

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
Институт языка и литературы
Кафедра русского языка, теоретической и прикладной лингвистики

Направление подготовки бакалавриата 45.03.01 «Филология»
(профиль «Отечественная филология»)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(дипломная работа)

на тему

ИЗУЧЕНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ЗНАЧИМОСТИ СЛОВА: ОПЫТ СОЗДАНИЯ
СПЕЦКУРСА ДЛЯ УЧЕНИКОВ 5-х КЛАССОВ
(ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ РАБОТА)

Работу выполнил студент
группы ОБ-45.03.07-41
Осинкина Аделина Юрьевна

подпись

Научный руководитель
Донецких Л.И., д-р филол. наук,
профессор кафедры русского языка,
теоретической и прикладной
лингвистики

подпись

Заведующий кафедрой
Килина Л.Ф., канд. филол. наук, доцент

(решение о допуске)

подпись

«___» _____ 2022 г.

Ижевск 2022 г.

Оглавление

Введение	3
1. Филологический подход к толкованию художественного текста с проекцией на школьное образование	8
1.1. История вопроса	8
1.2. Понятие «эстетическая значимость слова» в лингвоэстетическом толковании художественного текста	17
1.3. Особенности восприятия художественного текста в 5 классе.....	23
Вывод по первой главе.....	31
2. Особенности восприятия художественного текста учащимися 5 классов как основа для создания спецкурса	32
2.1. Цель, задачи, методы и организация исследования	32
2.2. Результаты констатирующего эксперимента.....	36
Вывод по второй главе.....	40
3. Опыт создания спецкурса по лингвоэстетическому толкования художественного текста для учеников 5 классов	42
3.1. Теоретическое и методическое обоснования программы	42
3.2. Описание рабочей программы спецкурса	47
3.3. Определение эффективности занятий на спецкурсе	55
Вывод по третьей главе.....	61
Заключение	62
Список использованной литературы.....	66

Введение

Лингвопоэтику смело можно считать интердисциплинарным направлением в гуманитарной науке. Это стало стимулом в течение последнего столетия не только утверждать, но и подтверждать на практике мысль о необходимости целостного изучения художественного текста.

Создание художественного текста — процесс глубоко созидательный. Кроме выбора темы, направления, стиля и жанра, он также включает в себя осмысление семантической и структурной композиции целого. Помимо всего вышеуказанного необходимо учитывать авторскую остроту наблюдения над жизнью, умение группировать детали своих наблюдений и оперировать всеми средствами создания образа, особенно словом.

Процесс познания художественного текста тоже творческий акт, всесторонний и многоплановый. Он включает прежде всего содержательно-смысловое прочтение, толкование и идиоценку.

Еще Щерба Л. В. в работе «Опыты лингвистического толкований стихотворений: «Воспоминание» Пушкина» 1923 года сетовал на то, что девушки, заканчивающие филологический факультет, «не умеют читать, понимать и ценить с художественной точки зрения русских писателей вообще и русских поэтов в частности» [61, 26]. Причины этого он видел в следующем:

1. отсутствие классического образования;
2. организация литературного преподавания.

«В большинстве случаев, — замечает Щерба Л. В., — оно (*литературное преподавание в русских высших школах*) сводится к историко-литературным или историко-культурным построениям по поводу тех или иных памятников литературы и весьма редко состоит в непосредственном анализе текста как известного литературного факта» [61, 26]. В противовес он указывает на преподавание литературы во французских университетах, в которых объяснению текста отводится чуть ли не 75% от всего процесса образования.

К сожалению, и в школьные учебники XXI в. проникло и укрепилось разделение лингвистики и литературоведения. Многие ученые пытались и

пытаются решить эту сверхзадачу. Она осознанна теоретически и представлена во многих трудах. Еще Ф. И. Буслаев [9] в работе от 1844 года обосновал главенствующие грамматические принципы анализа художественного текста. Он считал, что объяснение текста грамматически ведет за собой его эстетическое понимание и глубину.

Н. А. Кузнецова [33] в своей кандидатской диссертации 1998 года разработала цикл уроков для начальной школы, в котором используются стиховедческие понятия в процессе анализа лирики. Художественные произведения на ее уроках рассматриваются в единстве формы и содержания. Разработанный ею фильм «Основы стиховедения» имеет неизмеримую практическую ценность для преподавания литературного чтения в начальных классах и обучения литературе в 5 классах.

В учебном пособии «Лингвистический анализ художественного произведения в начальной школе» И. А. Тарасовой [55] представлены основные понятия лингвистического подхода к анализу художественного произведения и различные приемы изучения художественного произведения с детьми.

Однако давний стереотип школьных филологов, который разъединяет язык и литературу, который четко отдает язык только грамматической, а литературу — идейно-исторической сфере, мешает решить эту сверхзадачу и практически. Давно настало время воплотить в жизнь принцип филологического, т.е. целостного толкования текста в школьной практике; «приучить учащихся к лингвистическому анализу текста и к разысканию тончайших смысловых нюансов отдельных выразительных элементов русского языка» [61,28]. Вышесказанное позволяет полагать, что данная выпускная квалификационная работа **актуальна** по своей целенаправленности и задачам.

Тема выпускной квалификационной работы: «Изучение эстетической значимости слова: опыт создания спецкурса для учеников 5 классов».

Объектом исследования является процесс обучения целостному толкованию художественного текста в школе. **Предметом** является опыт

организации работы спецкурса по целостному толкованию художественных текстов в 5 классе средней школы.

Целью выпускной квалификационной работы является разработка спецкурса «Путешествие в эстетику слова» для 5 классов средней школы с опорой на методику, выработанную отечественной лингвопоэтикой, а именно: научить пятиклассников *читать, понимать, видеть* первоэлемент литературы — слово, оценивать его художественную и эстетическую значимость в реализации идейно-образного и эмоционально-оценочного содержания произведения.

Задачи выпускной квалификационной работы следующие:

1. определить цель и задачи спецкурса по лингвопоэтике;
2. разработать программу элективного курса «Путешествие в эстетику слова» для 5 классов средней школы;
3. разработать технологические карты уроков;
4. апробировать накопленный материал;
5. провести оценочную диагностику уроков по спецкурсу.

Гипотеза исследования: изучение эстетических значимостей слова возможно уже в 5 классах, и это благоприятно скажется на читательском восприятии школьника в течение всех лет обучения в школе.

Новизна выпускной квалификационной работы. Спецкурс по лингвопоэтическому толкованию художественного текста с проекцией на школьное образование разработан впервые. Наша рабочая программа должна научить внимательному чтению; показать место слова среди других филологических составляющих; обучить кропотливой словарной работе со словом. Учащиеся начнут понимать важность культурно-исторической сферы в осознании эмоциональной и идейной цельности текста.

Практическая значимость. Такое толкование художественного текста способствует его глубинному пониманию, а эстетические значимости слова определяют стилистические возможности писателя, авторское осознание действительности. Это расширяет представление об авторской картине мира и

углубляет культурно-историческое и эстетическое понимание происходящего. Методический аспект оказывается не просто новым, но воспитательно актуальным, что вызывает особое уважение в условиях современной формализации гуманитарных знаний и девальвации интереса к чтению особенно. Материал дипломной работы может быть использован в качестве примера преподавания лингвопоэтики в школе, а также может служить образцом для создания спецкурсов по лингвопоэтике для других классов.

Методы исследования. В работе представлен комплексный метод лингвоэстетического анализа художественного текста, предполагающий лексикографическое описание, компонентный анализ с опорой на словарные дефиниции, контекстуальное погружение на поверхностном и глубинном уровнях и знание культурологического фона.

Апробация работы носила разносторонний характер. Выступление по теме выпускной квалификационной работы на Всероссийской итоговой студенческой научной конференции в УдГУ, секция «Русский язык в прикладном аспекте».

Обсуждение программы спецкурса «Путешествие в эстетику слова» проводилось на педагогических советах в частной школе «Открытия» г. Ижевска, в МБОУ Тарасовской ООШ, МБОУ Мазунинской СОШ, МБОУ «СОШ № 12» г. Сарапула, МБОУ «СОШ №7» г. Сарапула, МБОУ «Лингвистическая гимназия № 20» г. Сарапула.

Экспериментальная база исследования. Осуществление программы непосредственно проходило в частной школе «Открытия» г. Ижевска.

Содержание работы. Во введении обоснован научный аппарат исследования.

Работа состоит из трех глав. По каждой главе есть выводы.

В первой главе «Филологический подход к толкованию художественного текста с проекцией на школьное образование» рассматривается история вопроса филологического толкования с проекцией на школьное образование и выведены основные термины, которые будут использованы в исследовании.

Во второй глава «Особенности восприятия художественного текста учащимися 5 классов как основа для создания спецкурса» представлено исследование особенностей восприятия художественного текста учащимися 5 класса в начале учебного года. Подведены результаты констатирующего эксперимента.

В третьей главе «Опыт создания спецкурса по лингвоэстетическому толкования художественного текста для учеников 5 классов» описан формирующий эксперимент, т.е. создание, описание и апробация спецкурса. Проведен и эксплицирован контрольный эксперимент, определена эффективность предлагаемого спецкурса.

В заключении даны основные выводы исследования.

В работе имеется список использованной литературы, состоящий из 64

В приложении представлены ответы на вопросы учеников 5 класса и их интерпретация на этапе констатирующего эксперимента; данные по констатирующему и контрольному эксперименты, выведенные в таблицу.

Рабочая программа спецкурса прилагается отдельно к выпускной квалификационной работе.

Структура исследования: дипломная работа подготовлена на 85 страницах печатного текста, состоит из введения, трех глав, вмещающих 8 параграфов, выводов по трем главам, заключения, списка литературы, который включает в себя 64 научных источника, и приложений (результаты исследований, выведенные в таблицу, опросник, ответы учеников и их интерпретация).

1. Филологический подход к толкованию художественного текста с проекцией на школьное образование

1.1. История вопроса

Качество жизни, развитие страны зависят в первую очередь от того, в какой степени каждый человек овладевает, осознает и понимает культуру, которая была накоплена за века.

Приобщение к духовной культуре человечества несомненно начинается с искусства. Искусство не терпит поверхностного взгляда, оно требует труда. Так без труда читателя литературное произведение может остаться непонятым, его глубина останется непостигнутой. Процесс чтения — это сложный процесс. Во-первых, читатель дешифрует буквы в звуки, вслух или про себя, затем расшифровывает слова, а потом переводит их в понятия и образы. Под эмоциональным воздействием словесного образа читатель оказывается в созданной писателем сфере художественной реальности. Читатель становится наблюдателем того, что происходит в тексте, или участником событий, которые описывает автор. При этом в голове читателя авторские художественные образы конкретизируются и приобретают целостность посредством жизненного опыта.

Художественная форма текста помогает читателю осмыслить прочитанное: постичь характеры героев, определить фабулу и авторскую идею, разыскать скрытый подтекст. Читатель может найти подсказки везде: в стиле и жанре произведения; в композиции и авторской реакции на то или иное событие, характер персонажа; в названии и в надтекстовых деталях текста. В голове читателя происходит синтез содержания, композиции и языка текста.

Процесс завершения восприятия художественного произведения заканчивается осмыслением того, что текст — это единое целое, особый мир, в который заложено понимание мира общего. В процессе чтения читатель получает новую информацию, испытывает различные эмоции и эстетически наслаждается словотворчеством того или иного писателя. Это очень кропотливая работа читателя, акт творчества. Он приводит к сакральному общению с писателем и к глубинному пониманию художественного материала.

Понятие «художественный текст» ученые определяют по-разному. По мнению психолингвистов, понятие «художественный текст» вбирает в себя субъективный аспект. К примеру, В. П. Белянин [8, 55] трактует это как истолкование мира действительности через собственные ощущения и мировоззрение. Ю. М. Лотман [42] и многие его последователи понимают художественный текст как тождество компонентов, которые связаны между собой в единое целое. То есть идея осуществляется в образе, а образная система в свою очередь выступает формой идеи. Рождение образов происходит через язык, т. е. поэтическую речь.

Сторонники культурологического понимания — Д. С. Лихачев [40] и В. Н. Топоров [56] — определяют «художественный текст» как культурный феномен, как культурный универсум. В тексте, по их мнению, заложена обобщенная модель мира; текст расширяется до границ культуры.

Ю. М. Лотман [42] рассматривал культуру как единый большой текст. В культурном контексте «художественный текст» выполняет важную функцию — функцию носителя духовно-практического опыта поколений. Выделяют и такую важную особенность художественного текста как культурная данность. Это эстетическая характеристика. По мнению М. М. Бахтина [3], художественный текст — «эстетический объект», который содержит в себе эстетическую информацию. В такой точке зрения текст имеет определенную структуру, в которую входят компоненты с эстетической функцией: ритмика, фоника, интонация, лексика, синтаксис и т. д. Все эти компоненты связаны между собой и представляют единый целый «эстетический объект».

Для нас особенно важны следующие составляющие понятия «художественный текст»: это сложное содержательно-смысловое явление, представляющее собой эстетическую целостность, которую формируют все уровни языка и все исторически представленные слагаемые действительности. Это фонетические, лексико-семантические, фразеологические, морфологические, синтаксические, композиционно-динамические, образные и другие качества эстетически организованного и идионаправленного восприятия

авторской картины мира. Каждый из них значим в толковании текста как на поверхностном, так и на глубинном уровнях; каждый оказывает прямое или косвенное влияние на судьбу слова в художественном тексте. Вопросы толкования художественных текстов сложны и остаются пока недостаточно исследованными.

Вопрос о филологическом подходе к толкованию художественного произведения как целостного объекта в образовании был остро поставлен отечественными и зарубежными лингвистами еще в начале XX века.

Истоки зарождения лингвистического пути анализа художественного текста находят научное освещение у Ф. И. Буслаева в книге «О преподавании отечественного языка» [9]. Данная работа написана в 1844 году, однако, на наш взгляд, не потеряла своего значения до настоящего времени. Педагог и ученый-лингвист уверенно заявляет, что «филологии нечего бояться грамматики» [9, 83]. В главе «Чтение» академик устанавливает: «Законное отправление органической жизни вместе и необходимо, и приятно: сон и утоление голода или жажда подкрепляют силы человека и вместе доставляют ему удовольствие. Так и речь, как органическое отправление, вместе сообщает мысль и нравится нам, если живо и здраво схватывает то, что хотим выразить. Благозвучие, одно из главных достоинств красоты словестной, основывается на сочетании звуков гласных и согласных, следовательно, на грамматике; быстрота и живость — на кратких предложениях, эллипсисе, на употреблении видов глаголов и т. п.; живописность действия на отличии свойств, выражаемых прилагательными и причастиями, от выражаемых глаголами и т. д. Тропы <...> ведут свое начало от словаря, ибо перенесение названий от одного понятия к другому есть находимый путь исследованию лексикологическому» [9, 83]. Таким образом, Ф. И. Буслаев демонстрирует грамматический анализ не в узком смысле, а с установкой на эстетические функции языка, в частности слова, и призывает учителей к этому виду работы. Он оформляет и некоторые методические рекомендации:

1. находить главную мысль произведения («жизненную силу» произведения);
2. «углубляться в подробности слова, оборотов, предложений» [9, 85];
3. «рассматривать частности в связи с общим» [9, 85];
4. «свои мнения основывать на данных, самим автором указанных» [9, 86], т.е. сделать так, чтобы автор «объяснял сам себя» [9, 86].

Вышеуказанный перечень рекомендаций является актуальным и выступает фундаментом современных принципов целостного анализа художественного произведения.

Академик Л. В. Щерба сделал огромный вклад в развитие вопроса лингвопоэтики. Выдающегося русского лингвиста можно по праву считать «отцом» этого раздела науки о языке и литературе. В своих фундаментальных работах [61] он продемонстрировал толкование лингвистических средств, «посредством которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений» [61, 90]. В них ясно высвечивается лингвистический путь анализа художественного текста как путь поиска эстетических значимостей слова. Ученый впервые поднял вопрос литературного преподавания в русских высших школах и дал толчок к решению этой глобальной проблемы. В работах 1923 и 1936 годов он предлагает образцы анализа текстов, и следует отметить, что они не являются узко лингвистическими: анализы функциональны и идеонаправленны. Л. В. Щерба уверенно заявлял, что «лингвисты должны уметь приводить к осознанию всех эти средства (*лингвистические*). Но это должны уметь делать и литературоведы, так как не могут же они довольствоваться интуицией и рассуждать об идеях, которые они, может быть, неправильно вычитали из текста» [61, 97]. Вопрос о внедрении целостного филологического толкования текста в школьное образование до сих пор остается актуальным и потребует огромной системной работы еще не одного поколения филологов.

Похожие точки зрения в своих работах — «Лингвистика и поэтика» [64], «Поэзия грамматики и грамматика поэзии» [63] — развивает Р. О. Якобсон. Он

уверен, что «мы все четко понимаем, что как лингвист, игнорирующий поэтическую функцию языка, так и литературовед, равнодушный к лингвистическим проблемам и незнакомый с лингвистическими методами, представляют собой вопиющий анахронизм» [63, 14].

В 4 номере журнала «Русский язык в школе» [48, 5] Л. А. Новиков осветил некоторые вопросы лингвистического изучения художественного текста в школе. Он считал, что именно такая работа является наиболее эффективной. Целостному восприятию художественного текста, по его мнению, является именно лингвистическая работа и «замедленное» чтение. Разработка и внедрение такого рода изучение словесного искусства, по словам Л. А. Новикова, приведет к углублению знаний учащихся. Основная задача лингвопоэтического толкования — познание и осознание поэтики художественного произведения, структуры образов, которые организованы в композиции и сюжете. Толкование помогает выстроить четкую траекторию к идее и образу через смыслы, встроенные в слово.

Мысль, что поэтическое слово, которое погружено в тему и идею художественного текста, активизируется на всех языковых уровнях и представляет собой целостный эстетический объект, высказал В. В. Виноградов [1]. Этот взгляд на слово в художественном произведении разделяют Г. О. Винокур [2] и М. М. Бахтин [3]. Первый называл поэтическое слово «рефлектирующим», а второй указывал на бинарность, двучленность слова, выделяя в нем поверхностный и глубинный смысл.

Г. О. Винокур в работах «Об изучении языка литературы» и «Понятие поэтического языка» отношение поэзии и языка именует тождеством и уверяет, что «язык и есть сам по себе поэзия» [12]. Поэтический язык он называет образным и определяет его функции: наделение слова новыми смыслами: «установление тех конечных значений, которые как бы просвечивают сквозь прямые значения слова в поэтическом языке, есть задача толкования поэзии» [13, 45].

Л. И. Донецких в своей монографии «Слово и мысль в художественном тексте» [23] указывает на важнейшую задачу преподавания литературы в школе и вузах, переплетающуюся с идеями Ф. И. Буслаева: «научить чувствовать нервные токи слова, его чуткую осязаемость и глубину, своеобразие языка того или иного писателя, его художественную манеру» [23, 6]. Во введении монографии автор выделяет следующие недостатки, которые, к сожалению, присутствуют и в современном преподавании. Формализация, искусственное разведение двух сторон художественного текста — содержания и формы, «додумывание» за автора. Игнорирование постулата «мир в искусстве не обозначается словом, а является в нем» ограничивает общение с историей слова. Пренебрежение возможностью воспроизводить заложенную энергию в понятийную сферу, способностью наполнять ее ассоциациями наблюдений и чувствований, ограждение от знакомства с культурно-историческим фоном окружающего мир действительности и уже зафиксированным в словарной памяти поколений приводит к разложению духовной культуры молодежи. Искусство поиска, разыскание ответа на вопросы, которые задает созданный автором мир действительности, герои этого мира, умение рассматривать художественный текст в пространстве окружающей жизни и событий, наконец в истории страны, по мнению Л. И. Донецких, — делает человека сопричастным ко всему происходящему, не изолированным от бед и трудностей, воспитывает самые лучшие качества, заложенные семьей, школой, временем. Важные цели и задачи выполняет именно работа с эстетическими функциями слова: образовательные и воспитательные, в первую очередь. Внимание и интерес к слову, как ментальной единице, как к объекту, сохраняющему ДНК традиционной памяти, без которого нет будущего, как бездомная речевая кладовая, делает мир и окружающее прекрасным, как духовное богатство, способное открывать положительные эмоции и побуждать только к добру. Эстетические возможности слова рассматриваются Л. И. Донецких в качестве важнейшего средства эстетического воспитания молодежи.

Принципы анализа художественного произведения в начальной школе обосновывает в своём учебном пособии И. А. Тарасова [55]. Она подробно и системно доказывает возможность постижения авторской позиции в лирическом произведении учениками начальной школы. И. А. Тарасова призывает педагогов обращаться к эстетической актуализации языковых уровней и подуровней. В учебном пособии представлены принципы анализа художественного произведения в начальной школе:

- принцип целенаправленности;
- принцип опоры на целостное;
- принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей восприятия;
- принцип единства формы и содержания;
- принцип избирательности анализа;
- принцип целостности и принцип направленности анализа.

Системно описан метода ключевых слов в анализе лексического уровня художественного произведения на примере стихотворения А. Фета «Я пришел к тебе с приветом». В своем пособии И. А. Тарасова воплощает сверхзадачу — дает студентам педагогических вузов правильное представление о преподавании литературы в школе, провозглашая научный принцип комплексного взаимопроникновения лингвистического и литературоведческого подходов к анализу художественных текстов, называя его филологическим.

Похожую задачу в своей диссертации «Теоретические основы филологического анализа художественного текста в национальном педвузе» выполняет Б. Г. Бобылев [7]. Теоретическая значимость его работы заключается в разработке синтезирующего подхода и формированию предметно-методических основ профессионально-педагогической подготовки учителей русистов для национальной школы, в определении путей создания прагматически ориентированной теории филологического анализа художественного текста, а также в осуществлении конкретной связи между

филологической традицией и современными проблемами лингводидактики. Обучение филологическому анализу предполагает выделение трех основных этапов работы над текстом. Первый этап — филологическое комментирование художественного текста (объяснительное чтение и словарная работа). Задачей второго этапа выступает создание условий для адекватного понимания эстетической значимости текста и развитие способностей к «эмоциональной эмпатии». Третий этап включает в себя послетекстовые задания, на первый план выступает синтезирующий, итоговый аспект рассмотрения художественного текста.

На похожие составляющие разбивает филологическое толкование А. В. Флоря в своем учебно-методическом пособии «Филологическое толкование художественного текста». Под филологическим толкованием он понимает «анализ поэтической структуры произведения как единства (синтеза) лингвистических и литературоведческих фактов, изучение образных средств языка» [58, 5]. Лингвистический анализ, по его мнению, сложная и многоаспектная процедура интерпретации художественного произведения. Лингвистический анализ своей основой считает лингвостилистическое толкование, которое эффективнее работает на текст с экстралингвистическими знаниями.

Необходимые методические советы, схемы анализов, смысловых структур текстов разных жанров можно найти в учебном пособии «Структурно-смысловой анализ художественного произведения» Н. А. Купиной [36]. В третьем разделе «Глубинный смысл и его интерпретации» автор пособия выделяет три основных уровня смысла текста: 1) предметный (денотативный), 2) образный и 3) идейный. Уровням смысла художественного текста соответствует уровни смыслового анализа: предметный уровень вскрывает «буквальное», фабульное содержание текста, его тему; образный уровень вскрывает специфику ассоциативно-образного строя произведения; идейный уровень обнажает авторскую концепцию, зависящую от экстралингвистических факторов: мировоззрения автора, его идеологической позиции, творческого метода, школы,

к которому принадлежит автор и т.д. Н. А. Купина отмечает, что соотношение идейного смысла с предметным и образными смысловыми пластами в каждом конкретном случае следует устанавливать особо, а «установка на нерасчлененное исследование «идейно-образного» содержания не может быть целесообразной» [36, 12].

Взаимодействие литературоведческого и лингвистического подходов при интерпретации художественного текста пропагандирует в своем учебном пособии «Филологический анализ текста» Н. А. Николина [47]. Целью интегрированного курса она видит обучение студентов-филологов интерпретации художественного текста на основе его единиц и категорий. Автор учебного пособия решает ряд важнейших задач и утверждает, что «лингвистический анализ помогает выявить дополнительные «приращения смысла», которые развиваются у слов и грамматических форм в тексте, показать развертывание и соотношение концептуально значимых семантических полей, определить семантику ключевых текстовых единиц и «игру» значений» [47, 5].

Огромное значение в образовании филолога имеют труды методологической направленности Н. А. Купиной и Н. А. Николиной «Филологический анализ художественного текста. Практикум» [37] и Д. М. Магамедовой «Филологический анализ лирического произведения» [43]. Учебные пособия несут важную идею, знание которой делает человека профессионалом. Тест в структурном анализе представляется как единое целое. Каждый элемент (фоника, лексика, грамматика, синтаксис, тематика и т.д.) этого целого реализуется лишь во взаимоотношении с другими элементами и с целым всего текста. Для того, чтобы осмыслить функцию того или иного элемента, уровня нужно вначале рассмотреть их контактно, как самостоятельную смысловую единицу, а затем связать эти наблюдения с другими уровнями и идеей художественного текста.

Вопросы изучения стилистики художественных текстов сложны и еще далеко не изучены филологической наукой. В течение последних десятилетий настойчиво не только утверждается, но и подкрепляется практикой мысль о

целостном анализе художественного текста, объединяющем усилия лингвистов и литературоведов, психо- и социолингвистов, философов, историков и культурологов. Это взаимодействие постулируется неразрывностью мышления и любого процесса творчества.

Филологическая целостность художественного текста предполагает рассмотрение литературного произведения как открытой структуры, как процесса воспроизводства или создания авторской картины мира, глубоко национальной и одновременно личностной.

Изучение слова в художественном тексте как категории культурно-исторической данности, единицы авторского мышления, эмоционально-эстетического чувствования, структурной модели индивидуально-художественного мира писателя является основным объектом исследования.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что актуальность толкования художественного текста обуславливается комплексным подходом к изучению художественного целого на основе соединения принципов лексико-семантического и антропологического методов работы со словом, который важно и нужно осуществить на школьной платформе. Это позволяет связать изучение авторской картины мира с вопросами о преобразовании в нем ментальных и мировоззренческих особенностей идиолекта писателя. Объектом толкования в этом случае является слово в тексте художественного целого, а предметом — эстетические возможности слова, эксплицирующие чувственные и реальные аспекты воспринятого писателем мира действительности. Возможность преподавания филологического толкования текста в школах рассматривалась и рассматривается теоретически по сей день, однако практически она осуществлялась только в рамках вузовского образования на интегрированных курсах.

1.2. Понятие «эстетическая значимость слова» в лингвоэстетическом толковании художественного текста

Проанализировав современные рабочие программы под редакцией И. Н. Сухих [54] и В. Я. Коровиной [32]; методические пособия на основе

авторской программы Р. Н. Бунеева [10] и учебник Г. С. Меркина [46], мы определили, что в качестве планируемого результата обучения в них выделяются, во-первых, «умение понимать образную природу литературы как явления словесного искусства; эстетически воспринимать произведения литературы; в сформированном эстетическом вкусе», и, во-вторых, «умение понимать русское слово в его *эстетической функции*, роль изобразительно-выразительных средств языка в создании художественных образов литературных произведений» [32, 7]. Однако, исходя из наблюдений, понятие эстетической функции слова, эстетической значимости слова понимается в современном образовании неоднозначно. Это просматривается в целом наборе разнообразнейших терминов. Например, у Н. В. Черемисиной это называется термином «индивидуальное употребление», у С. Ш. Чагдурова — «индивидуально-авторское значение». Э. Ханпира и И. С. Куликова используют наряду с термином «эстетическое значение» «оказиональное слово», «контекстуальное употребление слова», «ситуативное употребление слова» [22, 32].

Эстетические функции слова — одна из важнейших проблем лингвопоэтики. Об актуальности многоаспектных вопросов этой проблемы свидетельствуют работы по стилистике художественной речи, словоупотреблению писателей, художественной лексикографии [См.: Л. В. Щерба 1957, Г. О. Винокур 1959, Б. А. Ларин 1974, Ю. С. Язикова 1962, 1983, М. Б. Борисова 1970, Н. К. Гей 1975, Ю. М. Лотман 1978, В. П. Григорьев 1979, Л. И. Донецких 1980-2001, Н. А. Купина 1982, Д. М. Поцепня 1997, С. Ю. Лаврова 1998, Л. Г. Яцкевич 1999, Н. А. Кузьмина 2000 и мн. др.].

В их исследованиях слово в художественном пространстве рассматривается как сложная семантическая и функциональная единица. Гармонические свойства слова зависят от многих факторов, характеризующих филологический феномен: способности динамично вступать в новые семантические контакты, ассоциативно образуя неожиданные смысловые цепи; легко перемещаться и занимать «сильные позиции» в тексте; структурировать

образ мира, создаваемый автором, отражая особенности ментального и надментального характера. Эти многоликие особенности слова реализуют себя в обогащении новыми значимостями — эстетическими.

Эстетически значимую цепь структурно-семантической композиции художественного текста образуют тема — слово — образ — идея. Тема порождает выбор слова, в том числе и ключевого. Под ключевым словом понимаем эстетически значимые лексические единицы поэтического текста, характеризующиеся повторяемостью употребления в тексте. Они формируют художественное понятие на основе номинативного и образного значения. Для осознания идейно-художественной значимости словообраза и его идиостилевых качеств необходимо изучение поэтического текста, текстов, а иногда и всего творчества писателя как единства, гармонического целого.

Особое внимание заслуживают исследования Б. А. Ларина [38]. Выдвинутые Б. А. Лариным вслед за Л. В. Щербой принципы изучения художественной речи были поддержаны рядом ученых-лингвистов и литературоведов: М. М. Бахтиным, В. В. Виноградовым, Ю. Н. Тыняновым, В. М. Жирмунским, М. Б. Храпченко и др.

Б. А. Ларина по праву можно считать основоположником понятия «эстетическое значение слова». Само это понятие не принято в активное употребление; использование наблюдается только у учеников и единомышленников ученого. Однако и они не едины в смысловом наполнении термина. Нельзя не заметить, что при кажущейся многоаспектности и обширности исследований еще многие свойства и механизмы эстетических возможностей слова недостаточно познаны. К примеру, Ю. С. Язикова в своем труде «Лексические связи в контексте художественного произведения» указывает, что «эстетическое значение» для нее это семантические сдвиги в художественном тексте [62]. В статье «Особенности поэтического слова» Ю. С. Язикова употребляет контекстуально обусловленное значение термина «эстетическое значение слова» — «семантическое обогащение слова в поэтической художественной речи» [22]. Т. Н. Быстрыкина в автореферате

диссертации «Метафорическое словоупотребление в прозе Вс. Иванова» сужает понятие «эстетической значимости» и определяет форму его реализации лишь в поле метафоры [22, 14].

Для Б. А. Ларина план выражения составлял всегда единое целое с планом содержания. Смысловые изменения в языке он соотносил с тем смысловым целым (текстом, содержанием, идеями), которое за ними стоит и по отношению к которым они выполняют свою роль.

В статье «О разновидностях художественной речи» [39] он выдвинул понятие контекста как нормы, которая складывается в литературном произведении по мере того, как оно разворачивается. На фоне этой нормы выступают те или иные отклонения от нее — «комбинаторные приращения смысла», его «обертоны», которые «образуются из взаимодейственной совокупности слов» «и в пределах одной фразы, и в пределах главы», и оттенки, возникающие только из законченного литературного целого.

«Эстетическое значение слова — это глубина смысла (не застывшее, а находящееся в целенаправленном движении, потому можно говорить об эстетической значимости, заложенной в слове), которую слово приобретает в составе языка целого литературного произведения, где оно может выступать в разных, но соотносительных друг с другом контекстах, по-разному освещающих его» [39, 45].

Смысловая одноплановость, двуплановость, многоплановость художественного текста непрерывно перемежаются. Вдумчивый читатель следит за всем планами смысла. «Наличие нескольких планов предполагает возможность сочетания нескольких, даже иносказательных значений разных освещений одного и того же аспекта, причем, могут по-новому сплетаться и располагаться черты ранее известные» [39, 12]. Так многоплановость рождает движение сквозь текст, отсюда термин «эстетическая значимость» оказывается более объективированным в решении этой цели, которая нами поставлена в работе, но которая предполагает обязательное наличие эстетической значимости у слов, которые репрезентируют эстетические функции слова в тексте

художественного целого, вбирая в себя как поверхностные — вербально вычитываемые, так и глубинные — идейно-содержательное, скрытое, подтекстное.

«Эстетическое значение не примыкает к ближайшим словам по смыслу, а служит намеком включённых мыслей, эмоций, волнений как необходимый член семантически простого, знаково сложного выражения... В исследовании художественной речи орфографическими словами и общими значениями ни на какой стадии работы обойтись нельзя. Здесь нельзя упускать из виду эстетический объект, т.е. его психический эффект, «обертоны» смысла..., т.е. те смысловые элементы, которые нами воспринимаются, но не имеют своих знаков в речи, а образуются из взаимодействия совокупности слов. Комбинаторные приращения образуются и в пределах одной фразы и, кроме того, из сочетания периодов — в пределах главы; далее есть оттенки, возникающие из заключенного литературного целого» [38, 25]. Б. А. Ларин убежден, что авторский стиль можно определить только на основе эстетики языка.

Вслед за Б. А. Лариным глубокое и всестороннее рассмотрение термина «эстетическое значение слова» содержится в монографии Донецких Л. И. «Эстетические функции слова» [22], где дается научное обоснование и четкое обобщение всех спорных моментов терминологии в лингвопоэтике. Сформулированный профессором термин мы и будем использовать в настоящей работе: «под эстетической значимостью слова понимаем идеопосредованный тип значения, соотносимый с номинативным, производным (метафорическим и метонимическим) и символическим значением, характеризующийся смысловой многомерностью, возникающей при трансформациях, взаимодействиях сем и в содержательном объеме слова, и реализующийся в художественной речи в виде новых значений, оттенков значений слова, эмоционально-экспрессивных смыслов, контекстных и подтекстных употреблений и ассоциаций» [22, 26]. Слово, которое обладает эстетической значимостью, идеофункционально.

Эстетическое качество слова заложено в нем природой. Эти качества реализуются в обобщающих свойствах слова. Диалектика материального

является сущностью преобразований в смысловой структуре слова, определяя взаимоотношения центрального и периферийного, языкового и речевого. Природу «эстетической значимости» в широком смысле уловил Шарль Балли [22, 74], говоря о типологии «близких» и «далеких» смыслов.

О. В. Загоровская [29] вслед за отечественными лингвистами утверждает, что язык способен репрезентировать человеческое мышление рациональном и эмоциональном планах. Отсюда способность языка реализовывать художественно-образное мышление как результат творческой типизации определенных явлений действительности для выражения их идейно-эмоционального осмысления и оценки, вытекающих из мироощущения художника и предполагающих особую эмоциональную выразительность, рождающую сопереживание.

Художественное обобщение позволяет через общее раскрывать индивидуальные, а это эксплицирует процесс художественно-образного мышления: языковая функция может в этом случае превращаться в эстетическую. Понятие «эстетической значимости» характеризует не только семантику слова в художественном произведении, но и его роль как элемента системы.

О. В. Загоровская выделяет 3 степени эстетической значимости в художественном тексте [29].

- Первая степень связана с качественным преобразованием единиц общенародного языка в единицы эстетической системы, характеризующихся индивидуализацией слов при отсутствии семантических сдвигов и приращения смыслов.
- Вторая связана с приобретением словесными единицами в художественном тексте дополнительных оттенков значений, «приращений смысла», которые способствуют формированию художественной идеи эстетического целого.
- Третья степень связана с существенными изменениями семантики слова, слова эстетически значимые.

Три степени эстетической значимости словесной единицы отражают иерархические отношения компонентов эстетической системы, которые являются не просто индивидуально-авторскими, но и эстетически целенаправленными, т. е. вбирающие в себя эстетическую значимость всего контекстуального окружения.

Таким образом, понятие «эстетическая значимость» отражает смысловую жизнь языковых единиц, в составе эстетической функционирующей материи.

Итак, эстетическая функция — это репрезентация процесса художественно-образного мышления, во время которого словесные единицы превращаются в единицы особой семантической системы, при этом трансформация словесных единиц сопровождается более или менее существенными изменениями их семантики. Отражением этого движения и является понятие эстетической значимости слов в художественном тексте. Это движение характеризует не только семантику словесных единиц в художественном целом, но и ее ценность как элемента системы.

1.3. Особенности восприятия художественного текста в 5 классе

Переходя в 5 класс, школьники вступают в новый период — подростковый. Этот возраст является кризисным: начинается формирование нового целостного представления о себе как о взрослом человеке. Происходят заметные качественные изменения: поведенческая непоследовательность, абстрагирование от конкретных явлений к фантазиям. Новые характеристики приобретает мышление, оно становится формально-логическим. Фантазия и творчество становятся спутниками подросткового состояния. Поиск нового и неожиданного привлекает ребенка именно в этом период. Их ранимость побуждает к формированию сложных эмоциональных состояний. Желание наблюдать над окружающей действительностью способствует внимательному наблюдению, стремлению оценивать. «Наивный реализм, который при нормальном развитии преобладает в читательском восприятии учащихся IV–V классов, ведет при чтении к слиянию искусства и действительности и наделяет читателя эмоциональной активностью, силой переживания, общей целостностью

впечатления, хотя и схематического, порой лишённого последовательной логической связности» [44, 5]. Так описывает особенности восприятия художественного текста учащимися 5 класса В. Г. Маранцман [44].

Важное место в русской культуре и образовании занимает художественный текст, его осмысление и его толкование. Художественный текст — средство, формирующее мировоззрение, способствующее принятию читателем общечеловеческих и национальных ценностей. Чтение нами воспринимается как труд и как акт творчества. Это, своего рода, активная творческая деятельность, которая включает в себя взаимосвязанную работу эмоций, воображения, мышления, памяти. В процессе углубленной читательской практики воссоздаются образы, постигаются авторские идеи произведения, создаются собственные читательские интерпретации. Это не только «деятельность, в основе которой лежит распознавание текста» [45], это индивидуальная творческая деятельность, в основе которой всегда диалог с автором, а читатель — это и собеседник, и герой, и критик.

Первым этапом в системе общения читателя с художественным текстом является этап восприятия. Именно на основе восприятия будет строиться путь понимания — это следующий шаг, который ведет читателя к творческой деятельности — этапу толкования. Трехединный процесс «восприятие — понимание — толкование» произведения является основополагающим для становления и развития культуры чтения художественного текста. Первый шаг к диалогу и пониманию — это восприятие. Методическая школа В. Г. Маранцмана разработала «инструмент» выявления уровня восприятия — систему вопросов на все сферы, позволяющую раскрыть эстетический и духовный потенциал художественного текста.

Используя данный «инструмент», мы в главе 2 проведем исследование среди пятиклассников и определим их уровень восприятия текста до посещения спецкурса. Выявление специфических особенностей восприятия текста вначале исследования является тем основанием, на котором строятся все остальные

аспекты нашего актуального исследования и непосредственно нашей разработки.

По мнению В. Г. Маранцмана: «Выделенные периоды развития читателя-школьника не могут рассматриваться как фатально заданные природой восприятия искусства. В зависимости от социальной ситуации развития читатель может проходить эти периоды ускоренно или задерживаться на том или ином из них. Однако миновать какой-либо период он не может. Его эволюция — не поступательное развитие всех сразу элементов восприятия художественных текстов, упомянутых в начале статьи. Напротив, в определенный период развития выдвигаются одни качества читателя и тормозятся другие» [44, 14].

Вышеизложенное подчеркивает необходимость обстоятельного изучения вопроса об ускорении школьниками восприятия художественного текста посредством разыскивания эстетически значимых слов. Эта важная задача усилит воспитательную функцию литературы и обусловит формирование эстетического «чутья» обучающего.

Здесь уместно обратиться к характеристике каждого уровня восприятия. Необходимо заметить, что первичное восприятие является своего рода сигналом (индикатором), указывающим вектор дальнейшего развития ученика, средством диагностики его возможностей не только текущего момента, но и перспектив его литературного развития, а также позволит осознать результативность организации процесса обучения литературному чтению и литературе вообще в школе.

В науке представлено несколько вариантов классификаций уровней восприятия (М. Р. Львов, О. И. Никифорова, М. П. Воюшина). К примеру, учение И. П. Павлова о двух сигнальных системах позволило развить и обосновать эту типологию, выделив «художественный», «мыслительный» тип по преобладанию одной из сигнальных систем и «средний тип» как наиболее массовую организацию психической жизни личности. Для удобства исследования мы воспользуемся классификацией М. П. Воюшиной [18].

Для определения уровня восприятия художественного текста важно четко составить вопросы к тексту. Составленные вопросы должны соответствовать сферам читательского восприятия. Сферы читательского восприятия бывают следующие (по М. П. Воюшиной) [18]:

Сфера читательских эмоций. В нее входят эмоциональные читательские реакции на содержание произведения (ЭЧРС)¹ и эмоциональные читательские реакции на художественную форму произведения и мастерство писателя (ЭЧРФ). Оценивание эмоциональной сферы происходит по трем критериям: активность, точность и адекватность читательских эмоций [18, 9].

Сфера читательского воображения. Данная сфера имеет два уровня: воображение воссоздающее (ВВ) и воображение творческое (ВТ). Первое отличает конкретизация словесных образов, авторских изобразительных деталей с воссозданием на их основе отдельных образов произведения или их элементов. А второе — конкретизация словесных образов, авторских изобразительных деталей с мысленным достраиванием на их основе целостной картины жизни — сложного образа, или другими словами — сотворчество читателя и автора, расширение пространства художественного текста. Критерий оценивания этой сферы — активность, богатство, глубина и степень конкретизации художественных образов и степень свободы читательского воображения. Оно подчиняется оно авторскому замыслу, или отдалено [18, 10].

Сфера осмысления произведения. Педагоги и психологи традиционно разделяют эту сферу на две части: осмысление художественной формы (ОФ) и осмысление содержания (ОС). В первой части принято выделять два уровня:

1. Уровень осмысления роли изобразительно-выразительных средств — стилистических деталей (УОД). Это языковой уровень. Художественный образ воссоздается полноценно только тогда, когда читатель обратит внимание на все языковые уровни текста. Оценивается этот уровень

¹ Здесь и в дальнейшей используется условная аббревиатура сфер и уровней восприятия художественного текста

умением точно и глубоко растолковывать роль изобразительно-выразительных средств в произведении [18, 11].

2. Уровень осмысления особенностей композиции, уровень архитектоники (УОК). Читатель в этом случае обращает внимание на особенности архитектоники произведения, определяет смысловые части текста, толкует их взаимосвязь; определяет фабулу и сюжет произведения и выделяет их элементы, понимает их роль в сюжетной организации и в воплощении авторского замысла; объясняет роль названия, жанрового подзаголовка, образов в структуре текста и взаимосвязь между ними (пейзаж — герой, портрет — характер, образы времени и места — образы персонажи; вставные элементы и их связь с основным повествованием; автор — рассказчик — персонаж и т.п.) интерпретирует способы создания характера персонажей, выбранные автором, и т.д. Оцениваться будут точность, глубина, адекватность осмысления роли архитектоники в художественном тексте [18, 12].

Часть осмысленного содержания в свою очередь так же подразделяется на несколько уровней.

Фрагментарный уровень восприятия (ФУВ)

- отсутствует целостное представление о произведении;
- отсутствуют навыки установки причинно-следственных связей в тексте и объяснение мотивов поступков героев, их последствия;
- сложность в пересказе текста [18, 13].

Констатирующий уровень восприятия (КУВ).

- целостное представление о произведении
- навык восстановления фабулы и пересказа текста;
- точные эмоции от прочитанного текста, но сложность в их выражении.

- последовательность событий восстанавливается легко, однако причинно-следственные связи всех событий раскрываются с определенной сложностью.
- отсутствует привычка перечитывать и вчитываться в текст.
- авторская позиция и идея не осваивается из-за игнорирования художественной формы произведения [18, 14].

Аналитический уровень восприятия (уровень персонажа) (АУВ).

- целостное представление о произведении
- навык восстановления фабулы и пересказа текста;
- точные и мотивированные эмоции от прочитанного текста; ребенок в состоянии передать в слове динамику своих чувств;
- воссоздающее и творческое мышление более развито, чем у детей вышеуказанных уровней;
- подтекст произведения не воспринимается;
- элементы художественной формы воспринимаются чаще на уровне персонажа;
- интуитивное обращение к архитектонике [18, 15].

Концептуальный уровень восприятия (уровень идеи) (УИ).

- целостное представление о произведении
- навык восстановления фабулы и пересказа текста;
- точные и мотивированные эмоции от прочитанного текста; ребенок в состоянии передать в слове динамику своих чувств не только вызванные событийной стороной произведения, но и художественной формой;
- улавливание динамики эмоций в произведении, замечание причин изменений эмоциональной атмосферы;
- установка причинно-следственных связей всех событий произведения.

- преобладание произвольного воображение над непроизвольным: и воссоздание образа на основе художественных деталей.
- единство содержания и формы произведения;
- навык перечитывания текста;
- нахождение авторской позиции и идеи произведения.
- навык обобщения, определения проблемы, решаемой в произведении;
- предложение своего обоснованного толкования прочитанного [18, 16].

Сфера осмысления будет оцениваться по следующим критериям. Во-первых, точное определение темы произведения, во-вторых, точность и глубина осмысления проблемы, конфликта, характеров персонажей и их точек зрения через слово; в-третьих, точность и глубина понимания авторского отношения к персонажам, авторской точки зрения и художественной идеи произведения через слово, в-четвертых, степень обобщения, и в-пятых, способность, которая проявляется в осознании текста как целого и его осознанного толкования, а также оценки.

Уместно отметить взаимосвязь и взаимозависимость всех сфер читательского восприятия художественного текста. Исходя из вышесказанного, можно сделать логичный вывод, что определение специфики читательского восприятия и понимание этой специфики возможно лишь в единстве деятельности всех названный нами сфер.

Глубокое осмысление и постижение авторской идеи произведения в тождестве формы и содержания — это итог такого творческого процесса как чтение художественного произведения. На уровень идеи ребенок может подняться только тогда, когда его эмоции глубоки и точны, его воображение идет вслед за автором, когда ребенок понимает, что «автор объясняет в тексте себя сам». Поэтому о качестве чтения и восприятия вообще в целом мы судим по уровню осмысления содержания.

Отдавая должное тому, что было сделано предшественниками, мы тем не менее считаем, что уровень восприятия можно ускорить посредством перестройки преподавания словесности. Возможно создать такие условия обучения, при которых дети уже в 5 классе смогут без дополнительных вопросов учителя выходить на самый высокий уровень восприятия текста.

Опираясь на данные современной педагогики по вопросам восприятия художественного текста, а также на результаты, полученные в ходе обобщения и анализа существующего опыта отечественных и зарубежных специалистов в сфере лингвопоэтики, мы решили провести исследование: как повлияет спецкурс по изучению эстетических значимостей слова на уровень восприятия текста.

Вывод по первой главе

Теоретический анализ литературы показывает, что проблема в отечественной науке рассматривалась достаточно широко. В то же время целый ряд конкретных (методических) вопросов, связанных с преподаванием словесности с опорой на эстетическую значимость слова, остается мало разработанным. При изучении литературных источников предпочтение отдавалось доступной научно-методической литературе. Наши исследования проводятся с целью обобщения и систематизации фактических материалов. Было проанализировано более 40 источников, где раскрываются и описываются актуальные проблемы обучения филологическому толкованию художественного текста. Изучение специальной литературы помогло уточнить его объект и предмет, подобрать методы исследования и составить экспериментальный спецкурс.

В цитировавшихся выше работах рассматривался вопрос о необходимости внедрения целостного филологического толкования текста в школьное образование. Перечисленные исследования внесли серьезный вклад в лингвопоэтику и методику преподавания словесности, однако по-прежнему актуальной является проблема проектирования и адаптации теоретических знаний на практическое школьное пространство.

Определив подход к исследованию, а также результаты проведенного теоретического анализа литературы, мы утверждаем, что для решения поставленной цели необходимо, во-первых, определить начальный этап восприятия школьником художественного текста (сентябрь-октябрь), во-вторых, разработать рабочую программу спецкурса, которая будет способствовать повышению и развитию того или иного уровня восприятия художественного текста, в-третьих, провести контрольный эксперимент и зафиксировать эффективность спецкурса, в котором будут изучаться эстетические значимости слова.

2. Особенности восприятия художественного текста учащимися 5 классов как основа для создания спецкурса

2.1. Цель, задачи, методы и организация исследования

Цель исследовательской работы: выявить и экспериментально проверить условия литературного развития ученика 5 класса посредством спецкурса с опорой на лингвоэстетическое толкование.

Задачи исследовательской работы:

1. выявить и проанализировать уровень восприятия художественного текста учениками 5 класса;
2. разработать и провести программу по улучшению восприятия учениками художественного текста;
3. оценить эффективность проведенных занятий на контрольном эксперименте.

Результаты исследования, а именно первичное восприятие, являются признаком, определяющим направление дальнейшего развития ученика, средством диагностики его возможностей не только на текущий момент, но и в перспективе литературного развития школьника, а также результативность организации в школе процесса обучения родному русскому языку, русскому языку как не родному, родной литературе и национальной литературе в школе. Данные исследования особенно важны при составлении индивидуальной карты развития ребенка.

Организация исследования. Эксперимент проводился в период с сентября 2021 по май 2022 года на базе частной школы «Открытия» г. Ижевска с разрешения директора Красноперовой Е. Д. и помощи учителей русского языка и литературы Дорош О. Н. и Прокушкиной М. И. В эксперименте приняло участие 5 учеников 5 класса в возрасте 10-12 лет с нормальным речевым и психическим развитием. Весь процесс исследовательской работы состоял из следующих шагов:

- 1) констатирующий эксперимент, направленный на выявление уровня восприятия учениками 5 класса художественного текста;

2) моделирующий эксперимент, посвященный разработке программы по лингвоэстетическому толкованию слова для улучшения литературного развития школьника;

3) формирующий эксперимент, в ходе которого осуществлялась апробация рабочей программы по улучшению литературного развития школьника;

4) контрольный эксперимент, направленный на получение итоговых данных после прохождения спецкурса.

В соответствии с поставленными задачами исследовательская работа была разделена на три этапа. Первый этап заключался в определении уровня восприятия учениками 5 класса художественного текста. Данный этап проводился с сентября 2021 года по декабрь 2021 года.

На втором этапе был проведен формирующий эксперимент, направленный на создание условий для углубленного целостного анализа художественного текста при повышении уровня читательского восприятия учеником 5 класса. Этот этап охватывал февраль до апреля 2022 года. Апробация разработанной программы по созданию условий для углубленного целостного анализа художественного текста и повышению уровня читательского восприятия проводился с 5 классом указанной школы.

Сущность последнего этапа заключалась в осуществлении контрольной диагностики, целью которой явилась проверка эффективности разработанной программы по созданию условий для углубленного целостного анализа художественного текста и повышения уровня читательского восприятия.

Метод исследования. Ведущим способом определения качества чтения, а значит, и уровня восприятия, понимания и интерпретации литературного произведения являются ответы детей на вопросы к тексту. Мы в своем исследовании анализировали работы учеников 5 класса с опорой на классификацию уровней восприятия художественного произведения М. П. Воюшиной [18], данная классификация, на наш взгляд, позволяет сделать вывод об определенном уровне восприятия и литературного развития школьника, о его культуре чтения художественного текста. Важно, что в

методике нет объективных способов исследования восприятия, т.к. ответы детей необходимо интерпретировать. Ответы учеников и их интерпретация будут представлены в приложении. Помимо ответов на вопросы, которые активизируют все сферы восприятия художественного текста, мы использовали и другие приемы выявления качества восприятия художественного текста. Во-первых, это невербальные способы определения качества читательского восприятия: иллюстрации, фигурки из пластилина и т.д., сделанные после прочтения текста. Данный способ очень эффективен в начальной школе, а также применим и к ученикам 5 класса. Во-вторых, вербальные способы выявления качества восприятия художественного текста. Это и самостоятельная постановка вопроса к прочитанному художественному тексту, и творческая исполнительская деятельность, то есть выразительное прочтение художественного текста. Собственные наблюдения и специальные исследования в этом плане (В. Г. Маранцман, И. П. Павлов, М. П. Воюшина, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Б. М. Теплов и др.) показали, что точная и объективная картина восприятия художественного текста открывается после сочетания вербальных и невербальных способов.

При выборе текста для первичного исследования учитывалась его художественная ценность и наполненность, доступность, интерес учеников. К каждому тексту были поставлены вопросы на каждый уровень восприятия.

Специально составленные и расположенные в определённой последовательности вопросы помогли узнать качество восприятия художественного текста в экспериментальной группе 5 класса. Часто в научных кругах эти вопросы называют «вопросами на восприятие». Отвечая на вопрос, ученик показывает учителю качество работы каждой сферы восприятия. Все вопросы составлены ясно, точно и лаконично так, чтобы помочь ребенку осмыслить художественный текст. При этом в вопросах нет подсказок, подталкивающих ученика к верному ответу. Ученик отвечает на вопросы письменно, самостоятельно, без комментариев учителя.

Анкета содержит обычно столько вопросов, сколько нужно для получения полной картины уровня восприятия художественного текста. Примерно каждой сфере будет соответствовать один вопрос.

Первый вопрос всегда активизирует эмоциональную сферу восприятия. Во-первых, это связано с эстетикой слов, т.е. как слово в тексте повлияло на ребенка, и во-вторых, вообще специфика читательской деятельности, т.е. в чтение всегда вкладывается какая-то эмоция. Этот вопрос помогает определить активность и адекватность эмоциональной реакции читателя. Также этот вопрос показывает, на что реагирует читатель: на содержание или на художественную форму, или на него воздействуют и содержательные компоненты, и художественная форма.

Следующие вопросы активизируют сферу осмысления художественной формы на уровне языка. Этот вопрос нужен для того, чтобы читатель смог через стилистические детали, языковые изобразительно-выразительные средства увидеть воплощение авторской мысли, идеи. Данный вопрос непосредственно связан с предыдущим.

Воображение воссоздающее и творческое активизируется уже в последующих вопросах. Если же ребенок при ответе использует только текст, то речь идет о воссоздающем воображении, а если добавляет помимо авторских деталей свои и достраивает образ до целого — это уже творческое воображение. Качество осмысления элементов художественной формы и образов героя проявляется и при ответе на эти вопросы.

Последующие вопросы будут посвящены мыслительной деятельности и осмыслению художественной формы на уровне композиции.

Завершают анкету вопросы, которые нацелены на осмысление идеи художественного текста. Данный вопрос предполагает обобщение содержания и выход на уровень подтекста.

Логика вопросов в том, чтобы следовать от эмоции через слово к идее.

2.2. Результаты констатирующего эксперимента

Мы составили анкетирование к тексту В. Крапивина «Бегство рогатых викингов» (*прил. 1*). Это произведение входит в цикл повестей «Мушкетёр и Фея и другие истории Джонни Воробьёва». Анкетирование проводилось 29 сентября 2021 года. Параллельно мы наблюдали за учениками на уроках литературы и русского языка и сделали определенные выводы по уровню их восприятия.

Результаты представлены в таблице 1 (*прил. 2*). Многие ученики находятся «между уровнями», и по совету учителей мы расширили классификацию М. П. Воюшиной. Для более точного эксперимента мы параллельно с 4 уровнями по М. П. Воюшиной предложили еще переходные уровни, в итоге у нас вышло 7 уровней восприятия художественного текста.

Ученик 1 (Артур Г.), ученик 4 (Леонид П.) и ученик 5 (Гавриил) воспринимают текст на констатирующем уровне (*прил. 3*). Однако попытки перехода на уровень героя прослеживаются. Ученики запоминают фабулу произведения, восстанавливают поступки героя. Выразить этим ученикам свои ощущения, вызванные после прочтения текста, трудно, однако попытки объяснить некоторые эмоции у них прослеживаются. Пока художественная форма остается незамеченной, поэтому авторская идея не до конца поддается освоению.

Работа ученицы 2 (Маруся З.) эмоционально насыщенная и достаточно подробная (*прил. 3*), однако ученица 2 не владеет навыком «вчитывания в текст», может быть, это связано с объемом текста, поэтому ответы не глубоки, осмысления содержания и формы текста пока поверхностны. Эмоциональность восприятия перекрывает авторскую идею. Невнимательность к содержанию и изобразительно-выразительным деталям ведет за собой неточность в восприятии словесных образов. Восприятие активное, основной акцент на героев. Уровень восприятия переходный: от констатирующего к уровню героя.

Эмоции ученицы 3 (Мария К.) мотивированы, она показывает динамику чувств в связи с событиями, описанными в произведении. Ученица 3 более внимательна при чтении, сосредотачивается на деталях, пытается достроить

образ до целого, исходя из личного опыта. Обобщение есть, хотя наивное, неточное и неглубокое. Однако попытка определить проблему произведения есть. Уровень восприятия переходный от уровня героя к уровню идеи (*прил. 3*).

Способы выявления читательского восприятия могут быть различными, об этом мы уже говорили выше. Способы зависят и от возраста ученика, и от литературного рода произведения. Поэтому исследование уровня восприятия лирического произведения определялся нами суммой методов с октября по ноябрь 2021 года. После общих наблюдений за учениками на уроках, мы провели урок по стихотворению В. Иванова «Март». Во-первых, после прочтения стихотворения сразу раскрывается читательский опыт учащихся и их реакция на ритм и форму произведения. Ученик 1 прочитал стихотворение на одном дыхании, без выражения, не уделяя внимания знакам препинания. Эмоции, исходя из наблюдений, стихотворение не вызвало. Ученица 2 и ученица 3 прочитали стихотворение с выражением, с учетом всех знаков препинания. Однородные сказуемые, относящиеся к ветру, были прочитаны быстро, передавая динамику этого мартовского ветра. Ученица 2 закончила свое прочтение фразой: «Ой, действительно, этот ветер шаловливый, вон как бежит, как торопится весну принести!». Эта фраза говорит о том, что ученица 2 почувствовала прием автора, который выражается в нанизывании глаголов. Так автор хотел передать неустойчивость погоды в марте. Ученица 3 после добавила: «А еще чувствуется, что ветер сам игольчатый такой, только-только учится быть теплым». Это замечание указывает нам на то, что интуитивно ученица 3 улавливаем звукопись стихотворения, фонетическое наполнение текста так или иначе на нее повлияло. Ученик 4 прочитал стихотворение выразительно, громко и с учетом знаков препинания. Очень важно его замечание: «Я представил ветер как мальчишку, с веснушками такого, который бежит и все роняет на своем пути, сносит. Но мальчишка этот незлой, добрый такой хулиган». Ученик 4 уловил прием олицетворения и достроил его в своей голове до целого образа. Ученик 5 прочитал стихотворение быстро, но с попыткой выражения. Его заинтересовали золотые облака, ему стало интересно их увидеть. Пристальное внимание к

золотым облакам говорит о попытке разобраться в художественных деталях текста.

После выразительного прочтения текста, ученикам был предложен белый холст бумаги. На этом холсте пальцами, обмакнутыми в краску, нужно было указать все цвета, которые они ощутили в этом произведении. Разумеется, первыми были указаны цвета «черный», «золотой(желтый)», «белый», которые прямо называются в произведении. Затем цвета улавливались из таких слов как «проталина», «разомлелая земля», «завейные крыши» и т. д..

Восприятие лирического произведения открывается естественно и в беседе с учителем. В основном, ученики объясняют все своих наблюдения поверхностно, иногда просто забывая про текст произведения, что им можно пользоваться, что текст в интерпретации несомненный помощник. Однако на интуитивном уровне почти все ученики чувствуют каждый языковой уровень, просто пока не могут использовать эти случайные знания на практике. В таблице 2 приведены результаты наблюдения и эксперимента по лирическому произведению (*прил. 4*).

Некоторые ученики (ученица 2, ученик 4) в восприятии лирического текста выше на уровень, чем в восприятии эпического произведения. Это свидетельствует о том, что эти ученики чувствуют лучше мгновенность лирического произведения, лучше в него вчитываются. Наша задача «навык вчитывания» распространить на любой текст. Учащиеся 5-6 классов более восприимчивы к лирической поэзии. Однако восприятие ее лирика все равно вызывает трудности. Причины этому следующие, во-первых, школьники пытаются обнаружить сюжет и его пересказать, если не находят такового, испытывают трудности в понимании стихотворения, а если обнаруживают лирическое повествование, то не связывают его с переживанием этого события поэтом; во-вторых, ограниченность личного эмоционального опыта; встречаясь с чужими чувствами, лично не пережитыми, не откликаются, не воспринимают лирическое стихотворение как движение мыслей, чувств поэта; в третьих, «репродуцирующее воображение» школьников (построение образов в

соответствии с прямым значением слов) искажает, делает неполным картины, поэтому не вызывает эмоционального отклика (в эпических способны увлечься событиями, характерами); в-четвертых, не воспринимают поэтический образ как образ, построенный на ассоциациях, сцеплениях, рожденный воображением художника; в-пятых, обнаружив изобразительно-выразительные средства создания образа (метафоры, сравнения, эпитеты) не понимают, что это средства создания поэтического образа, не видят, какой образ создается при помощи этих средств; в-шестых, «сопротивление» поэтического материала (ассоциативность, метафоричность, поэтическая речь, образы-переживания), затрудненность понимания стихотворного языка.

Данные таблицы помогли нам выявить учащихся, которые готовы к переходу на новый уровень восприятия. 60% учеников, находящихся в переходном уровне, готовы к дальнейшему литературному развитию. Такая диагностика поможет нам при разработке спецкурса и подготовке к занятиям спецкурса. Результаты дали представления об активизации тех или иных учеников на определенных этапах занятия. Используя все 7 этапов, мы можем проследить развитие культуры восприятия и развитие каждой сферы восприятия в частности.

Вывод по второй главе

Исследования М. Г. Качу, В. Г. Маранцмана, А. А. Мелик-Пашаева, Г. Н. Кудиной, З. Н. Новлянской, К. Н. Левинаи, И. А. Тарасовой и др. убеждают в том, что работу по преодолению наивного реализма в восприятии литературы следует начинать значительно раньше четвёртого класса, а именно — уже в первом классе начальной школы, создавая тем самым благоприятные условия для дальнейшего литературного развития ребенка. Это позволит обеспечить необходимую преемственность в обучении литературе между начальной и средней школой, а также в полной мере реализовать задачи школьного обучения.

Как показывают исследования, дети 7-12 лет способны осознавать свои мысли и чувства, вызванные произведением искусства. Такое осознание лежит в зоне их ближайшего развития, что открывает пути для целенаправленного обучения восприятию словесного искусства.

Но в выборе пути обучения позиции исследователей и методистов расходятся. Исследователи Л. И. Беленькая, В. О. Гуружанов, Л. И. Сараскина, Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская, К. Н. Левин выступают за ранее обучение детей адекватным способам восприятия, выделению авторской позиции. Позиция методистов Е. В. Волкова, Т. Ф. Курдюмовой, О. В. Кубасовой, Л. И. Беляева основана на положении о том, что ребенок с 7-12 не может осознать литературное произведение как творение автора, так как для этого возраста характерны наивный реализм и непонимание условностей искусства.

Но возникает вопрос: не связано ли долгое пребывание школьников на этапе наивного реализма не столько с чертами возраста, сколько с особенностями обучения? Во-первых, надо отметить, что в современной школе до сих пор в качестве ведущей задачи начального обучения выступает развитие логического мышления ребенка, которая решается на разном материале, в том числе и художественной литературы. Основная работа ребёнка на уроке литературы сводится к составлению плана, выделению главной мысли в абзацах, пересказу. Во-вторых, художественные произведения активно используются в целях нравственного воспитания. Основным «методическим» приёмом является

навязывание детям готовых этических оценок. Очевидно, что это не способствует литературному развитию детей, более того, обедняет нравственное воспитание: решение литературного конфликта на основе житейских оценок закрывает ребенку возможность выхода к авторской позиции, задерживает его духовное развитие. Всё это закрепляет слабые стороны наивно-реалистического восприятия и тормозит литературное развитие школьников. В методике начального обучения литературе уже существуют попытки направить детское восприятие на понимание авторской позиции (Г. И. Беленький. «Приобщение к искусству: Раздумья о преподавании литературы в школе», Н. Б. Берхин. «Литературное развитие школьников: Учебное пособие», Н. Р. Бершадская, В. З. Халимова. «Литературное творчество учащихся в школе: Книга для учителя: Из опыта работы», В. А. Левин. «Когда маленький школьник становится большим читателем»), но делается это бессистемно, параллельно с решением основных задач обучения. Однако в 2000 И. А. Тарасова выпустила учебное пособие для студентов педагогических вузов, в котором подробно и системно доказывается возможность постижения авторской позиции в лирическом произведении учениками начальной школы [55]. В 2005 г. на кафедре детской литературы РГПУ им. А. И. Герцена И. Р. Николаева защитила диссертацию, в которой обосновала два пути формирования представлений младших школьников об авторской позиции в литературном произведении и доказала возможность постижения авторской позиции в эпическом произведении учениками начальной школы.

Мы пытаемся сделать вклад в развитие методики преподавания целостного филологического толкования в школьном образовании. Для этого создан спецкурс, который будет способствовать развитию школьника как читателя и как исследователя. За основу берем результаты исследования по уровню читательского восприятия.

3. Опыт создания спецкурса по лингвоэстетическому толкования художественного текста для учеников 5 классов

3.1. Теоретическое и методическое обоснования программы

В связи с полученными экспериментальными данными, можно предположить, что эффективное литературное развитие школьника может осуществляться при следующих условиях:

- четко выстроенные принципы и методы толкования художественного текста;
- осознание текста как целого, как сложного органического единства;
- изучение текста на поверхностном уровне: замедленное чтение с лингвистической установкой, выявление общеязыковых сем и эстетических значимостей, определение актуализаторов эстетических значимостей слова — внимание к слову контактно;
- изучение текста на глубинном уровне: обозначение идеи, определение экстралингвистического фона, синтез идейно-художественного и культурно-исторического контекстов;
- обеспечение эмоционально благополучной эстетической среды на занятиях;
- активный (ученик=учитель) метод развития критического мышления;
- установление благоприятных отношений в классе.

Для достижения данных условий нами была разработана специальная программа для спецкурса, которая состоит из занятий, распадающихся на несколько этапов:

Подготовительный этап: «сбор показаний».

1. Выяснение творческой истории текста. Два подхода к анализу: исторически-интертекстуальный и герменевтически замкнутый.
2. Чтение и отбор ключевых фрагментов текста для анализа.

«Расследование».

Процедура «медленного чтения»: выявление символических форм (основных единиц текста) на разных уровнях и смысловых структур в тексте: ключевые слова; их оппозиции; образы и их морфы; системы образов и их отношения («мифологическая структура текста»); «миф-нарратив» текста. Средства художественной выразительности и линейная композиция текста. Сопоставительный анализ сильных позиций текста (начала и конца). Анализ отобранных ключевых фрагментов в процессе «медленного чтения».

«Разгадка».

На основе «расследования» возможны заключения об идейном смысле произведения («что нового?») и его эстетическом своеобразии, новаторстве («как сделано?»); определение места текста в литературном контексте и литературном процессе, оценка.

Мы назвали этот спецкурс «Путешествие в эстетику слова». Каждый раздел посвящен определенному произведению, к каждому занятию прилагаются технологические карты.

Перед тем как начать занятия с ребятами была проведена предварительная беседа, на которой определялись запросы учеников. Для того, чтобы заинтересовать директора в проведении занятий спецкурса, ему были представлены сведения и разъяснены результаты констатирующего эксперимента, описаны проблемы детей и отмечена важность целостного, филологического толкования текста.

Занятия спецкурса проводились два раза в неделю. Было проведено 12 занятий продолжительностью 45 минут.

Линвопоэтическое толкование, которому мы начали обучать в 5 классе, включает в себя литературоведческий анализ и собственно лингвистический анализ. Ребята сначала проводят предварительный литературоведческий анализ, т.е. решают вопросы жанра, композиции, сюжета; и лингвистический анализ: значения непонятных слов, аспектный анализ текста по языковым уровням (фоника, лексика, морфология и т.д.). Затем мы будем их плавно подводить в

слияние двух анализов, подводить к комплексному, целостному филологическому толкованию художественного текста.

В ходе кропотливой филологической работы важно отфильтровывать различные виды информации. Нужно уметь различать, во-первых, о чем сообщается в данном тексте (т.е. рассказ о предметах и т.д.), во-вторых, что говорит нам текст об этих предметах. Важно донести на занятиях спецкурса, что языковые средства в художественном произведении несут прямую, дополнительную и ассоциативную информацию. Безусловно важна прямая информация, но для правильного идейно-художественного понимания текста необходима дополнительная и ассоциативная информация. Особенно сложно для восприятия последняя информация, так как она в тексте прямо не названа, а определяется по взаимодействию языковых средств и других видов информации в целом.

Примерная последовательность толкования художественного текста на занятиях спецкурса:

1. Лингвистическая работа: объяснение непонятных слов.
2. Литературоведческая работа: род, жанр, форма речи, вид изложения, композиция, сюжет, связь произведения с эпохой, идейно-тематическое содержание произведения и его образов, авторская картина мира.
3. Лингвопоэтическая работа. Слово является главной значимой единицей языка, оно включает в себе множество денотативных и коннотативных значений и потому обладает богатыми выразительно-изобразительными возможностями. Исследуется лексико-фразеологический состав и связывается с образной системой текста. Делаются выводы о прямой, коннотативной и ассоциативной семантике лексико-фразеологического состава произведения и индивидуально-авторских особенностях их использования. Метод ключевых слов (анализ лексического уровня художественного произведения): ключевое слово — эстетический узел в структурно-семантической композиции поэтического текста, который может реализоваться и в индивидуально-содержательном, и в эмоционально-оценочном планах отдельного

произведения. Ключевое слово как единица авторского сознания фиксирует себя обобщенным содержанием, настраивая читателя на вектор авторского видения мира, и в этом плане оно всегда темообразующая единица. Приобретение ключевым словом в тексте новых или дополнительных к основному значений — эстетических — всегда результат взаимовлияния слов, их значений, свидетельствующий о поэтической многоплановости слова. Критерии выделения ключевых слов: частотность употребления, образная информативность, эстетически модулируемая смысловая структура, способность обобщать смысловой объем текста, эстетически значимая функциональность. Параллельно анализируются другие языковые уровни: морфология (преобладание слов той или иной части речи); синтаксис (простой или сложный синтаксис, однородные члены предложения, соотнесенность синтаксической конструкции со стихом в поэтическом тексте и т.д.); фонетика и произносительный аспект (аллитерация, ассонанс, интонация, ударение, ритм).

4. Выводы о связи языковых уровней с литературным языком эпохи и авторской картиной мира. Выход через слово к идее. Отмечается мастерство автора, особенности его словотворчества.

Мы пытаемся внедрить полное линвопоэтическое толкование, которое предусматривает последовательный комплексный анализ языковой ткани всего текста в тесной связи с идейно-тематическим и эстетическим аспектами.

На спецкурсе художественный текст подается как закрытая (таинственная) сущность, как создание высшего напряжения господствующих человеческих сил. И тайна художественного текста создана как загадка. В таком случае толкование художественного текста понимается как герменевтическая задача:

1. выявление смысла (смыслов) и идеи текста,
2. нового о мире,
3. не менее важна тайна (загадка) его красоты: текст — это эстетический предмет, и его материал — слово, язык. И главный вопрос, который стоит выдвинуть: «Как сделано?»

Основной принцип герменевтики сформулирован ее создателем — Бл. Августином: единственного толкования текста нет. К каждому тексту нужен индивидуальный подход и индивидуальная последовательность истолкования. Мы представим вопросы «герменевтического круга» к произведению Валентины Костишар «К маме, к маме, как в детстве, спешу» [остальное см. в техн. картах в раб. пр. спецкурса со с. 20].

- 1) О чем данное стихотворение? Какова тема стихотворения?
- 2) С помощью чего создается эмоциональный настрой стихотворения?
- 3) Какое настроение у этого стихотворения?
- 4) С помощью чего передается это настроение в стихотворении?
- 5) Как передают динамику в стихотворении знаки препинания? С помощью какой части речи передается динамика?
- 6) Почему автор употребляет форму слова «мама», а не «мать», «к матери»?
- 7) С помощью чего передается напряжение лирической героини в тексте?
- 8) Что помогают нам понять звуки, на которые оканчивается каждая строчка стихотворения?
- 9) Чем отличается последняя строфа стихотворения? Какая особенность графики здесь присутствует? Что это нам дает?
- 10) «Мне нельзя опоздать» как идейно-смысловое звено стихотворения.
- 11) Почему героиня не дает ответа на вопрос: может в них исцеления секрет?
- 12) К чему приводит внутренний диалог? Каков вывод? Это вывод создан только для героини?
- 13) Новое эстетическое значение слова мама. Мама и дочь — единство физическое и духовное; их связь сохраняется и при встрече, и при расставании.

Спецкурс составлялся на основах учебного пособия «Лингвопоэтический анализ художественного произведения в начальной школе» (автор-составитель Тарасова И. А.) [55], рабочей программы дисциплины «Эстетические функции

художественного слова» (автор-составитель Донецких Л. И.) [24] и учебно-методических пособий «Структурно-смысловой анализ художественного произведения» (автор-составитель Купина Н. А.) [36] и «Филологическое толкование художественного текста» (авторы-составители Флоря А. В., Путинцева В. В.) [58].

3.2. Описание рабочей программы спецкурса

Спецкурс называется «Путешествие в эстетику слов». Курс рассчитан на 12 часов (2 часа в неделю) на группу из 5 – 10 человек 5 классов.

К выбору формы обучения на спецкурсе мы подошли ответственно, т.к. это способ существования учебного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания. Форма урока-путешествия нами выбрана потому, что такие занятия мотивируют ученика к получению новых знаний. Ребенок, который заинтересован в открытии нового знания, — главная цель любого педагога. Также эту методику можно применять как на начальном этапе освоения материала, так и на этапе закрепления изученного материала. Наш спецкурс полностью построен в виде путешествия в страну «Эстетика слова». Каждый урок имеет свое тематическое название. Такая творческая организация урока помогает ребенку погрузиться в тематику занятия, актуализирует фантазию и творческое воображение ученика. В такой атмосфере ученик получает возможность идиоматики, может высказать свои предположения, сделать вывод и провести обобщение. Такая форма работы сохраняет мотивацию и после завершения занятия.

Этот спецкурс нужен отчасти для того, чтобы предотвратить пробелы школьников в области толкования художественных текстов. «Лингвоэстетическое толкование» — выбор именно этого термина объясняется нами следующим образом. Первая часть — «лингво» — дает направление толкования, а именно от языковых средств; а вторая часть — «эстетическое» — указывает на то, что текст является целостным эстетическим объектом и что с опорой на эту особенность и ведется толкование, возбуждающее мысли и чувства. Принципиально важно обозначить термин «толкование», а не «анализ».

Термин «толкование» намного шире и содержательнее, чем, к примеру, термин «анализ». Толкование *именно через слово* соединяет в себе идею и образы текста, тогда как анализ их разъединяет по категориям.

Данный курс поможет выявить на раннем этапе у школьника творческие способности и определиться в дальнейшем с профилем обучения. Программа спецкурса имеет практическую направленность.

Качественное толкование художественного и не только текстов способствует, во-первых, более тщательному и глубокому проникновению в суть авторской мысли, во-вторых, более осознанному представлению художественного объекта как целого.

Целью данного спецкурса является осознание школьниками эстетической значимости слова в авторской картине мира и важности «следования за автором».

Для достижения этой цели будут использованы следующие методы обучения: словесные (рассказ, объяснение, беседа, работа непосредственно с книгой и словарем), наглядные (иллюстрации, демонстрации презентаций и схем) и практические (упражнения, игры, графические работы).

Основная филологическая **задача** спецкурса определяется в заложении навыков у школьника лингвоэстетического толкования художественного текста.

Основная педагогическая **задача** заключается в организации условий для индивидуализации пятиклассника, создании эстетической развивающей среды, а также в активации рефлексирующих способностей у школьник.

При выполнении этих задач будут использованы все формы работы: игры, составления скетчей, интеллект-карт, карт-жуков и т.д.

Спецкурс составлен в соответствии с концепцией «учение через деятельность» Джона Дьюи. Ценные знания добываются не в процессе теоретического обучения, а в процессе выполнения практических задач.

Направление спецкурса профильное и имеет углубленное изучение гуманитарных наук.

Обучение на данном спецкурсе опирается на теорию планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий (П. Я. Гальперин). Умственные действия получают полноценное формирование только в специально организованной работе, состоящей из нескольких этапов:

- двух подготовительных, обеспечивающих условия для успешного выполнения действия (ориентировочная часть);
- и четырех основных, обеспечивающих непосредственное овладение действием (исполнительная и контрольно-корректировочная части).

Первый этап формирует мотивацию ученика на выполнение задания. На нашем спецкурсе мы пытаемся активизировать внутреннюю мотивацию обучающегося, так как она считается более эффективной. Эту мотивацию мы пробуждаем с помощью проблемного обучения. Создаем ситуацию, когда ученик удивляется, восхищается, видит противоречия, хочет разобраться в интересующем его вопросе. Создаем такие ситуации мы с помощью метода «яркое пятно», погружая детей в атмосферу путешествия.

На втором этапе формируется модель действия. Условно весь спецкурс можно назвать ориентиром к дальнейшему толкованию текстов в старших классах. Каждое занятие мы пытались выстроить в виде подробного описания последовательности операций, из которых состоит новое действие; затем мы выстраивали полный набор ориентиров для каждой из этих операций; предлагаем условную систему указаний, как и в каком порядке пользоваться этими ориентирами и каким способом выполнять каждую операцию. Важным ориентиром для пятиклассника в толковании текста выступает «штурвал корабля» («герменевтический круг»), который четко указывает: чтобы познать частное, нужно познать общее, а чтобы познать общее, нужно познать частное.

Третий этап — материализованный, который включает в себя уже попытки самостоятельного толкования, обобщения и непосредственно идиоматичности художественного текста.

На внешнеречевом этапе ребенок прочитывает выразительно художественный текст, проговаривает свои предположения по поводу темы текста, выдвигает предположительную идею текста.

На внутриречевом этапе ребенок перечитывает текст, «вчитываясь» в него, «ощупывает» текст по всем языковым уровням.

Последний этап, умственный этап, включает в себе уже освоенные ориентиры ученика, демонстрацию навыков и контроль учителя. Такое поэтапного формирования умственного действия позволяют организовывать эффективное изучение эстетической значимости слова на данном спецкурсе.

Произведения, выбранные для толкования со школьниками, прошли индивидуальную и коллективную апробацию на спецкурсе «Эстетические функции художественного слова» в УдГУ.

Спецкурс практикует два подхода оценивания: формирующее и итоговое. В формирующем подходе отметка предназначена для получения данных о текущем состоянии для определения ближайших шагов в толковании текста. В таком подходе оценивается не только результат, но и процесс обучения; оценивается прогресс каждого ученика. Итоговое оценивание подразумевает оценивание количества и качество изученного материала. В таком подходе важен конечный результат. Итоговое оценивание применяется в нашем спецкурсе на контрольном занятии по стихотворению «Журавли» П. Маракулина. Итоговое оценивание является и контрольным экспериментом по восприятию школьниками художественного текста, а также — показателем эффективности спецкурса.

В конце освоения пятикласснику выдается золотой пропуск приобретенных компетенций на спецкурсе «Путешествие в эстетику слова».

Толкование художественного текста откроет новые грани словесного творчества, подарит возможность разобраться в своем внутреннем мире и подготовит школьника к восприятию более сложного взрослого мира.

Широкий и глубокий взгляд на мир через слово, появляющийся в процессе лингвоэстетического толкования, обеспечивает ученикам уверенность в себе.

Осваивая критически все ценности прошлого, настоящего и будущего через слово, ученик готовит благодатную почву для своего творчества. Это можно выразить в схеме следующим образом: художественное произведение, созданное мастером словесного творчества — >раскрытие смысла через слово — >понимание индивидуально-авторской мысли — >формулировка своей уникальной мысли — >понимание себя как личности через слово

Планируемые результаты спецкурса:

Посещающие спецкурсы должны:

Знать:

- наличие у слова эстетических функций.

Уметь:

- читать, понимать и воспринимать текст, а затем толковать текст как художественное целое.

Владеть:

- умением ценить слово как важную эстетическую единицу текста;
- методами лингвоэстетического толкования текста.

Содержание программы спецкурса.

Содержание программы спецкурса направлено на подготовку учащихся 5 класса к постижению красоты и добра через художественное слово. Лингвоэстетическое толкование художественного текста совмещает в себе аспектный анализ текста, когда в тексте обращают внимание на отдельные языковые уровни и поэтические приемы, комплексный анализ, который охватывает язык художественного текста на различных уровнях и показывает взаимосвязь между ними, и целостный анализ, с помощью которого синтезирует все языковые элементы с фоновым контекстом и связывает их в некую общую картину. Оттачивание навыка глубинного филологического толкования художественного текста предполагает долгие годы кропотливого лингвистического и литературоведческого труда. Наш спецкурс — маленький, но уверенный шаг к постижению многоаспектного и сложного языка

художественного произведения.

Каждое занятие имело две главенствующие цели:

1. изучить выразительные средства художественного текста, а также их эстетический эффект; поэтику произведения, структуру образов в архитектонике и сюжете;
2. научиться синтезировать лингвистические и литературоведческие факторы.

Тема 1. Сборы на корабль «Слово». Лингвоэстетическое толкование как отправная точка в путешествие в страну «Эстетика слова» 1 час.

1. Текст как художественное целое.
2. Герменевтики как науки о толковании. Понятие герменевтического круга.
3. Понятие о толковании текста как об искусстве
4. Вопросы герменевтического круга, которые помогают при толковании художественного текста.

Тема 2. Отправление в путь. Знакомство с лингвоэстетическим толкованием художественного текста на примере стихотворения «Свет» Вознесенского А. 2 часа.

1. Закрепление изученного на прошлом занятии: понятия «толкование», «герменевтический круг».
2. Краткое знакомство с творчеством А. Вознесенского.
3. Понятие «оживания слова» в полотне текста.
4. Понятие ключа в толковании художественного текста.
5. Понятие идейно-тематического ключа произведения.
6. Составление вопросов герменевтического круга.
7. Тема и идея стихотворения «Свет».
8. Основной словообраз текста и выразительные средства.
9. Словарная работа как неотъемлемая часть толкования художественного текста.
10. Идиоценка художественного текста.

Тема 3. Мы в пути. Порт «Память». Лингвоэстетическое толкование текста на поверхностном уровне на примере стихотворения Ю. Друниной «Бинты» 2 часа.

1. Просмотр видео «Великая отечественная война глазами советских медиков».
2. Знакомство с биографией Ю. Друниной.
3. Метод поверхностного толкования художественного текста.
4. Элементы глубинного анализа текста.
5. Методика анализа индивидуальных образных значений.
6. Работа со словарем как неотъемлемая часть толкования художественного текста.
7. Критерии выделения ключевых слов.
8. Обнаружение эстетической ценности толкуемой единицы текста при поиске языковых параллелей.
9. Образы героев в стихотворении: медсестра, фельдшерица, солдат, автор.
10. Семантика звука в первой и во второй части стихотворения.
11. Толкование художественного текста с соблюдением принципа целостности.
12. Составление словаря стихотворения Ю. Друниной «Бинты»

Тема 4. Мы в пути. Порт «Затеси». Лингвоэстетическое толкование художественного текста на глубинном уровне на примере и рассказов В. Астафьева «Перовестник», «Синий свет», «Мелодия» 3 часа.

1. Знакомство с биографией В. Астафьева.
2. Знакомство с его тетрадями.
3. Лингвоэстетическое глубинное толкование на всех языковых уровнях: фонетическом, лексическом, синтаксическом и архитектоническом (соклучи).
4. Система словесных образов контекста автора, контекста характеров, контекста пейзажа, контекста произведения, цикла, творчества; фонового контекста, предполагающего учет мировоззрения художника, его

эстетического кредо, культурно-исторических слагаемых.

5. Работа со словарем как неотъемлемая часть толкования художественного текста.
6. Критерии выделения ключевых слов.
7. Обнаружение эстетической ценности толкуемой единицы текста при поиске языковых параллелей.
8. Толкование художественного текста с соблюдением принципа целостности.
9. Идиосмысловая значимость названия рассказа «Мелодия».
10. Семантика звука
11. Целостное восприятие текста посредством музыкальных произведений.
12. Выделение денотативной и коннотативной «цветовой» семантики

Тема 5. Бухта сердечных познаний. Синтез поверхностного и глубинного уровней в лингвоэстетическом толковании художественного текста на примере произведения В. Костишар «К маме, к маме, как в детстве спешу...» 2 часа.

1. «Общаться со стихами Валентины Котишар — истинное удовольствие».
2. Знакомство с биографией В. Костишар через высказывание И. Таяновской
3. Эмоциональный настрой стихотворения.
4. Динамика стихотворения в композиции, в лексике, в пунктуации.
5. Роль многоточия.
6. Стилистические приемы и их роль в стихотворении.
7. Фоника стихотворения как передача напряжения.
8. Обнаружение эстетической ценности толкуемой единицы текста при поиске языковых параллелей.
9. Толкование художественного текста с соблюдением принципа целостности.
10. Идиоценка художественного текста.
11. Постулат "Мир в искусстве не обозначается словом, а является в нем" (Н. К. Гей)

Тема 6. Мы в стране «Эстетика слова». Итоговое занятие по лингвоэстетическому толкованию художественного текста на примере стихотворения «Журавли» П. Маракулина 2 часа.

1. Обсуждение постулата Н. К. Гея
2. П. Маракулин — вятский Пришвин.
3. Авторская картина мира П. Маракулина.
4. Поэтические приемы и художественно-выразительные средства в стихотворении «Журавли»
5. Самостоятельное выстраивание гипотезы об идее произведения исходя из языковых средств
6. Работа с фоновым контекстом (первое название стихотворения «Журавлиное Эльдorado»)
7. Смысл, вкладываемый автором, в слово «журавль»
8. Выход за текст, просмотр фильма про журавлей
9. Звуковое оформление текста
10. Ключ стихотворения, и выход через него к идее.
11. Идиоценка стихотворения через рисунок и обобщение.

3.3. Определение эффективности занятий на спецкурсе

Спецкурс заканчивался двумя контрольными открытыми уроками, на которых учителя русского языка и литературы, О. Н. Дорош и М. И. Прокушкина, фиксировали свои предположения по уровню читательского восприятия ребенка.

Цель контрольного этапа экспериментального спецкурса: проверка эффективности разработанной программы «Путешествие в эстетику слова» для учащихся 5 класса.

Задачи контрольного этапа эксперимента:

1. Провести открытый урок по произведению «Журавли» Павла Маракулина.

2. Сравнить наблюдения учителей с собственными наблюдениями и вывести средний показатель уровня читательского восприятия учеников 5 классов.
3. По результатам диагностики и наблюдений выявить эффективность использования линвоэстетического толкования в образовательной программе учащихся 5 класса.

Перед занятиями по стихотворению «Журавли» ребятам было предложено изучить биографию Павла Маракулина самостоятельно. Проведено два урока по 45 минут [см. техн. карты №11-12 в рабочей программе спецкурса]. Вопросы «герменевтического круга» к произведению «Журавли» Павла Маракулина:

- 1) О чем это стихотворение? Какие картины возникают после прочтения?
- 2) Как вы думаете, почему автор называет журавлей «тонконогими, как скакуны»? И какой поэтический прием здесь использует автор? Как автор относится к журавлям, исходя из этого сравнения?
- 3) Как вы понимаете выражение «когда сумерки тают»?
- 4) С каким чувством поэт описывает журавлей? Как это можно доказать текстом?
- 5) Почему стихотворение не заканчивается на трагической ноте? Почему он не выстреливает в журавля?
- 6) Почему автор не оставил название «Журавлиное Эльдorado»? Что вкладывает в понятие «журавль» автор?
- 7) С чем сравнивает автор журавлей? Какое прямое значение слов и какое новое, авторское значение вкладывает в эти слова автор?
- 8) Как звуковое оформление помогает понять отношение автора к птицам?
- 9) Почему «угловатая стая навевает сердечную грусть»?
- 10) Структура идейно-смысловой части? Наречие «вовек» как ключ произведения.
- 11) Какие контекстуальные синонимы помогают понять идею стихотворения?

Наблюдения учителей оформлялись в таблицу в конце второго контрольного урока (*прил. 5*).

Наблюдая за учениками во время спецкурса, мы заметили явное движение в уровнях читательского восприятия. Ученики стремятся к усвоению художественной идеи через слово; грамотно и самостоятельно задают вопросы к тексту, двигаясь по траектории «штурвала» («герменевтического круга»): от темы через слово к идее. Учащиеся 5 класса стараются соблюдать принцип единства формы и содержания, они интерпретируют не ситуацию, изображенную писателем, а особенности ее воссоздания. К тексту они подходят как к системе, все элементы которой взаимосвязаны.

Ученик 1 (Артур Г.), ученик 4 (Леонид П.) и ученик 5 (Гавриил) выражают свои ощущения более внятно и смело, так как начали обращать внимание на художественную форму текста. Аспектный анализ художественного произведения освоен, есть смелые подвижки в сторону комплексного анализа художественного текста. Авторская идея воспринимается и понимается поверхностно, но с активным использованием языковых элементов. Ученики научены медленному чтению и работе со словарем. Ощущения, вызванные после спецкурса ученик 4 описывает следующим образом: «Вот мама говорит, что глаза — это зеркало души. Для меня слово теперь — это зеркало души поэта, писателя. Ну, и нашей души, наверное. Раз мы понимаем это!». Ученики продемонстрировали умение воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном тексте. Ответ ученика 5 на вопрос «Как вы думаете, почему автор называет журавлей «тонконогими, как скакуны»? И какой поэтический прием здесь использует автор?» — «Автор здесь использует сравнение. Он сравнивает тонкие ноги журавлей со скакунами. В толковом словаре «тонконогие» значит имеющие ноги тонкие. Но автор еще кое-что хотел показать, не только объем ног. Он так нам пытается показать, что они не страшные эти ноги, а что «тонконогость» этих птиц не ужасна, а грациозна, как и у этих лошадей».

Ученицы 2 (Маруся З.) стала более внимательна к содержанию и изобразительно-выразительным деталям. На вопрос «Как вы понимаете выражение «когда сумерки тают»?» Ученица 2 дала ответ с опорой на текст:

«Глагол «таять» употреблен в переносном значении. он передает постепенное наступление этого таинственного времени, как бы подготавливает нас «тихо наблюдать за журавлями» и «шепотом восхищаться ими». Эта, вроде, метафора.» Зарождаются навыки глубинного восприятия и понимания словесных образов. Авторская идея считывается интуитивно, но не подкрепляется порой текстом (ответ на вопрос «Почему стихотворение не заканчивается на трагической ноте? Почему он не выстреливает в журавля?» — «По мысли Маракулины, это очень подло»). Осмысление содержания и формы художественного текста движется к глубинному проявлению. Ученица 2 научена медленному чтению, «вчитываться в текст», работе со словарем. Аспектный анализ текста усвоен. Идет активное движение к целостному, филологическому толкованию художественного текста.

Ученицы 3 (Мария К.) изначально была на самом высоком уровне читательского восприятия во всем классе. На итоговом занятии после сравнения собственных ассоциаций и авторских, связанных с журавлями, ученица 3 дала грамотное обобщение и приблизилась к авторской идее: «Стаю он называет лозой винограда, голоса журавля — переборами, колоколами. Эта прием метафоры. Авторские употребления несут в себе сему добра, спокойствия, уюта, тайны, чего-то сокровенного. Авторская метафора связана с мелодичностью и спокойствием. Много гласных «ю», «у», «о», «я» помогают почувствовать тот звонкий, пронзающий воздух перед «золотой погодой», эти переборы криков журавлей». Идейно-смысловую часть ученица 3 три указала первая: «Журавля мне вовек не убить, я думаю, это ключ произведения».

В конце операционно-исполнительского этапа ребятам было предложено написать 2-3 предложения обобщения по данному художественному тексту и нарисовать журавля, которого нам представил Маракулин:

Ученик 1(Артур): Маракулин представляет нам журавля как носителя добра и мира во всем мире. Все авторское описание говорит о его чуткости: тонкие ноги, переборы голосов как звон колокола, поиск нищенского хлеба. Журавль — весточка из прошлого, весточка о вечном теплом и домашнем.

Ученица 2 (Маруся): Журавль выступает такой точкой отчета человечности. Если его убили, значит человек злой, он может и в спину значит выстрелить, и родину разлюбить. В словаре синонимов убить-разлюбить-выстрелить не синонимы точно, но у Павла Маракулина это однозначно синонимы.

Ученица 3 (Мария): «Журавля мне вовек не убить»... «Вовек» — автор так точно подобрал это наречие. «никогда», «ни за что» звучит не так, как нужно. А вот «вовек» звучит так отважно, смело, он правда значит его не убьёт. Страшно, если человек сможет убить журавля, значит этот человек умер душой, и сможет сделать любое зло. Из фильма мы узнали, что есть предание, будто души умерших превращаются в журавля. Значит если убить журавля, действительно сердце превратится в камень, и человек сможет убить себе подобного.

Ученик 4 (Леонид): Журавль — измеритель, линейка для душевной доброты человека. Если человек смог убить журавля, то он и Родину разлюбит и в спину нож всадит. Подлые поступки совершаются подлыми людьми. Вообще это стихотворение замечательное. Для Маракулина слово как раз инструмент, как я на прошлом уроке и говорил. С помощью него он доносит такие высокие смыслы.

Ученик 5 (Гавриил): Журавль для автора — весточка о доброте и доме. Грусть охватывает автора при виде журавлей. Для Маракулина журавли — это символ доброты, чистоты. Может быть, это даже напоминание о детстве, о чем-то сокровенном в прошлом. И это воспоминание дорого. Грусть такая светлая здесь.

Из наблюдений, которые проходили с сентябрь 2021 по май 2022 года, можно сделать вывод, что ученики 5 класса стали целостно воспринимать художественный текст и начали стремиться к целостному толкованию художественного текста. Данные наблюдений представлены в таблице 5 (прил. 6).

Ученик 1 (Артур) продвинулся с констатирующего уровня. На переходном уровне он находился с января по март 2022 года. В конце спецкурса ученик 1

преодолеет переходный уровень и перешел на уровень «героя» восприятия художественного текста.

У ученицы 2 (Маруся) уровень восприятия лирического произведения остался на достаточно высоком уровне (переходный к уровню «идея») и за период спецкурса закрепился. На уровне «героя» восприятия эпического произведения ученица находилась в период с ноября 2021 по март 2022 года. Уровень восприятия эпического произведения повысился с переходного от констатирующего к уровню героя до переходного уровня от уровня «героя» до уровня «идея».

Ученица 3 (Маша) — самая сильная ученица экспериментального класса. Она закрепила уровень восприятия эпического произведения и осталась пока на переходном уровне от «героя» к идее. Благодаря спецкурсу уровень восприятия лирического произведения у ученицы 3 достиг уровня «идеи».

Ученик 4 (Леонид) в начале учебного года находился на переходном уровне к «герою». К концу спецкурса укрепился в восприятии лирического и эпического произведений на уровне «героя».

К сожалению, ученик 5 (Гавриил) в уровне восприятия лирического произведения не продвинулся, он остался на констатирующем уровне восприятия. Однако, уровень восприятия эпического произведения улучшился. С ноября 2021 по март 2022 ученик 5 находился на переходном уровне, а к концу спецкурса достиг уровня «героя» в восприятии эпического произведения.

90% учеников увеличили уровень читательского восприятия. Экспериментальная группа имеет целостное представление о произведениях. Ученики в состоянии передать и аргументировать динамику мотивированных эмоций. Важно, что учащиеся перестали разъединять формы и содержание, они воспринимают их в единстве. Все ученики приобрели навык работы со словарем, навык «вчитывания» и обобщения. Прогнозируемые результаты спецкурса получены.

Вывод по третьей главе

Наивный реализм ребёнка не является препятствием для повышения качества восприятия литературы и полноценного литературного развития. Ведь в психологии доказано, что ребенок 7-12 лет способен понять точку зрения героя и выразить свою оценку этой точки зрения — на этой основе строится традиционное обучение. Такая способность ребенка позволяет сделать следующий шаг на пути его литературного развития: помочь ребёнку обнаружить автора в произведении и понять его точку зрения, увидеть то эмоционально-оценочное отношение автора, которое пронизывает всё произведение. Именно это и позволяет найти ключ к искусству, перейти с бытового на качественно иной, эстетический уровень восприятия литературы.

Обучение элементам филологического толкования художественного текста, развитие навыков лингвистического комментирования в литературоведческой работе должны осуществляться на протяжении всего периода обучения в школе. Важную роль в этом плане играют спецкурсы и внеурочная деятельность, от содержания и направленности которых во многом зависит формирование исходных мотивационных установок школьников, определяющих их учебно-познавательную деятельность на протяжении всего обучения.

Проведенный эксперимент показал, что введение спецкурса в учебное пространство 5 класса благоприятно повлияло на читательское развитие школьника. Ученики экспериментальной группы научились выделять наиболее существенные компоненты словесно-образной системы текста, устанавливать функциональные взаимосвязи между отдельными уровнями художественной формы произведения. У учащихся 5 класса появилось сочетание рационально-логического и эмоционально-интуитивного аспектов интерпретации художественного текста. 90% учеников увеличили уровень читательского восприятия.

Заключение

Теоретический анализ литературы показывает, что проблема преподавания словесности рассматривалась достаточно широко. В то же время целый ряд конкретных методических вопросов, связанных с внедрением в школьное пространство филологического толкования художественного текста остается мало разработанным. К этим вопросам можно, прежде всего, отнести отсутствие практических примеров обучения толкованию художественного текста в школах.

Филологическая целостность поэтического текста реализуется как открытая структура, как процесс воспроизводства или создания авторского образа мира, глубоко национального и одновременно личностного. Авторская мысль, материализуясь в слове, распоряжается его смысловой и функциональной судьбой. Проекция целостного, филологического толкования на школьное образование еще долгое время будет оставаться актуальной. Эстетические значимости слова обладают мощными внутренними рефлексирующими ресурсами, которые в свою очередь помогают реализоваться в образной системе художественного полотна. Исчерпать этот ресурс невозможно, так как перспектив толкования огромное количество. Проецируя, к примеру, на школьную плоскость линвоэстетическое толкование художественного текста, неожиданно разыскиваешь вместе с учениками все новые и новые смыслы и идеи словотворчества того или иного писателя. Эта работа позволила осознать серьезную необходимость не только самому будущему учителю научиться методике толкования художественного текста через слово, но и почувствовать важность и нужность этой работы с ребятами. Моя школьная практика не только убедила меня в необходимости лингвопоэтической работы с художественным текстом, но и заставила увидеть, как этот творческий акт увлекает совсем еще молодых людей, — пятиклассников.

Целью выпускной квалификационной работы была разработка спецкурса «Путешествие в эстетику слова» для 5 классов средней школы с опорой на методику, выработанную отечественной линвопоэтикой, а именно: научить

пятиклассников *читать, понимать, видеть* первоэлемент литературы — слово, *оценивать* его художественную и эстетическую значимость в реализации идейно-образного и эмоционально-оценочного содержания произведения.

Изучив теорию отечественной лингвопоэтики, основы лингвистической работы в толковании художественного текста (Л. В. Щерба, Б. А. Ларин, Л. А. Новиков, В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, Л. И. Донецких и др.), были определены цель и задачи спецкурса «Путешествие в эстетику слова» для 5 классов по лингвоэстетическому толкованию художественного текста. Цель спецкурса — осознание школьниками эстетической значимости слова в авторской картине мира и важности «следования за автором». Основная филологическая задача спецкурса определялась в заложении навыков у школьника лингвоэстетического толкования художественного текста. Основная педагогическая задача заключалась в организации условий для индивидуализации пятиклассника, создании эстетической развивающей среды, а также в активации рефлексирующих способностей у школьника.

Мы убедились, что данный спецкурс помогает выявлять на раннем этапе у школьника творческие способности и определиться в дальнейшем с профилем обучения. Качественное толкование художественных текстов способствует, во-первых, более тщательному и глубокому проникновению в суть авторской мысли, во-вторых, более осознанному представлению художественного объекта как целого, в-третьих, воспитанию в школьниках духовной культуры, в-четвертых, усилению эстетического воздействия на умы и чувства подростков.

Опираясь на изученную литературу и опыт, полученный в вузе, нами был составлен тематический план курса, состоящий из 6 тем, направленных на постепенное внедрение целостного филологического толкования художественного текста в школьное образование. Рабочая программа содержит в себе 12 технологических карт, в которых представлено толкование 6 произведений при помощи вопросов «герменевтического круга».

Было проведено два итоговых урока, на которых выявлена эффективность нашего спецкурса. Проведенный эксперимент показал, что введение спецкурса в

учебное пространство 5 класса благоприятно повлияло на читательское развитие школьника. Ученики экспериментальной группы научились выделять наиболее существенные компоненты словесно-образной системы текста, устанавливать функциональные взаимосвязи между отдельными уровнями художественной формы произведения. У учащихся 5 класса появилось сочетание рационально-логического и эмоционально-интуитивного аспектов интерпретации художественного текста. 90% учеников увеличили уровень читательского восприятия. Таким образом, цель выпускной квалификационной работы достигнута.

С целью подтверждения перспективности выпускной квалификационной работы мы разместили в социальной сети «ВКонтакте» опрос для 5 – 11 классов «Знаком ли ты с толкованием художественного текста?»

Опрос создавался в Google Forms. Вопросы были двух типов: закрытые, в которых давались варианты ответов, и полужакрытые, которые имели в своей структуре вариант «другое».

Опрос состоял из 12 вопросов. В опросе приняли участие 35 учеников 5 - 11 классов. В процентном соотношении женского пола было 55,9%, мужского — 44,1%. Учеников 5 класса — 8,6%, 6 классов — 17,1%, 7 классов — 14,3%, 8 классов — 31,4%, 9 классов — 11,4% и 10 -11 классов — 17,1%.

В ходе исследования была подтверждена наша гипотеза о том, что школьное образование до сих пор разграничивает русский язык и литературу. 40% учеников считают, что эти дисциплины не связаны между собой. Знания, полученные на уроках русского языка, еще используются на уроках литературы — 71,4%. Однако, знания, полученные на уроках литературы, к сожалению, на уроках русского языка учениками не используются — 60%. У 40% учеников отсутствует понимание термина «художественный текст». 74,3% обучающихся не знакомы с толкованием художественного текста, но предполагают (51, 4%), что в понятие «толкование художественного текста» входят темы, идеи, основная мысль текста и описания главных героев. О глубинном и поверхностном уровнях толкования художественного текста, как

мы и предполагали, ребята не знают — 65, 7%. Радуют результаты вопроса «Хотел бы ты лучше толковать художественный текст?»: почти 70% ответили положительно. Это говорит о том, что школьники тянутся к познанию текста через слово, открыты для нового, а нам лишь остается указать им векторы движения.

Художественная нацеленность на слово помогает воспитанию рефлексизирующих способностей человека, делает его богаче и глубже, эстетически раздвигает мир и помогает его многогранному освоению. К литературе как могучему средству художественного восприятия мира можно прийти только тогда, когда почувствуешь вкус к слову. «Вкус к слову — это совсем не банальная красивость. Пробудить интерес к слову — значит понять его силу, испробовать его сладость и горечь, почувствовать его музыку и динамику. Литература — искусство, и ее язык — это то же, что камень для зодчего, краски для художника» [25, 14].

Научить чувствовать стихию слова, своеобразие языка, художественной манеры писателя — одна из важнейших задач преподавания литературы и русского языка в школе, воспитание эстетического вкуса у молодежи. Эту задачу предстоит решить не одному поколению филологов огромной кропотливой системной работой.

Список использованной литературы

1. Авдеева, Ф. Ф. Методическая разработка по лингвопоэтическому анализу художественного текста (для студентов-заочников 5 курса филологического факультета)/Ф. Ф. Авдеева. — Воронеж, 1985. — 27 с.
2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества/М. М. Бахтин. — Москва: Искусство, 1979. — С. 250 –351. — ISBN: 978-5-458-23202-9
3. Бахтин, М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках/М. М. Бахтин// Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под ред. В. П. Нерознака. — Москва: Academia, 1997. — 320 с. — ISBN: 5-87444-045-3
4. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики/М. М. Бахтин. — Москва: Искусство, 1979. — 502 с.
5. Бондаренко, А. В. Грамматическое значение и смысл/ А. В. Бондренко. — Ленинград, 1978. — 175 с.
6. Борисова, М. Б. Современные методы изучения художественной речи/М. Б. Борисова// Вопросы стилистики: межвуз. науч. сб. Саратовского университета. — 1982. — № 18. — С. 94 – 116.
7. Бобылев, Б. Г. Теоретические основы филологического анализа художественного текста в национальном педвузе: автореф. дис.. канд. филол. наук./Б. Г. Бобылев. — Москва, 1991. — 34 с.
8. Белянин, В. П. Психолингвистические аспекты художественного текста/В. П. Белянин — Москва: МГУ, 1988 — 120 с. — ISBN: 978-5-211-00166-4
9. Буслаев, Ф. И. О преподавании отечественного языка/ ред. Н. П. Гринкова — Ленинград: гос. учпедизд. Наркомпроса РСФСР, 1941 — 248 с. — ISBN: 978-5-446-09139-3
10. Бунеева, Е. В, Бунеев, Р. Н. Программа по литературе 5 –11 классы/под ред. А. А. Леонтьева. — Москва: «Просвещение», 2014. — 30 с.
11. Виноградов, В. В. Великий русский язык/ В. В. Виноградов. — Москва: Гослитиздат, 1945. — 250 с.

- 12.Виноградов, В. В. О языке художественной литературы и ее задачи/В. В. Виноградов. — Москва: Гослитиздат, 1959. — 656 с.
- 13.Виноградов, В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика/В. В. Виноградов. — Москва: Изд-во Акад. наук СССР, 1963. — 255 с.
- 14.Виноградов, В. В. Основные типы лексических значений слова// Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография/В. В. Виноградов. — Москва, 1977. — 165 с. .
- 15.Виноградов, В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове/В. В. Виноградов. — Москва: Высшая школа, 1986. — 640 с.
- 16.Винокур, Г. О. Избранные работы по русскому языку/под ред. С. Бархударова. — Москва: Учпедгиз, 1959. — 492 с. — ISBN: 978-5-9765-2606-8
- 17.Воюшина, М. П. Изучение лирики Сергея Есенина в начальной школе: методические рекомендации и разработка уроков для студентов и учителей начальных классов/М. П. Воюшина. — Санкт-Петербург, 1998.
- 18.Воюшина, М. П. Методические основы литературного развития младшего школьника/М. П. Воюшина// Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников/ под ред. Т. Г. Рамзаевой. — Санкт-Петербург: Специальная литература, 1998. — С. 40 – 86
- 19.Гей, Н. К. Художественность литературы. Поэтика. Стилль/Н. К. Гей. — Москва, 1975. — 471 с.
- 20.Гиршман, М. М. Литературное произведение/М. М. Гиршман // Теория и практика анализа: Учебное пособие/М. М. Гиршман — Москва: Высшая школа, 1991. — 106 с.
- 21.Голубков, В. В. Методика преподавания литературы/В. В. Голубков. — Москва: Учпедгиз, 1962. — 495 с.
- 22.Донецких, Л. И. Эстетические функции слова/Л. И. Донецких. — Кишинев: «Штиинца», 1982. — 154 с.

- 23.Донецких, Л. И. Слово и мысль в художественном тексте/Л. И. Донецких. — Кишинев: «Штиинца», 1990. — 166 с.
- 24.Донецких, Л. И. Рабочая программа дисциплины «Эстетические функции художественного слова»/Л. И. Донецких. — Ижевск, 2018. — 16 с.
- 25.Донецких, Л. И. Чувство слова/Л. И. Донецких//Русский язык в молдавской школе— 1988. — №8 — С. 13 – 20.
- 26.Ефимов, А. И. Стилистика художественной речи/А. И. Ефимов. — Москва: Изд-во МГУ, 1957. — 448 с.
- 27.Журавлев, А. П. Фонетическое значение/А. П. Журавлев. — Ленинград: Изд-во Ленингр. универ-т, 1974 — 430 с.
- 28.Жирмунский, В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика/ В. М. Жирмунский// Избранные труды/В. М. Жирмунский — Ленинград: «Наука», С. 234 – 292
- 29.Загоровская, О. В. Эстетические функции языка и эстетическая значимость слова в художественном тексте: на материале цикла стихотворений А. Блока «Снежная маска»: авто-реф.дис...канд.филол.наук./О. В. Загоровская. — Воронеж, 1977. — 20 с.
- 30.Ковалевская, Е. Г. Слово в тексте художественного произведения/Е. Г. Ковалевская// Аспекты и приемы анализа текста художественного произведения/Е. Г. Ковалевская. — Ленинград, 1983. — с. 70 – 87
- 31.Ковалевская, Е. Г. Эстетические возможности слов с коннотативным значением/Е. Г. Ковалевская // Семантические и эстетические модификации слов в тексте/Е. Г. Ковалевская. — Ленинград, 1988. — с.28 – 39.
- 32.Коровина, В. Я. Рабочие программы. Литература/В. Я. Коровина. — Москва: «Просвещение», 2014. — 353 с.
- 33.Кузнецова, Н. А. Изучение основ стиховедения на начальном этапе литературного развития школьника/ Н. А. Кузнецова// Дисс...канд. педагог. наук/ Н. А. Кузнецова — Санкт-Петербург, 1998. — 175 с.

34. Кузнецов, А. М. О применении метода компонентного анализа в лексике/А. М. Кузнецов// Синхронно-сопоставительный анализ языков разных систем/А. М. Кузнецов. — Москва: Наука, 1971. — 278 с.
35. Куликова, И. С. Представление в содержании слова И. С. Куликова // Языковые значения/И. С. Куликова. Ленинград, 1976. — с.21 – 29.
36. Купина, Н. А. Структурно-смысловой анализ художественного произведения/Н. А. Купина. — Свердловск, 1981. — 92 с.
37. Купина, Н. А., Николина, Н. А. Филологический анализ художественного текста: Практикум/Н. А. Купина. — Москва: «Флинта»: «Наука», 2003. — 408 с.
38. Ларин, Б. А. Эстетика слова и язык писателя/Б. А. Ларин. — Ленинград: Художественная литература, 1973. — 288 с.
39. Ларин, Б. А. О разновидностях художественной речи/Б. А. Ларин//Русская речь — 1923 — №1 — С.57 – 97
40. Лихачёв, Д. С. Текстология (На материале русской литературы 10-17 веков)/Д. С. Лихачев — Ленинград: Изд-во «Наука», 1983 — 645 с/
41. Лотман, Ю. М. Анализ поэтического текста. Структура стиха/Ю. М. Лотман. — Лермонтов: Просвещение, 1972. — 274 с.
42. Лотман, Ю. М. Семиотика культуры и понятие текста/Ю. М. Лотман// Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология/под ред. В. П. Нерознака. — Москва: Academia, 1997. — 320 с. — ISBN 5-87444-045-3
43. Магамедова, Д. М. Филологический анализ лирического стихотворения: учеб.пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений /Д. М. Магамедова. — Москва: Academia, 2004. — 192 с.
44. Маранцман, В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников/В. Г. Маранцман. — Ленинград, 1974. — 174 с.
45. Маранцман, В. Г. Труд читателя/В. Г. Маранцман. — Москва: «Просвещение», 1986. — 125 с.

46. Меркин, Г. С. Программа курса «Литература». 5 – 9 классы/Г. С. Меркин. — Москва: «Русское слово», 2020. — 184 с.
47. Николина, Н. А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/Н. А. Николина. — Москва: Academia, 2003. — 256 с.
48. Новиков, Л. А. О некоторых вопросах лингвистического изучения художественного текста/Л. А. Новиков// Русский язык в школе. — 1980. — №4. — С.15 – 25
49. Новиков, Л. А. Лингвистическое толкование художественного текста/Л. А. Новиков — Москва: Русский язык, 1979. — 256 с.
50. Новиков, Л. А. Семантика русского языка/ Л. А. Новиков . — Москва, 1982. — 272 с.
51. Пустовойт, П. Г. От слова к образу/П. Г. Пустовойт. — Киев: Изд-во «Радянська школа», 1974. — 191 с.
52. Потебня, А. А. Эстетика и поэтика/М. Ф. Овсянников. — Москва: «Искусство», 1976. — 613 с.
53. Поцепня, Д. М. Образ мира в слове писателя/Д. М. Поцепня. — Санкт-Петербург: Изд-во С- Петербург. ун-та., 1997. — 264 с.
54. Сухих, И. Н. Литература. Программа для 5 – 9 классов/ под ред. И. Н. Сухих. — Москва: «Академия», 2014. — 157 с.
55. Тарасова, И. А. Лингвоэстетический анализ художественного произведения в начальной школе/И. А. Тарасова. — Саратов: Изд-во Саратовского педагогического ин-та, 2000 — 61 с.
56. Топоров, В. Н. Пространство и текст/В. Н. Топоров//Текст: семантика и структура/под ред. Т. В. Цивьян — Москва: Изд-во «наука», 1983. — 227 – 284.
57. Флоря, А. В. Некоторые актуальные проблемы лингвистического анализа поэтического текста/ А. В. Флоря — Орск, 1992. — 342 с.
58. Флоря, А. В., Путинцева, В. В. Филологическое толкование художественного текста: учебно-методическое пособие/А. В. Флоря. —

Орск, 1992. — 60 с.

59. Храпченко, М. Б. Художественное творчество, действительность, человек/М. Б. Храпченко. — Москва: «Сов. писатель», 1978. — 360 с.
60. Храпченко, М. Б. Поэтика, стилистика и теория литературы/М. Б. Храпченко // Собр. соч. в четырех томах. Т. IV. — Москва: «Худ. лит-ра», 1982. — с.397 – 413.
61. Щерба, Л. В. Избранные работы по русскому языку/под ред. М. И. Матусевича — Москва: УЧПЕДГИЗ, 1957 — 188 с. — ISBN: 978-5-756-70453-2
62. Язикова, Ю. С. Основные приемы образного словоупотребления М. Горького/Ю. С. Язикова // Словоупотребление и стиль М. Горького/Ю. С. Язикова. — Ленинград, 1962. — 234 с.
63. Якобсон, Р. Поэзия грамматики и грамматика поэзии/Р. Якобсон//Семиотика/ Р. Якобсон. — Москва: Радуга, 1983. — С. 462 – 482
64. Якобсон, Р. Лингвистика и поэтика/Р. Якобсон// Структурализм: «за» и «против»/под ред. Е. Я. Басина — Москва: «Прогресс», 1975. — С. 193 – 231

Список использованных Интернет-ресурсов

1. Федеральный государственный стандарт. — URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 29 сентябрь 2021, 1 ноябрь 2021, 20 апрель 2022)
2. Национальная электронная библиотека (НЭБ). — URL: <https://rusneb.ru/>
3. Словари русского языка (СГЭУ). — URL: <http://lib.sseu.ru/biblioteka-sgeu/slovari-russkogo-yazyka>

Приложение

Приложение 1

Перечень вопросов к рассказу В. Крапивина «Бегство рогатых викингов»

1. Кто из персонажей рассказа тебе запомнился больше всех и почему? (ЭЧСР, АУВ)
2. Каким ты представляешь себе Джонни в тот момент, когда он стоит перед «викингами»? (ВТ)
3. Какой ты представляешь себе бабушку Наталью? Опиши ее. (ВВ)
4. Один из героев называет бабушку Наталью «неподходящей». Как ты понимаешь это определение? (УОД)
5. Что общего у Сережи и его друзей? (АУВ, способность к обобщению)
6. Как ты относишься к Самохину? Менялось ли твое отношение к нему по ходу чтения? (ЭЧС)
7. Был ли ты уверен, что «викинги» не выиграю бой? Почему? (УОК, ЭЧРФ, способность к обобщению)
8. Почему викинги не смогли совершить «больших подвигов»? (УИ, характер героя, способность к обобщению)
9. Совершают ли подвиги Сережа и его друзья? Почему ты так считаешь? (УИ, характер героя, обобщение)

**Таблица 1. Уровень восприятия 5 классом эпического
художественного текста (первичное исследование)**

Уровень	Ученик1 (Артур Г)	Ученица2 (Маруся З.)	Ученица3 (Мария К.)	Ученик4 (Леонид П.)	Ученик5 (Гавриил)
фрагментарный					
переходный от фрагментарного к констатирующему					
констатирующий уровень	+				+
переходный от констатирующего к уровню «героя»		+		+	
уровень «героя»					
переходный от уровня «героя» к уровню «идеи» (авторского замысла)			+		
уровень «идеи»					

Ответы учеников и их интерпретация

Ученик 1. (Артур Г.)

1. *Мне запомнился Сережа Волошин. Запомнился тем, что он называл и предлагал свои идеи.*

Ответ на этот вопрос говорит о том, что ученику 1 нравится герой-организатор, выбор именно Сережи, который в этом рассказе оказывается на периферии повествования, свидетельствует о сильном эмоциональном отклике ученика и о том, какие именно человеческие качества его привлекают. Используемая лексика, грамматические ошибки — показатель невысокой культуры речи. Эмоции читателя активные и точные, мотивированные

2. *Джонни сосредоточен, смел, но боязлив.*

Ученик не описывает Джонни, а характеризует его в указанный момент действия. Характеристика Джонни достаточно точная, из чего следует вывод о внимании к отдельным деталям текста и осознании характера героя (АУВ). Замечание о том, что Джонни немного боится, — домысел ученика, адекватный авторскому замыслу, что говорит о творческом подходе ученика к этому вопросу (АУВ). Но целостно описать образ ученик 1 не смог. Ответ на этот вопрос, скорее, свидетельствует об осмыслении учеником образа героя (АУВ).

3. *Злая, кричит, не хочет видеть ребят.*

Вместо описания внешности бабки Натальи ученик 1, как и в предыдущем ответе, дает характеристику персонажа, основываясь на его поведении, не проникая на этот раз в глубину образа. Так как в тексте есть описание бабки и на его основе можно конкретизировать образ, отсутствие описания в работе говорит о том, что воссоздать зрительно образ персонажа ученик 1 пока не может. Его внимание обращено пока только на яркие внешние детали в поведении персонажей, поэтому его восприятие образов поверхностно.

4. *Мне кажется, что неподходящая бабка — это то, что она не подходит ни к кому, не хочет к ним приближаться.*

Ученик 1 не замечает образной природы определения, вырывает слово из контекста и не видит игры персонажей со словом, поэтому толкует его прямо: неподходящая — значит, не подходит ни к чему. Это говорит о том, что ученик не осмысляет художественную словесную деталь.

5. *То, что они помогали друг другу.*

Ответ на этот вопрос по сути верный, но поверхностный: Дима видит только внешнюю связь между членами команды Сережи Волошина, не обращая внимания на цели ребят, их отношение к людям и жизни, личностные качества. Это говорит о том, что способности к сопоставлению и обобщению у ученика 1 развиты недостаточно, и уже указывает на то, что осмыслить идею произведения глубоко ученик 1 самостоятельно, скорее всего, не сможет.

6. *Я отношусь к нему с непонятием, с невыражением.*

Ответ говорит о слабом развитии культуры речи ученика 1, ему трудно подобрать слова для выражения своего отрицательного отношения к Самохину. Перевести ответ мальчика можно так: я не понимаю этого героя, мне непонятно, почему он так себя ведет, он не произвел на меня положительного впечатления. Однако эмоционально образ Самохина воспринят точно, хотя и без динамики. Изменений в Самохине ученик 1 не замечает, а потому и отношение к этому герою у мальчика не меняется.

7. *Потому что, когда ребята накапали на них краски и выпустили козу.*

Ответ на этот вопрос демонстрирует, что композиция произведения для ученика 1 не несет никакой содержательной нагрузки: он не улавливает композиционных подсказок, кроме самой очевидной (краска и коза). Название произведения остается вне поля его внимания и, естественно, осмысления.

8. *Потому что они не хотели вредить.*

Ответ на этот вопрос говорит о непонимании учеником 1 либо вопроса, либо содержания произведения: обобщенный характер викингов ученик 1 оценивает неадекватно авторскому замыслу и, следовательно, не понимает идеи рассказа.

9. *Да, они совершали подвиги.*

Ответ на последний вопрос поверхностный. Он показывает лишь осмысление внешней стороны поступков. Отсутствие мотивации подтверждает предположение о том, что идея произведения не осмыслена учеником 1.

Ученица 2 (Маруся 3.)

1. Мне запомнилась Виктория. Потому что она девочка, а ведет себя как мальчишка. У нее мальчишеские выходки, поступки. Я думаю, она стала такой потому, что она гуляет с такими озорными, беспризорными мальчишками и ходит в такие же битвы вместе с ними, но иногда она показывает то, что она девочка.

Ученица 2 выделяет Вику, возможно, потому, что поведение Вики для ученицы 2 представляется нетипичным. Здесь сказывается проявление гендерного фактора. Из ответа не совсем понятна оценка ученицы 2: ей нравится такое поведение или нет? Кроме того, в ответе есть ряд неточностей: так Викины друзья охарактеризованы как озорники и беспризорники. Возможно, и здесь проявляется гендерный фактор — отношение к мальчишкам вообще переносится и на персонажей рассказа. Эмоции яркие, но высказаны неоднозначно, размыто.

2. Джонни — мальчик маленького роста, в октябратской форме, с банкой зеленой краски и кисточкой в ней, с которой он собирается идти в бабке Наташе. Лицо у него испуганное, как будто на него несется стадо железных коров.

Ученица 2 описывает внешность Джонни, используя сравнение. Однако вряд ли лицо Джонни так откровенно выражало испуг: он храбрый мальчик и перед врагами не мог выдать свой страх, который, безусловно, испытывал. Ответ показывает, что создавая зрительный образ героя, ученица 2 допускает неточности, не замечает содержательных деталей текста, подменяя их своим, взятыми из личного опыта.

3. Бабка Наталья — женщина среднего роста, с длинными темными волосами, смуглая, замкнутая в себе женщина, но в душе полная доброты.

Описание бабки Наташи тоже содержит ряд деталей, свидетельствующих о недостаточном внимании к авторскому тексту, но характер персонажа ученица 2 восприняла полно, увидела контраст между внешним поведением и внутренним содержанием бабки.

4. *«Неподходящая бабка» — это бабка, с которой невозможно общаться и даже находиться в ее обществе.*

Этот ответ противоречит предыдущему. Ученица 2 не замечает игры словом и предлагая свое толкование слова, не обращает внимания на противоречие своим же оценкам персонажа.

5. *То, что они все в одной компании и не собирались переходить на сторону викингов.*

Этот ответ поверхностный: ученица 2 учитывает внешние связи между героями. Последнее ее замечание показывает, что девочка довольно близко подошла к обобщению личностных качеств этой группы персонажей, но найти адекватные своим мыслям слова не смогла.

6. *Он не плохой мальчишка, только полон гордости и уверенности, что всех победит, даже козу, несущуюся на него. Но в конце он пытается быть дружелюбнее.*

Оценка этого персонажа эмоционально точная: ученица 2 видит динамику как в поведении Самохина, так в авторском отношении к этому персонажу. Свою оценку основывает не только на поступках героя, но и на его внутренних качествах. Образ воспринят эмоционально, но еще не осмыслен во всех деталях.

7. *Потому что они очень уверены в себе и зазнались до предела.*

Ответ на этот вопрос говорит о невнимательном прочтении вопроса: оценка, данная викингам, уже после знакомства с ними, переносится на события, предшествующие тому, о котором спрашивается. Девочка использует не композиционные подсказки, а усвоенный взгляд: добро победит зло.

8. *Потому что они, как я уже сказала, очень уверены в себе и зазнались.*

Это тоже поверхностный ответ: невнимание к деталям текста приводит к искажению авторской идеи в сознании ученицы.

9. *Да. Они понимают своих врагов и прощают их. Это настоящий подвиг.*

Положительные герои явно ближе ученице: но она привязывает общий вопрос к одной-единственной ситуации в рассказе. Она права в своей оценке, но ответ мог бы быть более развернутым и включить в себя большой текстовый материал. Идея произведения осознана, но не достаточно полно.

Ученица 3 (Мария К.)

1. *Мне больше всего запомнился Женя. Он был хоть и маленький, но смелый и не испугался, когда на него стали наступать викинги, а стал защищаться, как мог.*

Внимание обращено на самого яркого и активного героя. Эмоция мотивирована и обоснована. Ученица 3 может установить причинно-следственные связи между содержанием произведения и своей эмоцией.

2. *Джонни был немного напуган, но не отступил. Лицо у него было внимательное, но смотрел на викингов и думал, что можно сделать.*

Создавая зрительный образ героя, ученица 3 опиралась на авторские детали и события, описанные в рассказе.

3. *Бабка Наташа — это старушка, которая, несмотря на свой возраст, очень бодрая. Я думаю, что у нее седые волосы, собранные в пучок. Бледное, морщинистое лицо. Она маленького роста.*

Присутствует сотворчество с автором. Ученица 3 достраивает до целого образа, однако очень поверхностно.

4. *«Неподходящая бабка» — это бабка Наташа, с которой ребята не хотели связываться, потому что она всегда на них ругалась и считала, что они хулиганы.*

Объяснение лаконичное и точное, с опорой на исходный текст. Внимание к авторским деталям дает понять непрямой смысл выражения.

5. *У друзей Сережи общее то, что они хотели победить викингов.*

Обобщение поверхностное и неточное. Навык подробного чтения развит недостаточно.

6. Самохин поступал неправильно, он обижал малышей. Мое отношение к нему изменилось, когда он испугался козы и забрался на забор — он оказался трусом.

Прослеживается четкая динамика чувств ученицы 3 в связи с динамикой поступков героев. Чувства объяснены четко и лаконично.

7. Викинги не могли выиграть бой — они имели слабого предводителя и сами оказались трусами.

Ученица 3 четко обосновывает свою позицию, причинно-следственные связи выстроены четко. Ответ аргументированный.

8. Викинги не смогли совершить «больших подвигов», потому что они поступали неправильно, всех обижали.

Обобщение неглубокое, стремление к авторской идее прослеживается.

9. Они избавили дворы от викингов.

Обобщение неглубокое и неточное. Авторская идея понята не до конца, однако попытки оформить проблему текста прослеживаются.

Ученик 4. (Леонид П.).

1. Джонни, что он не мог выговаривать «ж» и говорил «дж».

Внимание обращено на самого яркого и активного героя. Эмоция мотивирована и обоснована. Замечена художественная детали и отличительная особенность героя.

2. Лицо хмурое и грозное.

Описание сухое и необоснованное. Опоры на текст нет.

3. Старая. У нее седые волосы, на лице морщины и платок на плечах.

Попытки выстроить образ присутствуют. Ответ краток, неточен. Главная характеристика, вытащенная из текста, «старая».

4. Другая бабка, не та, которую хотелось им увидеть.

Обобщение скудное и поверхностное, но точное. Однако, понимания образного значения нет.

5. Они одного возраста.

Ответ краткий. Развернутого пояснения нет, опоры на текст нет.

6. Хорошо. Нет.

Объяснения эмоции нет. Отсутствует динамика эмоций, следовательно, и объяснение их через причинно-следственную связь.

7. Потому что у них много железа.

Ответ не обоснованный, неверный. Отсутствует четкое осмысление художественной формы и содержания произведения.

8. Они делали только одни гадости.

Ответ эмоционален, но не обоснован.

9. Да. Они починили дверь в сарае.

Ответ краткий и неточный. Обобщение авторской идеи отсутствует.

Ученик 5 (Гавриил).

1. Джонни, так как он уверенный всегда в себе.

Внимание обращено на самого яркого и активного героя. Эмоция мотивирована и обоснована.

2. Он был уверен в себе и немного побаивался их.

Ответ показывает, что, создавая зрительный образ героя, ученик 5 допускает неточности, не замечает содержательных деталей текста, подменяя их своим, взятыми из личного опыта.

3. Она старая, волосатая и прыщавая.

Ответ показывает, что, создавая зрительный образ героя, ученик 5 допускает неточности, не замечает содержательных деталей текста, подменяя их своим, взятыми из личного опыта.

4. Нет ответа

Отсутствие ответа говорит о невнимательном прочтении текста.

5. Смелость.

Выбранное качество не обоснованно.

6. К Самохину я отношусь хорошо, потому что он всегда смелый.

Попытка объяснения эмоции присутствует, однако отсутствует связь с содержанием текста.

7. Потому что их противник очень ловкий.

Ответ неполный. Опоры на текст нет. Однако попытка объяснения присутствует.

8. Потому что они были маленькими.

Это тоже поверхностный ответ: невнимание к деталям текста приводит к искажению авторской идеи в сознании ученицы.

9. Герои повести совершают маленькие подвиги.

Ответ не содержит объяснения, а лишь констатирует факт. Он показывает лишь осмысление внешней стороны поступков. Отсутствие мотивации подтверждает предположение о том, что идея произведения не осмыслена учеником 5.

**Таблица 2. Уровень восприятия 5 классом лирического
художественного текста (первичное исследование)**

Уровень	Ученик1 (Артур Г)	Ученица2 (Маруся З.)	Ученица3 (Мария К.)	Ученик4 (Леонид П.)	Ученик5 (Гавриил)
фрагментарный					
переходный от фрагментарного к констатирующему					
констатирующий уровень	+				+
переходный от констатирующего к уровню «героя»					
уровень «героя»				+	
переходный от уровня «героя» к уровню «идеи» (авторского замысла)		+	+		
уровень «идеи»					

Таблица 3. Наблюдения учителя Дорош О. Н.

Уровень	Ученик1 (Артур Г)	Ученица2 (Маруся З.)	Ученица3 (Мария К.)	Ученик4 (Леонид П.)	Ученик5 (Гавриил)
фрагментарный					
переходный от фрагментарного к констатирующему					
констатирующий уровень					
переходный от констатирующего к уровню «героя»	+				+
уровень «героя»					
переходный от уровня «героя» к уровню «идеи» (авторского замысла)		+	+	+	
уровень «идеи»					

Таблица 4. Наблюдения учителя Прокушкиной М. И.

Уровень	Ученик1 (Артур Г)	Ученица2 (Маруся З.)	Ученица3 (Мария К.)	Ученик4 (Леонид П.)	Ученик5 (Гавриил)
фрагментарный					
переходный от фрагментарного к констатирующему					
констатирующий уровень	+				
переходный от констатирующего к уровню «героя»				+	+
уровень «героя»					
переходный от уровня «героя» к уровню «идеи» (авторского замысла)		+	+		
уровень «идеи»					

Красные плюсы — уровень восприятия лирики, зеленые плюсы — уровень восприятия эпического произведения.

**Таблица 5. Уровень восприятия художественного текста учащимися
5 класса в конце спецкурса**

Уровень	Ученик1 (Артур Г)	Ученица2 (Маруся З.)	Ученица3 (Мария К.)	Ученик4 (Леонид П.)	Ученик5 (Гавриил)
фрагментарный					
переходный от фрагментарного к констатирующему					
констатирующий уровень					
переходный от констатирующего к уровню «героя»					
уровень «героя»					
переходный от уровня «героя» к уровню «идеи» (авторского замысла)					
уровень «идеи»					