучать?  
Неприкрытость пускай увечье,  
зато кровь бежит, горяча,  
Сердце прыгает, как ребенок,  
шелухой вниз летят клише,  
И неважно, что нету пленок,  
ведь не нужен покров душе.*

Вот что отмечает слушатель курсов по читательскому восприятию стихотворения: «В стихотворении Г. Аросева «Оболочка» меня потрясла глубина восприятия общечеловеческих ценностей в современном мире. Нравнодушная позиция поэта заставила встрепенуться и задуматься о ценностях жизни. Болью, тревогой и опасением за жизнь человека проникнута каждая строчка стихотворения. Поэт переживает, что мир стал очень жестоким, что в нем теперь «тонны боли, любви и грязи, жалких мыслей...». И современный человек старается защитить оболочкой свое сердце от негативных явлений общества. Но слишком много пошлости и грязи в этом мире, и сердечко уже не может больше терпеть «все прожилки на нем видны...».

Сильные позиции стихотворения подчеркивают накал напряжения и помогают проникнуть в тему и идею стихотворения.

В доминантных словах лирического произведения «оболочка прозрачна», «прожилки видны», «сердце прыгает, как собачка», «чувства остры», «взгляд запредельно злой» раскрывается тема стихотворения – жестокий мир, от запредельной злости и жестокости которого никуда не скрыться. А химеры, ассоциирующиеся у читателя с темными силами, могут в любую минуту прорвать эту защитную оболочку. Риторический вопрос «кто виноват?» и «Сказки ключиков без замочка» заставляет читателя обратить внимание на самое главное – открытость и искренность человеческих отношений, которые, как оказывается, теперь никому не нужны.

Автор, используя уменьшительно-ласкательный суффикс (ик) и называя сердце «чутким аппаратиком», показывает значимость и



важность в жизни искренних человеческих отношений. Поэтому главная идея стихотворения – достучаться до сердца человека (иногда это, к сожалению, бывает так непросто!).

Сильная позиция выражается риторическим вопросом «Есть ли смысл охранять сердечко, коль не сможет оно стучать?» неслучайно. Для лирического героя чуждо понимание спокойной жизни. Она должна быть активной, насыщена, эмоциональна и интересна «кровь бежит, горяча... Сердце прыгает, как ребенок, шелухой вниз летят клише». Говоря о прозрачности оболочки, о причинах человеческой жестокости, лирический герой понимает, что всему есть предел. И потому если «тонны боли <...> грязи, жалких мыслей» заполняют сердце, то оболочка прорвется («от звуков пружинит пленка»), и сердце начнет «считать свои минутки...». Поэтому лирический герой Г. Аросева уверен, что человек должен жить в полный накал, быть чистым и искренним, как ребенок, потому что все оседает в его сердце. Оно, как зеркало, отражая негатив, покрывает душу оболочкой – черствостью.

Очень важную роль в композиции произведения играет сравнение. Лирический герой не приемлет позицию человека с жалким существованием «сердцем, как у собачки». Ему больше импонирует человек честный, открытый, добрый, с чистой душой, как у ребенка.

В актуальности и важности поднятой в стихотворении проблемы не приходится сомневаться. Она не оставляет и читателя равнодушным, потому что для каждого она остается вечным и нерешенным вопросом, как жить и каким быть, особенно в современном прагматичном мире.

#### АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросу анализа художественного произведения, которому нужно уделять как можно больше внимания на курсах повышения квалификации учителей, поскольку в школьных программах этот этап работы с текстом является самым трудным для учащихся, но самым значимым как при изучении монографической, так и обзорной темы в старших классах. В статье приводится

фрагмент анализа стихотворения Г. Аросева «Оболочка», написанного в 2011 году и выполненного в 2017 году на курсах повышения квалификации по авторской методике.

**Ключевые слова:** анализ, художественное произведение, читательское восприятие, сильные позиции, подтекст, дотекстовая информация

#### SUMMARY

Article is devoted a question of the analysis of a work of art to which needs to give as much as possible attention at courses of improvement of qualification of teachers as in school programs this stage of work with the text is the most difficult for pupils, but the most significant as at studying monographic, and a survey theme in the senior classes. In article the fragment of the analysis of a poem of G. Aroseva «The Cover» written in 2011 and executed in 2017 at courses of improvement of qualification by an author's technique is resulted.

**Key words:** analysis, work of art, reader's perception, strong positions, implied sense, dотекстовая the information.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Жигалова М. П. Интерпретация и анализ в литературе: теория и практика: монография. – 2-е изд., доп. – Брест: БрГУ, 2011. – 269с. – С. 64-65.
3. Keller G. Zehn Thesen zur Neuorientierung des interkulturellen Lernens. – Berlin, 1996. – S. 227–235.
4. Küster L. Zur Verbindung von Intertextualität und Interkulturalität: Literaturdidaktische Anregungen. – Berlin, 1996.
5. Смелкова З. С. Педагогическое общение. Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. – М., 1999. – 231 с.

