

*Термінологічні питання методики викладання літератури*

УДК 908(476.7)

Жигалова М. П.,  
Брестский государственный технический университет, Беларусь

Zhigalova M. P.,  
Brest state technical University, Belarus

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРИ АНАЛИЗЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК МЕЖКУЛЬТУРНОГО УНИВЕРСУМА****ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ПРИ АНАЛІЗІ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ЯК МІЖКУЛЬТУРНОГО УНІВЕРСУМУ****THE USE OF METHODOLOGICAL TERMINOLOGY IN THE ANALYSIS OF A WORK OF ART AS AN INTERCULTURAL UNIVERSE**

*В статье показано, как литературно-методическая терминология может использоваться в школьной практике при анализе художественного произведения как межкультурного универсума на разных его типах изучения.*

**Ключевые слова:** художественное произведение, межкультурный универсум, тип, вид, путь, приём анализа.

*У статті показано, як літературно-методична термінологія може використовуватися в шкільній практиці при аналізі художнього твору як міжкультурного універсуму на різних його типах вивчення.*

**Ключові слова:** художній твір, міжкультурний універсум, тип, вид, шлях, прийом аналізу.

*The article shows how literary and methodological terminology can be used in school practice when analyzing a work of art as an intercultural universe on different types of study.*

**Key words:** artwork, cross-cultural universe, type, type, path, method of analysis.

В основе школьного анализа художественного произведения всегда лежит литературоведческая концепция, способ постижения которой – авторская позиция и знание «биографии» функционирования произведения в «большом» и «малом» времени. И потому анализ художественного произведения как межкультурного универсума, всегда требуют целостного, концептуального подхода, то есть постижения читателем и культурного кода эпохи, и психологии человека, и его философии жизни, коммуникации в мультикультурном пространстве, а также выделения общечеловеческого и национально-особенного.

Поэтому есть смысл говорить о методической терминологии, связанной не только с культурой построения дидактического сценария урока, с культурой общения, но и с типологией анализа художественных произведений.

При таком подходе к разбору художественного произведения сначала выделяется *концепция* анализа, то есть основная направленность мысли, которая и определяет *тип анализа* (*культуроведческий, психологический, интертекстуальный, сравнительно-типологический, филологический*). Затем в соответствии с программой изучения определяется *вид анализа* (текстуальный, выборочно-направленный, обзорный) и только потом выбираются *пути и приёмы* анализа.

Поэтому важно, чтобы *типы* анализа гармонично дополняли друг друга и были эффективно использованы в школьной практике. Следует заметить, что каждый тип анализа имеет определённые приёмы, пользуясь которыми учащиеся будут постигать окружающий мир, ибо художественное произведение всегда даёт читателю наглядную, образную картину. Оно, конечно, несёт в себе и элемент эстетического наслаждения, нравственного урока, наконец, ту духовную радость, испытать которую так важно научиться каждому.

Отсюда – первостепенное внимание теперь уже отводим вторичному выявлению читательского *восприятия*, которое проводим в процессе анализа художественных произведений. И только после этого переходим к целостному *изучению* темы, включающей и индивидуальность художника слова [9], и его поэтику, и литературные оценки, и «жизнь» произведения во времени.

Владея таким методическим терминологическим аппаратом, учитель сможет выстроить изучение в такой последовательности и системности, которая поможет углублять связи между восприятием произведения, его анализом, интерпретацией и самостоятельной деятельностью учащихся. Всё это обогащает культуру речи, коммуникативные способности, формирует у школьников культуру общения и развивает культуру чувств.

Справедливо замечено, что «художественное освоение действительности является элементом духовной культуры общества» (А.С. Бушмин). При этом художественное своеобразие мира (М.С. Каган), включает в себя единство четырёх видов деятельности: преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентационной и коммуникативной. В соответствии с одной из продуктивных концепций современной гуманитарной науки (В.С. Соколов, Б.С. Мейлах, А.Н. Леонтьев, М. Арнаудов), между творцом произведения искусства и читателем, зрителем, слушателем нет непроходимой грани. Заметим, что в работах А.А. Леонтьева искусство характеризуется как «художественное производство» и как «художественное познание», что приводит ещё раз к выводу, что искусство является одной из форм общения, а читатель участвует в этом общении как сотворец, реципиент, как личность, реализующая систему отношений к действительности через элементы художественного общения.

Психологическая наука (особенно взгляды С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, П.П. Блонского, А.Н. Леонтьева) многоаспектно исследовала проблему восприятия и анализа. Так Рубинштейн С.Л. дал глубокий анализ мыслительных процессов индивида. Он убеждён, что «есть некоторые основания – теоретические и эмпирические – принять в качестве предварительной гипотезы для дальнейших исследований, что ядром или общим компонентом различных умственных способностей, каждая из которых имеет и свои социальные особенности, является свойственное данному человеку качество процессов анализа, (а значит, и синтеза), и генерализации – особенно генерализации отношений». Много внимания воображению и эмоциям придавал в своих трудах Л.С. Выготский. Он пишет о «загадочном» отличии художественного чувства от обычного, о том, что эмоции искусства – это умные эмоции, разрешающиеся преимущественно в образах фантазии.

Вопросам теории установки в формировании личности ученика, искусству общения, личностно-ориентированному обучению придавали большое значение И.С. Кон, А.В. Мудрик, И.С. Якиманская и др.

В 2005 году нами были разработаны вопросы типологии анализа художественного произведения, обеспечивающего целостность его восприятия, интерпретации, понимания поэтики писателя и, что самое важное, методики изучения художественного произведения как межкультурного универсума и своеобразной эстетической системы [2], включающей элементы культуры и этнокультуры, истории и психологии, интертекста [1, с. 47–57].

Поскольку проблема чтения и анализа, формирования читателя, его духовного мира продолжает оставаться едва ли не самой актуальной научно-методической проблемой в современном социуме, мы рассмотрим лишь вопрос использования методической терминологии при анализе художественного произведения как межкультурного универсума [2].

Заметим, что данная типологии анализа опирается на методологические принципы системности, избирательности и меры анализа. Принцип системности, обуславливаемый соответствием метода предмету, сводится к тому, что все составляющие предложенной типологии анализа – *филологический, психологический, культуроведческий, интертекстуальный, сравнительно-типологический* – включены в систему литературного образования учащихся старших классов, ибо при рассмотрении художественных произведений используются фрагменты всех типов анализа. Методика каждого из них предполагает взаимодействие и взаимосвязь, потому что все они действуют в рамках единого, целостного, текстуального анализа. Такое взаимодействие создаёт условия для достаточно полного знакомства учащихся с художественным произведением как межкультурным универсумом, а также в целом с творчеством конкретного писателя при изучении монографической темы и с творчеством большого числа авторов при изучении обзорной темы.

Взаимодействие различных типов анализа в рамках обзорной темы позволяет познакомить школьников со значительным числом произведений разных писателей и способствует созданию широкого представления о литературном процессе определённого периода. Это выдвигает важное требование согласованности использования типов анализа в учебном процессе, то есть их взаимозависимости и взаимообусловленности. Они проявляются, прежде всего, в самом наборе типов анализа в зависимости от темы и идейно-художественного содержания произведения.

Взаимозависимость и взаимообусловленность проявляются не только в типологическом, но и в количественном соотношении типов, используемых в рамках одной темы. Так, если в рамках монографической темы, когда одно произведение изучается текстуально и на его анализ отводится 3–4 урока, могут использоваться на каждом уроке разные типы анализа, то при изучении обзорных тем – лишь *элементы* разных типов анализа.

Таким образом, использование определённого типа анализа при рассмотрении одного произведения обычно обуславливает использование иных типов при изучении других произведений. Важными терминами здесь являются *избирательность и мера анализа*.

Избирательность анализа художественного произведения проявляется в его выборочном характере. Проблема избирательности ставится в связи с необходимостью определить объём знаний учащихся по литературе в целом и по конкретному изучаемому произведению, с поиском наиболее целесообразных типов анализа, с выбором путей изучения, наиболее отвечающих специфике каждого типа.

Мера же анализа раскрывается через понятия развёрнутости и глубины. Мера анализа предполагает широту охвата изучаемого материала и степень углубления в текст, то есть погружения в произведение. А.С. Бушмин, например, рассматривая проблемы аналитического исследования произведения, отмечал, что всё можно измерять, но не всё измеряемое можно выразить числом, так, например, качественные явления нельзя измерить количественной

мерой. Это объясняется тем, что *степень развёрнутости и глубины* анализа как методические понятия не обладают способностью математического измерения. Они всегда будут приблизительными, хотя сами термины «развёрнутость» и «глубина» включают в свою семантику пространственный признак. Конечно, стремление к максимально возможной глубине постижения учащимися идейно-художественного богатства произведения ограничено временными рамками учебного процесса, возрастными возможностями и интересами учащихся, а также объёмом изучаемого произведения. В основе методического понятия «развёрнутость анализа» лежит степень широты охвата при анализе внутритекстовых элементов – проблем, тем, стиливых признаков и т.д. – и его разноаспектных контекстуальных связей. Глубина, определяющаяся степенью погружения в текст, обуславливает степень эмоционально-чувственного и интеллектуального познания произведения учащимися.

*Глубина изучения* как методический термин в настоящее время признаётся как критерий анализа. Так, Т.Ф. Курдюмова в качестве одного из вариантов изучения произведения называет *глубокое изучение* и далее пишет о возможности выбора учителем степени глубины и детальности знакомства с произведением. Поэтому в современной методике М.П. Жигалова [3] выделила следующие типы анализа: *филологический, культуроведческий, психологический, интертекстуальный, сравнительно-типологический*, и показала значимость владения методикой каждого из них. Эффективное её использование помогает рассматривать художественное произведение как межкультурный универсум, как культурный код эпохи, как способ постижения психологии человека (героя, писателя, читателя), а также как интертекст, часто содержащий аллюзию, реминисценцию и т.д., а значит, всегда опирающийся на претексты.

Таким образом, *типология* анализа рассматривается сегодня нами и как *классификация* типов анализа, то есть, как нечто целое, способствующее глубокому постижению «внутреннего мира» художественного произведения, который имеет свои собственные измерения и собственный смысл, и как *система*, представляющая единство действующих во взаимной связи типов, объединённых общими задачами литературного образования. И здесь важно донести до учащихся мысль, что «внутренний мир произведения зависит от реальности, отражает мир действительности, но преобразование этого мира, которое допускает художественное произведение, имеет целостный и целесообразный характер. Оно связано с идеей произведения, с теми задачами, которые художник перед собой ставит. Поэтому мир художественного произведения – это всегда результат и верного отображения, и активного преобразования действительности» [6].

Заметим, что каждый тип анализа имеет свои *приёмы*. Так *психологический анализ* имеет приёмы, связанные с постижением психологии писателя, персонажа и читателя. Это такие *приёмы*, как: *составление психологического комментария читателя, написание психологического досье персонажа, составление цветового спектра чувств героя, составление словаря описаний голосов, жестов, мимики, взглядов персонажа, составление партитуры переживаний героя* [4, с. 48–82].

*Культуроведческий* имеет *приёмы*, связанные с постижением поликультурного пространства художественного произведения: *нахождение в произведении элементов культуры и читательская их интерпретация, этнографический и этнокультурный комментарий, сопоставление элементов разных культур, представленных в художественном произведении*.

*Интертекстуальный анализ* имеет *приёмы*, связанные с жизнью художественного произведения в «большом» и «малом времени». Это *нахождение в произведении интертекста, представленного в виде аллюзий, реминисценций, адаптаций, и сопоставление их с первоисточниками, сопряжение интертекста и основной идеи произведения*.

*Филологический анализ* предполагает использование *приёмов*, связанных с *постижением дотекстовой фоновой информации, сильных позиций произведения, темы и идеи, проблематики и системы образов, подтекста произведения и т.д.*

В традиционной методике выделяется и *виды* анализа: *текстуальный, выборочно-направленный и обзорный*.

Так как *школьный анализ* избирателен по материалу, вовлечённому в разбор, то далеко не всегда возможно и необходимо использовать черновые варианты и рукописи писателя, полностью характеризовать ритмическую структуру, рассматривать каждое звено произведения.

Построение школьного анализа при этом опирается на сложившиеся в методической науке и школьной практике *пути* изучения литературного произведения. *Путь анализа*, как утверждает З.Я. Рез, – это «особая последовательность разбора, своеобразный ход, «сюжет» рассмотрения литературного произведения» [8]. В традиционной методике выделяются следующие пути анализа: «*вслед за автором*» (или целостный); «*по образам*», «*проблемный*». В практической деятельности выделяются ещё «*композиционный*» и «*смешанный*» пути анализа. А в ходе последнего рассматриваются то события произведения в их сюжетной последовательности, то образы героев, то сквозные темы и проблемы. Каждый из них обладает определёнными свойствами, которые влияют на сферу его применения. Учитель, безусловно, должен знать, когда и зачем он избирает такой путь анализа. Однако чтобы так вести анализ, целесообразно осмыслить каждый путь в его специфике, изучить его функции. И потому выбор пути анализа литературного произведения в школе определяется многими мотивами: программными требованиями, художественной природой произведения, системой работы по литературе в данном классе, опытом анализа ранее изученных произведений, целью, которую ставит перед собой учитель в данном разборе, уровнем развития учеников, характером их читательского восприятия и, конечно, уровнем методической подготовки учителя.

*Разбор «вслед за автором».* В основе данного пути анализа лежит сюжет произведения, а основным звеном является эпизод, сцена, глава. В чём его достоинства? Естественность порядка разбора, повторяющегося на более сложной основе процесса чтения, следование за развивающейся мыслью автора, эмоциональность, возникающая при сопереживании, рассмотрение произведения во взаимосвязи и взаимодействии формы и содержания – таковы достоинства этого пути анализа. Практическое удобство этого пути, объясняющегося тем, что учащиеся могут знакомиться с отдельными частями постепенно, оборачивается иногда ограниченностью анализа. Часто он «замыкается» на эпизоде, поэтому не всегда удаётся прояснить связи со всем произведением. Нет и общей концепции, обобщённости в анализе. Поэтому появляется опасность превращения анализа в сплошное комментированное чтение. Учитывая эти обстоятельства, полезно определить условия наиболее эффективного применения анализа «вслед за автором». М.А. Рыбникова наметила следующие шаги анализа «вслед за автором»: от поступка героя – к характеру, от события – к смыслу. Данный путь анализа особенно приемлем в 5–8 классах, так как читательское восприятие младших подростков обладает качеством частичности восприятия. Но он эффективен и в старших классах.

Самый привычный путь разбора произведения в школе – *«пообразный»*, то есть анализ образов персонажей, пейзажей, символов и т.д. Важно уметь анализировать характер литературного героя, а значит, знать и методику анализа литературного образа (образа-персонажа, вещи, пейзажа, символа и др.). Как видим, в центре внимания при пообразном анализе художественного произведения – разные аспекты образной системы произведения, которые помогают создать полную картину его идейно-художественного содержания.

*Проблемный путь анализа* предполагает проблемный *вопрос* – проблемную *ситуацию* – проблемный *творческий поиск* истины. Здесь внимание школьников концентрируется на морально-философских и социально-нравственных проблемах, которые определяют идейно-художественную специфику произведения. Этот путь анализа поможет формировать творческую самостоятельность школьников, развивать аналитические и синтетические способности.

Проблема путей анализа тесно связана не только с проблемой восприятия, но и *интерпретацией* художественного произведения, то есть герменевтикой.

Проблема интерпретации имеет свою историю и специфику [3, с. 10–24]. Современная герменевтика выделяет несколько этапов интерпретации текста: *понимание, экспликация, применение*. Остановимся на каждом из них и покажем, как каждое понятие определяет не только характер и структуру работы, но и методическую направленность.

*Понимание* – постижение смысла текста в связи с субъективным опытом жизни личности. В основе интерпретации чаще всего лежит воображение, перевоплощение и интуиция. Но понимание – это и психологическая реконструкция духовного мира личности автора текста. Если этот мир принадлежит к прошлому, то понимание переносит его в настоящее. Понимание духовного мира человека происходит через истолкование его мыслей, проявившихся в его речи, жестах, мимике, поступках. Особенно полно постигается духовный мир человека, если он выражен в произведении искусства. Внутренняя жизнь автора раскрывается через интерпретацию его произведений. Герменевтика постигает смысл текста с помощью психологии, которая позволяет осознать целостность духовной жизни, выступающей как замкнутый, непроницаемый мир. С этим связана основная трудность понимания: как сделать предметом понимания чувственно данное чужой индивидуальной жизни? У каждого человека есть свой неповторимый жизненный опыт, обуславливающий понимание. Различие индивидуальных контекстов порождает различие интерпретации текста различными людьми. Однако это различие не разрушает общение людей, так как многообразие форм понимания не исключает их единства, определяемого единством мира, языка общения и культурных традиций. Помимо различий существуют и сходства, объединяющие людей одной единством исторической эпохи. Близость мира автора и реципиента обуславливает лучшее понимание произведения. А последующий *комментарий* литературной критики сближает автора и реципиента, происходит диалог читателя с писателем.

*Экспликация* – выражение понятого смысла средствами языка описания. Цель экспликации – перенос смысла из чужого мира в собственный мир. Развитие каждого тезиса можно осуществлять при помощи деления утверждения на более мелкие части и объяснением их по отдельности. И здесь важно обогащать лексическую палитру обучаемых, как на уроках литературы, так и языка.

*Применение* – обогащение социального опыта личности, благодаря чему достигается сочетание рассудочного и интуитивного начал в постижении читателем литературного произведения. Благодаря этому этапу формируется мотивация учащихся к постижению социального опыта жизни через литературное произведение.

*Анализ*, как рассудочное начало, рассматривает произведение как непроницаемую для прямого восприятия, закрытую материальной формой, замкнутую в ней целостность, в которую можно проникнуть лишь путём аналитических (рассекающих, членящих) процедур.

Для *интерпретации* же произведение прозрачно, и скрытый в нем подвижный, но непреходящий в своём значении смысл определяет его целостность. Последний момент субъективистски отбрасывают многие западные теоретики герменевтики. Так, П. Риккер (Франция) и Г. Гадамер (Германия) единственно возможным путём интерпретации художественного текста считают *собственное сознание реципиента* и полагают, что не может быть никакой методики постижения смысла произведения. При ориентации на такие субъективистские установки акт интерпретации рискует оказаться не только интуитивным, но и иррациональным.

Большинство учёных (Домашнев А.И., Гуренко Е.О., Зись А.Я.), тем не менее, считают, что герменевтика, как учение об интерпретации текста, представляет собой совокупность правил, способствующих пониманию и истолкованию текста. И хотя методика герменевтики находится сегодня ещё в стадии становления, но уже сейчас можно назвать важнейшие операции, с помощью которых осуществляется интерпретация художественного текста (по Кузнецову В.Г.). Это такие, как:

1. *Постижение критиком («я») текста («другое») через «третье» (например, через сопоставление с культурной традицией, с действительностью).* В процессе понимания должен присутствовать «третий элемент»: первый элемент – «я» (личность читателя); второй – авторский текст; третий элемент, посредством которого осуществляется понимание, в разных школах интерпретации различная *социальная действительность*, породившая текст, *аналогичные художественные тексты*, другие *факторы культуры, личность автора, психология автора* и его персонажей.

2. *«Вживание» – сопереживающее проникновение в текст.*

3. *Идентификация. Духовное постижение художественного текста в форме идентификации* (реципиент сопоставляет художественные образы со своей личностью и своим эстетическим опытом). «Примеривание» героев произведения на свою личность, «перенос», сопоставление с собой, понимание других через себя, через своё «я». Расширение духовного горизонта реципиента, контекста (действительность, культура, личный опыт), в котором воспринимается произведение. Выделяются основные типы идентификации:

*ассоциативный* – сопоставление себя с героем произведения как персонажем, участвующим в игровом действии, происходящем в воображаемом мире;

*адмиративный* – сопоставление себя с несоизмеримо лучшим или худшим героем, воплощающим идеал или противоположность идеалу;

*симпатетический* – сопоставление себя с будничным героем, в своей обыденности соизмеримым с реципиентом;

*катарсический* – сострадательное сопоставление себя с трагическим героем;

*иронический* – критическое отношение к антигерою.

4. *Преодоление герменевтического круга*, который заключается в диалектике частей и целого: то есть, всякое понимание начинается с предпонимания; части рассматриваются во взаимосвязи и взаимодействии.

5. *Сочетание целого и частного.* Для понимания важно уметь расшифровать не только каждую семиотическую единицу текста (каждое слово в тексте), но и знать грамматические принципы их сопряжения, знать контекст всей фразы, воспринимая её в контексте культуры. Только в рамках целого раскрывается значение каждого смыслообразующего элемента речи.

Герменевтика имеет сегодня несомненные достоинства в практике анализа художественного текста. Это: ориентация на системный характер понимания художественных текстов как элементов культуры; систематизация приёмов и принципов понимания психологии героев, основной идеи произведения; освоение инонациональной культуры и осуществление перевода как герменевтической операции; постановка вопроса перед читателем-школьником о том, что следует видеть за текстом: авторскую личность? вопросы современной эпохи? реальность исторической эпохи, породившей произведение? культурную традицию? методология интерпретации; ориентация на выявление конкретно-исторического содержания культуры; направление читателя-школьника на целостный, концептуально-философский подход к произведению; способность применения текста в современной культурной жизни.

Таким образом, рациональное зерно в опыте герменевтики весьма существенно для современной художественной критики и школьной практики, потому что это философское учение об интерпретации, во-первых, выдвигает проблему осмысления художественного текста. Во-вторых, то, что при анализе художественного текста всегда надо видеть за произведением авторскую личность, рассматривать вопросы современной эпохи, или реальность исторической эпохи, породившей данное произведение, или культурную традицию. В-третьих, герменевтика даёт методические инструменты интерпретации. В-четвёртых, ориентирует на выявление конкретно-исторического содержания культуры и на целостный, концептуально-философский, неэмпирический подход к анализу произведения.

Подытоживая сказанное, можно сделать вывод, что герменевтика как учение о понимании смысла высказывания, является методологической основой любого гуманитарного знания. Она – инструмент общения и взаимообогащения культур, в связи с чем, её значение неопределимо в системе литературного образования в поликультурном пространстве национальной школы, основанной на диалоге культур. Герменевтика – это не только способ восприятия и понимания чужого слова, но и оценки его – то есть, это и анализ художественного произведения.

Однако заметим, что в традиционной методике отмечалось, что особенно значительно сказывается зависимость анализа художественного произведения в школе от литературного рода, к которому оно принадлежит. Лирическое произведение требует иных приёмов, чем эпическое и драматическое. И, тем не менее, важно понять, что школьный анализ связан с художественным творчеством, а школьное изучение литературы опирается на природу искусства, что читательское восприятие наполняет школьный разбор произведения элементами сотворчества, образности, эмоциональности. И единство субъективных и

объективных начал анализа, его творческий характер в значительной степени обеспечиваются сочетанием различных приёмов работы над произведением.

Традиционная методика [8, с. 160–177] выделяет следующие приёмы анализа литературного произведения в школе: *приёмы*, направленные на *постижение учащимися авторской позиции* в литературном произведении; и *приёмы активизации сотворчества читателя*.

1. *Приёмы постижения авторской позиции* (литературоведческие) помогают осознать авторскую мысль, структуру произведения (составление плана, например), другие приёмы усиливают интерес к произведению, выводя обсуждение за рамки текста (сравнение вариантов, сопоставление с реальной основой и др.). Приёмы постижения авторской позиции опираются на достижения литературоведения. И это естественно, так как в основе школьного преподавания литературы лежат общие принципы научного анализа, сложившиеся в литературоведении. Поэтому главное назначение *приёмов литературоведческого анализа* – освоение текста, его композиции, стиля писателя; приближение читателя к авторской мысли в единстве образного и логического начал. Рассмотрим эти *приёмы*.

Так, *составление плана* помогает понять композицию, уяснить внутритекстовые связи;

*сопоставление* частей и различных элементов текста, выявление сюжета и сопоставление образов героев, рассмотрение связей пейзажа и портрета с общим течением текста, которые помогают освоению композиции, усваиванию общей структуры произведения;

*сопоставление* художественного произведения с его реальной основой, героя – с прототипом восстанавливает реальную действительность и в то же время отражает художественный вымысел;

*сопоставление* разных редакций, вариантов текста выявляет развитие авторской мысли в процессе создания произведения;

*сопоставление* данного произведения с другими произведениями писателя. Этот приём анализа может быть применён в разных целях. Иногда он способен раскрыть общие основы мировоззрения писателя, его художественного метода;

*сравнение произведений разных писателей* или отдельных элементов художественного произведения (пейзажа, портрета и т.д.). В средних классах такой приём используется, чтобы подчеркнуть общность нравственной коллизии, художественной ситуации, сходства героев и их различия. В старших классах сопоставляются не только герои, но и, как говорил Г.А. Гуковский, «типы сознания» писателей.

*сравнение вариантов перевода с черновиком* усиливает интерес к тексту;

*наблюдение над стилем писателя*, который проясняет авторскую концепцию и отношение к изображаемому. В старших классах работа над стилем усложняется до осознания художественной манеры писателя в целом, сопоставления стилистических пластов, характерных для речи персонажей, с авторским повествованием;

*комментированное чтение; монтаж;*

*исторический, бытовой, этнографический, общекультурный, или комментарий литературного типа* [4], который восстанавливает в глазах учеников реальную действительность, изображённую художником, тем самым проясняет в ходе анализа намерения писателя;

2. *Приёмы активизации сотворчества читателя*: выразительное чтение; рассказывание (логический последовательный пересказ; выборочный рассказ о впечатлениях от произведения; творческое рассказывание произведения или его отдельных эпизодов (от автора, от самого себя, от имени действующего лица);

*рассказывание* помогает заново пережить и освоить события художественного произведения;

*выборочный рассказ* о впечатлениях от произведения повышает активность и творческое осознание фактов;

*творческое рассказывание* произведения от лица автора, от имени действующего лица, от самого себя развивает креативность и творческое воображение, помогает увидеть события и характеры как бы изнутри;

*устное словесное рисование* способствует детализации видения картин, углублению субъективного начала анализа;

*составление кадроплана и киносценария* [5] обогащает и углубляет изучение литературных явлений, учит понимать язык кино, неповторимость и уникальность каждого вида искусства;

*инсценирование* обостряет внимание к художественному тексту, позволяет усилить динамику конфликтов произведения, острее прочертить сюжетные линии в сознании учеников, побуждает к творческому «претворению» литературных образов, пробуждает воображение и сопереживание;

*сопоставление литературного текста с произведениями другого вида искусства* позволяет наметить связи, взаимовлияния разных видов искусства, их взаимодействие, обострить эстетическую восприимчивость, развить ассоциативное и образное мышление, углубить и расширить представление об искусстве, сделать инструментом познания не только разум, но и чувства ученика.

Таким образом, приёмы анализа литературного произведения в школе имеют разнообразные функции. Деление приёмов на две группы, как всякая классификация, конечно, условно. Мы убеждены, что один и тот же приём может быть использован, как для усиления субъективной стороны анализа, так и для прояснения объективного смысла произведения.

Таким образом, мотивированный выбор типов, видов, путей и приёмов анализа создаёт основу для соединения школьного разбора произведения с элементами литературоведческого анализа, с читательским

восприятием и интерпретацией. Такой подход способствует глубокому постижению читателем не только авторской мысли писателя и деталей сюжетно-образной и идейно-эстетической системы произведения, но и пониманию его как межкультурного универсума, направленного на постижение, осмысление и обогащение читателем своего жизненного опыта, а также опыта культур и цивилизаций, трансформируемого художественным произведением.

#### Литература

1. Жигалова М.П. Типология анализа произведений русской литературы: монография / М.П. Жигалова. – Брест, 2004. – 399 с.
2. Жигалова М.П. Филологический анализ художественного произведения как межкультурного универсума: уч.-метод. пособие. – Брест: БрГУ имени А.С. Пушкина, 2014. – 116 с.
3. Жигалова М.П. Интерпретация и анализ в литературе: теория и практика: монография / М.П. Жигалова; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – 2-е изд., доп. – Брест : БрГУ, 2011. – 269 с.
4. Жигалова М.П. Русская литература в старших классах / М.П. Жигалова. – Мн. : Изд. «Аверсэв», 2003. – 208 с.
5. Жигалова М.П. Чувство ответственности // Русский язык и литература, № 2, 1998.
6. Жигалова М.П. Этновитальность и мультикультурность в литературе: интерпретация и анализ : монография. – Саарбрюккен, Германия : LAP LAMBERT Academic Publishing , 2012. – 305 с.
7. Жигалова М.П. Биографический анализ на уроках литературы в старших классах. В кн.: В мире литературы / Сборник научных трудов. Вып. 4. / М.П. Жигалова. – Брест, БрГУ, 2004. – С. 141–159.
8. Методика преподавания литературы / Под ред. проф. З.Я. Рез – М.: Просвещение, 1985.
9. Перевозная Е.В. Педагогическая деятельность учителя литературы: содержание и структура // Русский язык и литература, № 2. – Мн., 2010. – С. 10–16.

#### References

1. Zhigalova M.P. Tipologiya analiza proizvedeniy russkoy literaturyi: monografiya / M.P. Zhigalova. – Brest, 2004. – 399 s.
2. Zhigalova M.P. Filologicheskiy analiz hudozhestvennogo proizvedeniya kak mezhkulturnogo universuma: uch.-metod. posobie. – Brest: BrGU imeni A.S.Pushkina, 2014. – 116 s.
3. Zhigalova M.P. Interpretatsiya i analiz v literature: teoriya i praktika: monografiya / M.P. Zhigalova; Brest. gos. un-t imeni A.S. Pushkina. – 2-e izd., dop. – Brest : BrGU, 2011. – 269 s.
4. Zhigalova M.P. Russkaya literatura v starshih klassah / M.P. Zhigalova. – Mн. : Izd. «Aversev», 2003. – 208с.
5. Zhigalova M.P. Chuvstvo otvetstvennosti // Russkiy yazyik i literatura, # 2, 1998.
6. Zhigalova M.P. Etnovitalnost i multikulturnost v literature: interpretatsiya i analiz : monografiya. – Saarbryukken, Germaniya : LAP LAMBERT Academic Publishing , 2012. – 305 s.
7. Zhigalova M.P. Biograficheskiy analiz na urokah literaturyi v starshih klassah. V kn.: V mire literaturyi / Sbornik nauchnyih trudov. Vyip.4. /M.P. Zhigalova. – Brest, BrGU, 2004. – S. 141–159.
8. Metodika prepodavaniya literaturyi / Pod red. prof. Z.Ya.Rez – M.: Prosveschenie, 1985.
9. Perevoznaya E.V. Pedagogicheskaya deyatelnost uchitelya literaturyi: sodержanie i struktura // Russkiy yazyik i literatura, # 2. – Mн., 2010. – S.10–16.