

Описание опыта работы

Аксиологический аспект художественного произведения в изучении литературы в старших классах

Введение

В настоящее время система школьного образования в стране переживает переломный момент, обусловленный глубокими содержательными и структурными изменениями в экономике, обществе, а также в самой базовой парадигме научного знания. В основе этих изменений лежит возвращение к человеку как к единственному мерилу всех ценностей, так как современное общество нуждается в активной творческой личности, обладающей самостоятельным мышлением, способным оценивать явления действительности, отличать подлинные ценности от мнимых. Воспитание творческой личности – ключевая идея обновления всего содержания идеологического процесса.

Гуманизация обучения и воспитания понимается как воплощение в жизнь школы совокупности взглядов, основанных на признании человека высшей ценностью, направленных на всестороннее развитие свободной личности. Этим целям всегда служила литература – школьный предмет и вид искусства.

Концепция литературного образования предполагает учет и активизацию всех присущих литературе взаимосвязанных функций: познавательной, воспитательной, коммуникативной, гедонистической, аксиологической. Должен произойти решительный поворот к изначальной эстетической природе художественной литературы, к освоению ее гуманистического, общечеловеческого содержания. Идеологический, этический, эстетический, социологический потенциал художественного произведения должен реализоваться через эстетическое восприятие школьников, которое нуждается в непрекращающемся совершенствовании.

Из арсенала средств, имеющихся у школы, чтобы повлиять на негативные процессы, идущие в обществе и обнаруживающие дефицит духовности, формирующие потребительскую психологию, жажду наживы и неприятие позитивных идеалов, осталось слово художественной литературы.

Для осуществления переориентации «гуманитарной» сферы на общечеловеческие ценности необходим аксиологический, или ценностный, подход. Современное состояние преподавания литературы выдвинуло как первоочередную задачу разработку анализа художественных произведений с подключением аспектов смежных наук: философии, психологии, истории, эстетики, культурологи, социологии, аксиологии и др.

В филологии литературоведческий анализ, подключающий результаты других наук, получил название комплексного филологического анализа. В

эту разработку внесли значительный вклад Г. И. Беленький, О.Ю.Богданова, В.Я. Коровина, М. Ю. Лотман, З.Ю. Репин, Н. М. Шанский и др.

Школьник на уроках литературы изучает художественные творения, которые, в свою очередь, имеют ценностный характер, так как искусство слова «заято» ценностными по отношению к человеку явлениями. Следовательно, учитель должен предложить такой инструмент анализа, с помощью которого ученик не только оценит произведение, но и исследует конкретный характер его ценности, приобщаясь таким образом к организованной иерархии ценностных аргументов.

Мой педагогический опыт подсказывает, что такой методический подход должен рассматривать произведение целостно при доминантном аксиологическом аспекте. Этот анализ можно определить как учебно-исследовательский, поскольку традиционный анализ, состоящий, как минимум, из трех уровней (лингвистического, литературоведческого и стилистического), обогащается аксиологическим аспектом, который становится доминантой такого исследования. Именно на его основании происходит оценка художественного произведения, отличие мнимых ценностей от истинных и интеграция последних в мировоззрение учащихся.

При данном подходе художественное произведение рассматривается как ценность, то есть оно анализируется не само по себе, а в его взаимодействии с субъектом. Таким образом, в ценностном подходе учитывается диалектика взаимоотношений художественного произведения и воспринимающего субъекта (учащегося). Учебно - исследовательский анализ позволяет старшеклассникам рассматривать литературный текст как эстетическую ценность, углубляет восприятие информационного и эстетического смысла изучаемого произведения, развивает образное художественное мышление и вкус. Он обосновывает оценочную систему, которая образует своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов.

Сказанное обусловило **актуальность** работы и позволило сформулировать **проблему**: какой методический путь при изучении русской литературы 19- 20 веков поможет ярко, доступно, без потерь донести ее огромный ценностный потенциал. **Объектом** исследования при этом выступает процесс изучения русской литературы 19-20 веков, а **предметом** – практические основы обучения, обуславливающие прочное формирование знаний и умений аксиологического анализа художественного текста.

Цель работы – теоретическое обоснование учебно-исследовательского анализа, представляющего собой целостный анализ, состоящий из трех уровней (лингвистического, стилистического, литературоведческого), при доминантном аксиологическом аспекте, разработка его основ и практическое применение при изучении поэтических и прозаических произведений 20 века учащимися 11 классов.

На основе изучения состояния проблемы в теории и на практике, а также результатов, полученных в ходе контрольного среза, определена **гипотеза**: если учебно-исследовательский анализ, представляющий собой целостный анализ с доминантным аксиологическим аспектом ввести в практику работы над художественным произведением в школе, то это обеспечит углубленное восприятие информационного и эстетического смысла изучаемого произведения (что особенно актуально в классах гуманитарного профиля), формирование знаний и умений ценностно анализировать текст в единстве языковой и идейно – тематической основ, что, в свою очередь, разовьет образное художественное мышление и вкус, приобщит школьников к непреходящим ценностям русской литературы, усвоение которых позволит выстроить организованную иерархию ценностных аргументов, повысит языковую культуру.

Задачи:

- изучить аксиологическую, литературоведческую, методическую, психологическую литературу, исследовать ценностный анализ в историческом аспекте и современное состояние этой проблемы;
- представить филологический анализ некоторых произведений литературы 20 века при доминантном аксиологическом аспекте;
- опытным путем (через констатирующий и контрольный срезы) проверить эффективность учебно-исследовательского анализа произведений, направленного на изучение художественного текста как эстетической ценности.

объективной действительности и истины, отображенной в художественном произведении. Глубина проникновения в действительность становится эстетическим мерилем.

Во второй половине 50-х годов, когда шло обсуждение «крестьянского вопроса», демократическое движение отмежевалось от либерального. Демократы - революционеры, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д.И. Писарев, М. Е. Салтыков - Щедрин и др. считали, что только революция может принести обновление русской жизни. С этих позиций они оценивали литературные произведения. Н. Г. Чернышевский цель искусства видел в «воспроизведении действительности, объяснении и приговоре над ней» (8, 29).

Высоко оценивал значение критики для литературы и жизни Ф. М. Достоевский. В противоположность, например, И. А. Гончарову, Ф. М. Достоевский утверждал, что писатель должен изображать текущую действительность с присущими ей элементами разложения старого и созидания нового (4,74). Таким образом, соединились два критерия: реализм и актуальность.

В конце 19 - начале 20 вв. немаловажную роль в развитии русской критической мысли сыграл В. Г. Короленко. Народность и тенденциозность были главными критериями, с которыми он подходил к оценке литературы. Критик постоянно подчеркивал, что истинные произведения литературы всегда ставят общественно актуальные вопросы, проникнутые интересами народа, ратовал за высокоудейные, политически заостренные произведения, условия художественности он видел в идейности, правдивости, глубине типизации, соответствии формы содержанию (7,156).

В русской критике 90-х годов 19 - начала 20 вв. (до 1917 года) главным образом было три направления: академическое, марксистское, модернистское. С большими претензиями на пересмотр демократических традиций выступил Н. А. Минский в книге «При свете совести» (1890), положившей начало русскому декадансу.

В 1906 году с теорией имманентной критики выступил Ю. В. Айхенвальд, который доказывал, что литература творит жизнь, поэтому изучать ее надо «вне литературного пространства и времени».

Поворот русской либеральной критики к идеализму получил свое выражение в сборнике «Вехи» (1909), в который вошли философские, литературоведческие, публицистические работы Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова, П. Б. Струве и др.

Общая цель работ заключалась в том, чтобы призвать интеллигенцию покончить с социалистическими иллюзиями. «Веховцам» была очевидна ущербность классового подхода. Они рассматривали явления действительности и культуры с нравственных и общечеловеческих позиций.

Д. С. Мережковский – один из видных критиков - символистов - доказывал, что цель искусства - в поиске нового религиозного сознания, призванного спасти мир.

А.А. Блок считал, что помимо вопросов «как» и «что» изображать в искусстве, возникает третий вопрос – о полезности художественного произведения вообще. От третьего вопроса, по его мнению, зависит решение первых двух. Критерием значимости для него становится искренность.

Литературно – критическая жизнь середины 20-х годов 20 века была «полярна». РАПП (Российская Ассоциация Пролетарских Писателей) и «Перевал» являлись полюсами литературы того времени.

С одной стороны – РАПП (С. Розов, Л. Авербах и др.) – верная последовательница Пролеткультуры. Ее важнейшие эстетические принципы: крайний рационализм, ультраклассовость, рассмотрение искусства как орудия политической борьбы.

С другой - «Перевал». Эта группа (А. Воронский, Д. Горбов и др.) образовалась вокруг журнала «Красная новь». Произведение, по мнению «перевальцев», должно быть искренне, эстетически культурно, гуманистично.

Постановлением ЦК ВКП (б) от 23.04.1932 г. «О перестройке литературно - художественных организаций» все литературные группировки были ликвидированы. Тенденция, ориентированная на установление в литературе единого для всех взгляда на жизнь и на литературу, брала верх. Наступала эра монологизма, единомыслия.

В 60-е годы начался возврат к естественному для литературы полифоническому развитию. В отечественной философии и эстетике стала развиваться **теория ценностей, или аксиология**, проблемы которой были поставлены на рубеже 19-20 веков западно - европейскими философами. Отечественные философы (Л. Н. Столович, А. Г. Харчев, В. П. Тугаринов, М. С. Каган и др.) пришли к выводу, что процесс практического освоения человеком мира порождает потребность в двух различных, хотя и тесно взаимосвязанных направлениях духовной деятельности: познавательном и оценивающем.

Познание, оценка и практика рассматриваются в философии как три типа отношения человека к миру, в которых сосредоточены основы жизни человека и человечества. Если познание человека направлено на постижение объекта самого по себе, независимо от нашего отношения к нему, то **ценностный подход** предполагает решение следующих вопросов: каково значение объекта для человека, какую ценность представляет он для него. Философы отмечают, что ценностное отношение занимает особое место в освоении мира человеком, так как акт оценки проникает в процессы познания и практики. Познание и оценка переплетаются друг с другом: оценка осуществляется на основе познания, познание носит оценочный характер, практическая деятельность включает в себя познавательную и оценочную, направляя их.

В аксиологии понятие оценки трактуется в неразрывной связи с понятием ценности. В самом общем виде под ценностью понимают то, что предмет обладает свойствами, которые способны удовлетворить потребности

человека. Значение ценности обретают те предметы, которые отвечают потребностям и интересам человека.

Раскрывая диалектическую взаимосвязь ценности и оценки, философы делают важный вывод о том, что оценка «не создает ценность, но ценность осваивается через оценку» (1, 123)

Аксиологическая природа художественной ценности определяет такое ее существенное свойство, как способность удовлетворить потребности человека в эстетических чувствах, переживаниях, доставлять чувство эстетического наслаждения, удовольствие. Восприятие художественной ценности служит высшим духовным потребностям человека, всесторонне обогащая и облагораживая его личность. Сущность **художественной ценности** исследователи связывают с такими ее свойствами как масштабность, внутренняя емкость творческого общения, содержательная емкость, глубокое отражение действительности, выражение личности писателя, оценочного отношения к действительности. Речь идет, таким образом, о выражении авторской концепции, интерпретации изображаемой действительности. Ядром **художественной ценности** считается концептуальное богатство произведения.

Оценку художественного мастерства, качественного уровня и степени завершенности авторского замысла, совершенства исполнения исследователи считают важнейшим аспектом ценностного отношения.

Специфическим свойством эстетической ценности является художественность, вне которой не может существовать подлинное произведение искусства. Художественность произведения искусства определяется тем, насколько в нем воплощены специфические особенности искусства, его эстетическая сущность.

В ценностном подходе важно учитывать диалектику взаимоотношений художественного произведения и воспринимающего субъекта, с точки зрения которого осваивается произведение.

Исходя из сущности ценностей и ценностных отношений вообще, можно сделать вывод, что **ценностный подход** предполагает акт эстетической оценки произведения как **художественной ценности**, выявление его ценностных качеств. Он неразрывно связан с процессом оценки, так как объект приобретает характер ценности лишь в акте практического взаимодействия с субъектом, ценностные качества объекта проявляются в акте оценки. Один из этапов ценностного анализа – раскрытие ценности художественной концепции произведения, выявление ее богатства и оригинальности.

Итак, **аксиологический подход** означает исследование конкретного характера художественного произведения, определение его статуса. Аксиологический подход определяет «реакции субъекта на отражаемое и степень соответствия объекта потребностям, интересам, целям субъекта» (2, 67)), то есть происходит «распредмечивание», освоение художественной реальности.

Семенова

Ольга

Геннадьевна, МОУ гимназия

Филология – наука комплексная, комплексным должен быть и филологический анализ художественного текста, состоящий не только из трех уровней (лингвистического, стилистического и литературоведческого), но и обогащенный аспектами исследования таких смежных наук, как философия, эстетика, история, психология, культурология, аксиология и др. В условиях обучения подобный анализ приобретает характер учебно – исследовательского.

Итак, выяснив, что в современной эстетике Искусство слова рассматривается как **ценностное явление**, и только **ценностное исследование** художественного творения раскрывает его подлинную природу, мы приходим к выводу: всестороннее изучение литературного произведения требует внедрения **аксиологического подхода** в школьную практику.

2. Введение аксиологического изучения художественного текста в старшие классы общеобразовательной школы

Аналитическая работа с литературой по истории вопроса, связанного с анализом художественного произведения, размышление над современными проблемами преподавания литературы привели к мысли о необходимости введения в собственную практику обновленной, «усложненной» формы анализа, который поможет в решении существующих проблем и более «достойной» подготовке выпускников. Это может быть **учебно - исследовательский анализ с доминирующим аксиологическим аспектом**, который дает возможность проведения в классе исследования, близкого к научному. Понятие «исследовательский» означает многоаспектность рассмотрения литературного материала и синтез его разноуровневых характеристик.

Считаю своевременным, особенно в классах гуманитарного профиля, обогатить целостный анализ художественного произведения **аксиологическим аспектом**, который становится доминирующим. Мне, как учителю – практику, очень близка мысль о том, что только сочетание научно-творческого и аксиологического методов исследования, по справедливому замечанию Ю. Лотман (6,44), позволяет учащимся постичь искусство слова как целое, познать и оценить его как особый вид деятельности.

Обратим наше внимание на такие важные проблемы, как процесс восприятия, учет родовой специфики произведения, возрастных особенностей учащихся, их индивидуальных возможностей. Прежде чем приступить к обучению учитель следует иметь четкое представление о субъекте обучения (ученике), объекте (художественном произведении), способности субъекта отражать объект (восприятие).

Остановлюсь на особенностях *восприятия* учащимися лирических произведений, так как оно, в отличие от восприятия прозы, вызывает ряд

трудностей, обусловленных особой породой лирики, особой субъективностью осознания текста.

В старших классах отношение к лирике должно быть не только как к виду творчества, но и как к состоянию души. Восприятие лирики учащимися осложняется тем обстоятельством, что старшеклассникам более понятны нравственные качества литературных героев прозаических произведений, конкретно проявляющиеся в их поступках. Те же качества, которые проявляются в поступках опосредованно, понимаются и оцениваются труднее. Следовательно, **аксиологическое** прочтение лирики снимает создавшуюся напряженность. (Примеры аксиологического прочтения лирических и прозаических произведений в II классе приведем во второй главе).

В лирике нет, как правило, ни напряженного действия, ни развернутого описания, и поэтому особое значение приобретает слово. Слово в лирической поэзии необычайно укрупнено: слово- крик, стон, боль. Гипнотически властное слово не может ограничиться словарно закрепленным смыслом; оно и звук, и мелодия, и оценка. Поэтому анализ лирического стихотворения предполагает соответствие между изображенным переживанием и системой его словесного раскрытия.

Особенность лирики в том, что восприниматься она должна каждым читателем индивидуально. Многозначность прочтения дает подтекст. Перед учителем стоит задача – научить читать то, что написано, осознать авторскую позицию, авторское видение мира, **оценить** прочитанное с точки зрения личностной позиции.

Обратимся к проблеме *восприятия* старшеклассников как к психологической основе восприятия. Согласно толкованию эстетиков и психологов существует несколько уровней восприятия лирического текста (5.89).

Первый уровень – установка на восприятие лирического произведения. Иногда достаточно сказать, что через минуту произойдет удивительная встреча с тем или иным поэтом, и ребята могут настроиться на восприятие. Но чаще приходится создавать эмоциональную атмосферу ожидания встречи с прекрасным.

Второй уровень – предварительная встреча с поэтом, радость узнавания ожидаемого образа в процессе чтения и изучения. В этот момент способствуют восприятию работа воображения, эмоциональный настрой, осознание и понимание слова – образа, значения слова в поэтическом контексте.

Третий уровень – развитие образа на основе ассоциаций с представлениями, соответствующими жизненному и культурному облику учащихся.

Четвертый уровень – эмоциональная и эстетическая оценка. От активности воспринимающих, атмосферы и настроенности на удовольствие

от работы с произведением зависит глубина восприятия. Задача этой работы – развить воссоздающее и творческое воображение.

Представляется, что в основу конкретных уроков изучения лирики необходимо положить принципы выявления авторского мировоззрения через осмысление конкретных образов и обобщение их при активной работе воображения, воспитание сопричастного читателя, развитие образного мышления.

Как бы не была построена аналитическая работа, она всегда будет опираться на первоначальное восприятие школьников. В свою очередь, это восприятие направляется вступительным словом учителя, предварительными индивидуальными заданиями, созданием нужного психологического климата в классе, выразительным чтением, учетом своеобразия данной группы учащихся и отдельных ребят, уровня их нравственной и эстетической культуры.

Чтобы изучение поэтического произведения было успешно и плодотворно, необходимо учитывать специфику восприятия лирического текста старшеклассниками, в противном случае произойдет неадекватное понимание, превратное истолкование, негативная оценка стихотворения.

Пристальное внимание учителя к читательскому восприятию приближает анализ к потребностям развития учеников.

Читательское восприятие и интерпретация создают **ценностное** отношение к художественному произведению и позволяет ему функционировать как ценности.

В учебных условиях освоения русской литературы исходной позицией для анализа художественного произведения (как поэтического, так и прозаического) служит его понимание как художественного целого.

Одним из основных принципов анализа становится методический принцип целостности, а методической задачей – обучение учащихся тому, как и на что необходимо обращать внимание при исследовании произведения как целостного единства.

В основе школьного анализа всегда лежит литературоведческая концепция. Его задача – читательское освоение художественного произведения, а цель – создание читательской интерпретации произведения и соотношение ее с научным исследованием текста, корректирование субъективных представлений читателя объективным смыслом произведения.

При анализе художественного произведения ориентируюсь на возможности и способности учащихся. Г. А. Гуковский утверждал, что «школа должна учить тому, что доступно по возрасту, учить трудному, но так, чтобы освоение трудного было творчеством» (3, 23).

Модель учебно-исследовательского анализа художественного текста, которая, естественно, не является единственно приемлемой, базируется на принципах комплексности, системности, целостности, филологичности. Логика такого анализа определяется принципом целостности, где исходная позиция – языковая основа. Языковые явления рассматриваются в единстве

лингвистического, стилистического, литературоведческого, **аксиологического** аспектов.

Принцип целостности вбирает в себя литературоведческую интерпретацию произведения, психологический аспект, методическое осмысление, педагогическую трактовку.

Принцип системности направляет изучение произведения на его анализ как художественной системы, где структура художественного произведения выступает в качестве структуры целостности, т. е. такая структура предполагает наличие некоего механизма, с помощью которого составляющие ее элементы выявляют свойственные им возможности, в ней выражается система связей всех компонентов произведения.

Принцип филологичности, «при реализации которого только и достигается анализ» (Н. М. Шанский), предполагает «опору на достижение всей системы филологических наук при отношении к тексту как феномену человеческой культуры».

Принцип комплексности определяется в качестве важнейшего методического принципа уже потому, что в филологии литературоведческий анализ подключает результаты исследования других наук.

Вышеизложенное понимание целостного изучения художественного произведения базируется на чисто литературной основе. Принцип целостности возможно рассматривать и с позиции психологии восприятия. В этом случае целостность предстает как категория, которая находит свое выражение в единстве логического осмысления произведения с его эмоционально-образным освоением. Тогда учебный анализ можно рассматривать как сочетание эмоционального восприятия текста с его учебным критическим истолкованием, постижение произведения в его художественном своеобразии и полноте эстетического воздействия, в единстве содержания и формы.

Методология **аксиологического аспекта**, который становится доминантным, опирается на эстетические идеи о природе ценности и на их проекции в литературоведении.

Особенность аксиологического рассмотрения произведения в том, что оно завершает цепь: автор – творение искусства – воспринимающий.

Думается, что задача учителя дать максимально глубокое для конкретного класса прочтение художественного произведения (и особенно лирического стихотворения). Кроме этого, необходимо сформировать умения **ценностно** анализировать художественный текст в единстве формы и содержания, формировать эстетические идеалы, развивать образное художественное мышление, повысить языковую культуру.

Решить эти задачи, как мне представляется, поможет **аксиологический подход**, т. к. он предполагает всестороннее изучение произведения, что является необходимым условием выявления его ценностного потенциала и определения его художественной ценности в контексте современной субъекту (ученику) культуры. Это говорит о том, что

современное аксиологическое исследование литературного произведения должно опираться на его научно-теоретическое изучение: анализ языка, стиля, образов, идей. Доминирующий аксиологический аспект анализа не только обогащает учебно-исследовательский анализ, но и делает его относительно законченным. Именно так происходит познание окружающего мира, приобщение школьника к искусству слова, воспитание художественного вкуса.

Глава 2 Аксиологическое прочтение некоторых произведений литературы 20 века

Задача данной главы – на примере произведений литературы 20 века показать процесс *обучения* старшеклассников учебно - исследовательскому анализу художественного текста с доминирующим аксиологическим аспектом. Выбор представленных произведений не обусловлен какой –либо определенной логикой. Он объясняется личными эстетическими пристрастиями и позитивными результатами обучения на этапе его практического применения. Анализ проводится в форме *совместной* аналитической деятельности учителя и учащихся на уроке.

А. А. Блок. Поэма «Соловьиный сад» (1915)

«Соловьиный сад» А. А. Блока – почти идеальное произведение с точки зрения литературоведческого анализа. Поскольку учащиеся – в силу своей незначительности – вынуждены исходить из текста и только из текста. Они инстинктивно исходят по отношению к нему в том числе и из герменевтической презумпции совершенства, гласящей, что произведение безупречно лишь тогда, когда может быть понято без привлечения сопроводительных материалов – биографии писателя, критических статей и т. п.

Выявление уровня читательского восприятия поэмы учащимися.

Разумно, как мне представляется, начать урок не с рассмотрения уже существующих интерпретаций «Соловьиного сада», а с анализа эмоционального восприятия поэмы учащимися. Ведь, как утверждалось выше, пристальное внимание учителя к читательскому восприятию приближает анализ к потребностям развития учеников. Одиннадцатиклассники (выпускники 2006 года) продемонстрировали достаточно любопытные уровни читательского восприятия произведения:

- Поэма производит впечатление какой – то недосказанности, сюжетной незавершенности (при том, конечно, что ощущения ее несовершенства не возникает). Я ожидала более определенной концовки.

- Мне «Соловьиный сад» показался не столько символистской поэмой, сколько пародией на нее. Ее преимущественно высокопарный слог, «сладкозвучие» как – то не вяжутся с образом осла, «волосатыми ногами» и пр.

- Я нахожу это произведение во многом примитивным. Уж слишком все просто – «уклонился от пути», предал ослика и в итоге остался ни с чем. Своего рода преступление и наказание. Но если это в самом деле пародия, то я готова забрать свои слова обратно – выходит, не разглядела авторской насмешки над примитивом.

Лингвистический анализ и анализ уровня идей и образов.

Эти составляющие учебно-исследовательского анализа вызывают у учащихся наибольшие трудности, поэтому на этапе «научения» лучше осмыслить их вместе с учащимися при ведущей роли учителя в форме аналитической (с элементами открытия, эврики) беседы. Беседу строю, основываясь на следующие размышления.

В наиболее традиционной трактовке поэмы В. Орловым, одним из первых интерпретаторов «Двенадцати», утверждается, что в поэме нет ничего, кроме «коллизии страсти и долга». «Призвание человека – труд и борьба, и ни при каких условиях не должен он изменять жизни, сколь бы суровой и невыносимой она ни была, ради призрачного уединенного счастья. Бегство от жизни – мнимое освобождение, ибо жизнь жестоко мстит за измену ей, мстит отчаянием, одиночеством, утратой своего места в мире». Отойти от этой традиционной трактовки поможет взгляд на образы поэмы не как на аллегории, что, безусловно, упрощает идею поэмы («осел – хозяин» - воплощение настоящей жизни, понятой как непрерывный труд и борьба), а как на символы.

Уместным будет вопрос о том, что более подлинно – первая, трудовая, жизнь героя или его жизнь в Соловьином саду. Необходимо постараться заставить учащихся отойти от смысловых инерций (многие из них отвечают, что подлинна именно трудовая жизнь героя, а Соловьиный сад – ложь). Проработка всех содержащихся в поэме вопросов приведет к тому, что в итоге получится примерно такая таблица:

Что, *хозяин*, раздумался ты?

Что с тобою, *возлюбленный мой*?

Или разум от *зноя* мутится,
Замечтался ли в сумраке я?

Или я заблудился в тумане?
Или кто – нибудь шутит со мной?

И чего в этой хижине тесной
Я, *бедняк обездоленный*, жду?

Или все еще это во сне?

NB: Здесь статусное
отождествление отсутствует

Наказание ждет иль награда,
Если я уклонюсь от *пути*?

Где же *дом*?

Рассуждения учащихся об идее произведения направляю, основываясь на следующих соображениях.

Традиционно обращается внимание только на вопрос о наказании и награде.

Учащимся предлагаю решить, какой ответ на вопрос «где же дом?» дает сам А. А. Блок? Между тем, нам представляется, что поэт вообще не дает никакого ответа, точнее, попросту дезавуирует вопрос, переводя его в совершенно иную смысловую плоскость. Если признать данный вопрос корректным, то интерпретация В. Орлова и др. также окажется справедливой: в самом деле, финал поэмы очень трудно назвать патетическим, а раз так – значит, наказание, значит, герою не следовало уклоняться, значит, труд и борьба – правда, а Соловьиный сад – ложь. Как же быть? Представляется логичным вернуться к первой паре вопросов. Вызывает недоумение почти дословное совпадение двух вопросов: *осла – хозяину* и *Ее – возлюбленному*. Получается, что на один уровень поставлены «тупое» животное и Она, «легкая» (Прекрасная Дама? Таинственная Дева? Величавая Жена? Кармен?). Указанная равнозначность кажется нам объяснимой. Во – первых, оба вопроса свидетельствуют о неадекватном состоянии героя, о его последовательном выпадении сначала из «бедняцкой», а потом и из «соловьиной» системы координат. Следовательно, и *осел*, и *Она* абсолютно равноправны с точки зрения их душевной чуткости. Во- вторых, вопросы эти сугубо риторические, не столько требующие ответа, сколько взыскующие некоего магического результата, а именно удержания героя в том мире, откуда он, похоже, норовит вырваться. Почему магического? Акцент в них делается не на вопрошании, а на утверждении (слова *хозяин* и *возлюбленный* доминируют над *что*). Ответ лирического героя заранее известен («*Я ухожу!*»), он даже предшествует вопросу. Здесь важно добиться статусного закрепления героя. Это и безотчетный крик души («Не уходи!») и последняя (магическая) попытка добиться того, чтобы герой очнулся и вновь отождествил себя с каким-либо из этих статусных определений.

Отсюда, собственно, и некоторая некорректность противопоставления одного мира другому в категориях подлинности / неподлинности. Либо и тот, и другой мир подлинны, либо они иллюзорны.

Вопрос «где же дом», вероятно, следует понимать не как буквальные поиски той хижины, где некогда обитал герой, а как метафору абсолютного отождествления с неким абсолютно адекватным ему статусом. Конечно, это шире вопроса *кем быть?* и *чем заниматься?* Это вопрос преодоления смысловых инерций, в принципе, любого статусного определения, которое жизнь может предложить человеку, ибо всякое бегство (В. Орлов называет

героя («пленником и отступником соловьиного сада») неизменно оборачивается новым пленом.

Тесноту этой неволи автор особенно доходчиво показывает через оппозицию зноя / прохлады. Зной – это простая усталость, и мука, и оскудение духа, прохлада же – отдых, когда человек приходит в себя. Соловиный сад поначалу прохладен, он весь пропитан животворной влагой и свеж:

Вдоль прохладной дороги, меж дидий,
Однозвучно запели ручьи,
Сладкой песнью меня оглушили,
Взяли душу мою соловьи.

«Однозвучное пение ручья» помогает услышать аллитерация звука «л». «вдруг» «благовонная мгла» становится «знойной», а Ее рука «горячей». Между тем, в последней главке поэмы нет ни слова о зное, есть лишь пустынный берег, мокрый песок и лазурная щель, в которой на миг «покачнулись серые спруты». Где же дом? А может быть, он здесь, в этой отрешенности от какого бы то ни было статуса, во взгляде со стороны, в этом *ничто*. Герой «соловиного сада» оказался в вакууме. Наказание это или награда – решать ему самому.

В порядке закрепления снова возвращаюсь к началу наших рассуждений.

Выписав подряд все вопросы, возникающие в поэме, и сопоставив их, мы подробно остановились на первой паре. Очень важно отметить отсутствие подобной пары для вопроса «Или все еще это во сне?». Ясно, что после возвращения из Соловиного сада лирический герой перестает мыслить себя в каких – либо статусных категориях, хотя раньше делал это с явным удовольствием (Ср. «А хозяин блуждает *влюбленный* / За nocturno, за знойною мглой»). Это – статусность в квадрате, герой упивается ею, он думает лишь о возможности проникнуть в другой мир и крайне далек от «прохлады» своей последующей отрешенности. Он существует не в качестве оформленной личности, а в состоянии своеобразной аморфности «у предела зачатия», как выразился сам А. А. Блок в стихотворении «Художник»:

Длятся часы, мировое несущие.
Ширятся звуки, движенье и свет.
Прошлое страстно глядится в грядущее.
Нет настоящего. Жалкого – нет.

Это существование – храм, вечный канун, примерочная новой жизни...

И все же самое важное – сопоставить наиболее значимые для понимания смысла поэмы вопросы: «Наказание ждет иль награда, / Если я уклонюсь от пути?» и «Где же дом?». При таком сопоставлении синонимия слов «путь» и «дом» делается вполне очевидной. Но если это так, то вопрос о награде или наказании (в случае отклонения от пути) с неизбежностью превращается в вопрос о пути вообще. Герой оказывается на перепутье. И тогда вопрос «Где же дом?» можно прочитать и так: «В кого воплотиться?»

Едва мы сделаем это, как обозначенный синонимический ряд с легкостью модно будет продолжить словами «хозяин» и «возлюбленный», ибо совершенно очевидно, что путь (призвание) = дом = статус. Так что состояние героя в финале немислимо описать в терминах наказания / награды. Перед нами существование накануне нового воплощения. Здесь мы видим, скорее лицо Поэта, точнее, нам явлена классическая опустошенность Творца после предпринятых трудов. Эта бестелесность, вакуум не могут составить сюжет в принципе, но автор как будто бы дает читателю возможность ощутить свежесть воздуха тех вершин, на которых рождается по – настоящему высокая поэзия.

В данном примере я основывалась на ведущий принцип анализа – методический принцип целостности, когда исходной позицией для анализа литературного произведения служит его понимание как художественного целого, где каждый компонент анализируется как выразитель целого. Такое изучение совмещает анализ и синтез, так как детали соотносятся с общим представлением о произведении.

В данном случае **ценностный** подход послужил своеобразной «надстройкой», оперируя результатами других подходов, обогащая интерпретацию и делая ее более полной.

2.А. А. Ахматова. Стихотворение «Песня последней встречи» (1911)

Выразительное чтение стихотворения учителем.

Наблюдение за идейно-образной системой стихотворения. «Обратная связь» - личностное восприятие поэтического образа лирической героини учащимися.

Уровень слова.

Начинаю работу со словом с приема, называемым «замедленным чтением», во время которого анализируется лексика стихотворения и с точки зрения лингвистики комментируются символы («грудь холодела», «ступени», «шепот осенний», «судьба», «темный дом», «свечи», «равнодушно – желтый огонь»).

Во время «замедленного чтения» две группы учащихся выстраивают лексический ряд слов с доминантным смыслом «смерти», «конца» (1 группа), «стремления к жизни» (2 группа):

- «последняя», «холодела», «умри», «унылой», «умру», «темный». Эти лексемы помогают почувствовать глубину эмоционального переживания лирической героини.
- «песня», «встреча», «легки», «попросил», «милый», «свечи».

Работа с подборкой лексических рядов слов с определенной смысловой доминантой, как показывает практика, во многом содействуют глубокому осмыслению учащимися идеи стихотворения.

Лингвостилистический анализ.

Этот этап анализа помогает учащимся осмыслить концепцию стихотворения. Логично сделать акцент на роли внутренних и внешних деталей психологизма в раскрытии образа лирической героини:

Так беспомощно грудь холодела,

Но шаги мои были легки.

Я на правую руку надела

Перчатку с левой руки...

Об этой «находке» А. Ахматовой, сумевшей передать душевное смятение лирической героини, писала М. Цветаева (я зачитываю эти слова детям):

«...она одним ударом дает все женское и все лирическое смятение – всю эмпирику! – одним росчерком пера увековечивает исконный нервный жест женщины и поэта, которая в великие мгновения жизни забывает, где правая и где левая не только перчатка, а и руки и стороны света, которые вдруг теряют свою уверенность. Посредством очевидной, даже поразительной точности деталей утверждается и символизируется нечто большее, нежели душевное состояние – целый душевный строй. Словом, из этих двух ахматовских строк рождается богатая россыпь широких ассоциаций, расходящихся подобно кругам по воде от брошенного камня... До Ахматовой у нас никто так не дал жест».

Мысль М. Цветаевой продолжаем рассуждением об отрешенности лирической героини под воздействием пережитого потрясения. Поэтому ей, спустившейся по знакомым трем ступеням, показалось, что их было «много»:

Показалось, что много ступеней,

А я знала, их только три...

И в этом противопоставлении кажущегося и действительного явно ощущим разлад между душой героини и ее сознанием.

Мотив утраты, печали подчеркивается также тем, что в стихотворении все глаголы (кроме «умри», «умру») – в прошедшем времени:

«холодела», «были», «надела», «показалось», «знала», «попросил», «ответила», «взглянула», «горели».

Интонационный анализ.

Проводя вместе с учащимися интонационный анализ, подчеркиваем, что выбранный А. Ахматовой размер стиха – анапест, известный своей «певучестью» - придает стихотворению оттенок задумчивости и доверительности. Искренность интонации создается и благодаря частому использованию местоимения «я» и его формы: «шаги мои», «я на правую руку надела», «я знала», «я ответила», «я взглянула». Все это делает стихотворение близким и понятным читателям.

В интонационный анализ входит и анализ звукового фона стихотворения. Учащиеся замечают, что на фонетическом уровне на протяжении всего текста поэтического повествования слышится ассонирующий звук «у», усиливающий ощущение уныния и печали:

Так беспомощно грудь холодела,
Но шаги мои были легки,
Я на правую руку надела
Перчатку с левой руки.

Показалось, что много ступеней,
А я знала - их только три!
Между кленов шепот осенний
Попросил: «Со мною умри!»

«Я обманут моей унылой,
Переменчивой, злой судьбой.
Я ответила: «Милый, милый,
И я тоже». Умру с тобой.
Это песня последней встречи,
Я взглянула на темный дом,
Только в спальне горели свечи
Равнодушно – желтым огнем.

Анализ уровня образов.

Анализируя образ лирической героини, обращаю внимание учащихся на то, что о своем «герое» она ни разу не обмолвилась ни словом, потому что, видимо, сердцем она его уже вычеркнула из своей жизни.

Душевному состоянию героини созвучна «одушевленная» природа. Задаю вопрос: «А может быть, это созвучие только кажется ей?». Героине, оттого, что она оказывается не единственной жертвой «переменчивой, злой судьбы», на мгновение как будто становится легче, и она с нежностью произносит: «Милый, милый!» И этот «шепот осенний» лирическая героиня принимает за «песню последней встречи». А «темный дом», на который она бросает прощальный взгляд, видится нам неммым свидетелем ушедшей любви. Горящие в спальне свечи не рассеивают этой темноты, потому что они «равнодушны», желтый цвет разлуки венчает эту короткую лирическую исповедь.

Анализ уровня идей.

Анализ уровня идей в стихотворении начинаю с вопроса:

1. Восстановите сюжет стихотворения. В чем драматизм лирической героини?

Драматизм темы стихотворения ощущается уже в самом названии: песня не какая-нибудь, а «последняя». Сюжетом поэтического повествования служит движение мысли и чувства лирической героини, характер которой, как мы уже увидели, проявляется уже с первых строк стихотворения.

Вопросом, который я задаю ученикам на этом уровне анализа, подвожу к осмыслению идеи стихотворения: «Почему свечи горят «равнодушно»

желтым огнем» именно в спальне, а не в гостиной?». Именно со спальней связаны самые яркие впечатления героини, счастливые часы того, что было «до» последней встречи. А теперь ТАМ горят свечи «равнодушно- желтым огнем». Лирическая героиня до мелочей запомнила тот путь, который все дальше уводил ее от женского счастья.

После выхода первого сборника стихов «Вечер» А. Ахматова воспринимается как тонкий художник женской любви во всех ее проявлениях. Ее любовную поэзию отличает глубокий психологизм. Однако ахматовская лирика любви – это прежде всего лирика разрыва, утраченного чувства. А потому доминирующим настроением таких стихотворений становится настроение печали. Яркий пример тому – стихотворение «Песня последней встречи».

Выразительное чтение стихотворения учащимися. Выявление уровня эмоционального восприятия.

Аксиологический подход.

Подвожу итоги анализа, учащиеся отвечают на вопрос:

- В чем вы видите эстетическую ценность стихотворения?

Стихотворение А. Ахматовой, обращенной к, казалось бы, вполне традиционной теме, по-своему оригинально. Описывая всего лишь путь героини, простившейся со своей любовью и уходящей из дома, с которым для нее связана ее совсем недавняя счастливая жизнь, поэтесса рассказала нам о полной драматизма женской судьбе. Так, многим знакомая жизненная ситуация под пером еще молодого мастера слова становится лирическим шедевром.

Способы, приемы, методы анализа стихотворения могут быть и иными. Но мне представляется данный путь более результативным, так как идет от непосредственного, живого восприятия к осмыслению, вчувствованию в авторский текст.

Ведь творчество писателя и творчество читателя во многом однотипно. На этом основана возможность общения между ними (что и предполагает аксиологический подход). И если дар поэтической восприимчивости, чувства слова, умения чувствовать, понимать, сознать – основа творчества писателя, то эти же качества требуются и от читателя.

И если нам уж так нужно проверить то, что постиг в литературе наш ученик, если это нужно измерить и оценить его успехи в постижении литературы (а мне это нужно!), то самое главное, что нужно проверить, так это его способность к чтению, соразмышлению, пониманию, чувство слова, эмоциональную реакцию на прочитанное.

3. Повесть А. Платонова «Котлован» (написана в 1929-30, опубликована в 1987)

Выявление уровня читательского восприятия повести учащимися.

В ходе обмена читательскими впечатлениями, эмоциональными ощущениями от повести выявляются две противоположные ее оценки учащимися. С одной стороны, - неприятие по причине непонимания, с другой - читательский интерес в силу той же «непонятности» и непохожести на те произведения, которые изучались до сих пор.

Мне, как учителю, на этом этапе работы над произведением необходимо «сыграть» на неприятии повести одних учеников, обернув его в интерес, и на интересе других, доведя его до «удивленного восхищения». Это можно сделать, обратившись к языку повести.

Уровень слова и лингвостилистический анализ

Сначала ничего не комментируя, предлагаю осмыслить следующие фразы из повести А. Платонова:

- «небо светило над Вошевым мучительной силой звезд»
- «дети – это время, созревающее в свежем теле»
- «ответил человек из своего высохшего рта, около которого от измождения росла борода»
- «неужели внутри всего света тоска, а только в нас одних пятилетний план?»
- «солнце, как слепота находилось равнодушно над низовой бедностью земли»

Реакция учащихся неоднозначна. Это и удивление, и усмешка, и раздражение, и открытие (я понимаю!). Достигнуто главное - им ВСЕМ становится *интересно!* А дальше начинается процесс «научения». Работу с платоновским словом строю на следующих размышлениях.

А. Платонова принято считать «серьезным» и даже «трагическим» писателем. А между тем он сам сознавал природу художественного творчества как синтетическую, соединяющую юмор и трагедию. В его произведениях авторское повествование, как правил, значительно отличается от речи персонажей. И если для первого характерна некоторая тяжеловатость ритма, избыточность фразы и общая печальная тональность, то речи персонажей свойственна непринужденность и остроумие.

Наиболее часто в своем творчестве А. Платонов использовал такие приемы языкового комизма, как «семантическая редупликация», «комический окказионализм» и «сдвиг в логике».

У А. Платонова семантическая редупликация (избыточность фразы) является важнейшим художественным приемом, отражающим, с одной стороны, своеобразный язык эпохи (с ее штампами, канцеляризмами), с другой – делающим речь персонажей и рассказчика чрезвычайно экспрессивной и насыщенной:

- «Жачев ел деснами»
- «соревноваться на высшее счастье настроения»

«Комический окказионализм представляет собой слово, смысл которого неясен говорящему, в результате чего возникает нарушение языковой нормы. Он встречается в речи персонажей повести и выдает их малообразованность

- «жизнь *не в талию* пришлось человеку»
- «*кляп* ты понимаешь в ровной жизни»

Перечисленные примеры представляют собой своеобразные платоновские неологизмы. Интересным для учащихся будет тот факт, что этот процесс в языке отразил М. Зощенко в рассказе «Обезьяний язык». Герои А. Платонова и М. Зощенко изъясняются как бы на «чужом» языке, они не понимают языка, на котором говорят, в результате чего обмен фразами становится имитацией диалога.

Суть приема языкового комизма «сдвиг в логике» сводится к неожиданному изменению в логике высказывания. При этом подготовленное предшествующим контекстом читательское восприятие должно было перестроиться на «другую волну». Чаще всего «сдвиг в логике» у писателя возникает из сочетания несочетаемых понятий или частей:

- «батраки авангарда»
- «левацкое болото правого оппортунизма»

«Сдвиг в логике» в завуалированной форме обращает внимание читателей на абсурдность общественной, культурной и политической жизни страны. (Колхоз имени Генеральной линии!).

Заканчиваю анализ языка выводом:

Перечисленные приемы, делающие речь персонажей повести чрезвычайно яркой, образной, ни на минуту не позволяет забыть о том, что писатель пытался вести серьезный диалог с обществом, а устами героев высказывал собственные сокровенные мысли. Художественное открытие А. Платонова состоит в том, что в сфере просторечия и бытовой сниженной лексики он нашел способ выражения серьезных понятий, традиционно существующих в ином языковом пласте. Снижая и нарочито «опошляя» свои размышления о современном обществе с помощью приемов языкового комизма, А. Платонов таким образом пытался сделать их доступными широкому массам, и в этом состоит доказательство его глубинной причастности к истокам народной жизни.

Дополняет мои выводы ученик, получивший опережающее индивидуальное задание изучить статью И. Бродского «Послесловие к «Котловану» А. Платонова» и приводит цитаты из нее:

«он писал на языке данной утопии, на языке своей эпохи».

«... он обнаруживает тупиковую философию в самом языке. Если данное высказывание справедливо хотя бы наполовину, этого достаточно,

чтобы назвать Платонова выдающимся писателем нашего времени, ибо наличие абсурда в грамматике свидетельствует не о частной трагедии, но о человеческой расе в целом»

Анализ уровня образов.

Анализ системы образов «Котлована» начинаю с осмысления их символики.

Вместе с учащимися определяем сюжетные линии повести:

- Строительство дома – символа
- Раскулачивание в деревне

Далее – *работа с текстом повести*. Задание: образы – символы в повести и их роль в понимании авторского замысла произведения.

Образ времени в повести. Время действия определено – 1920 - 30 годы, но движение времени неоднородно: оно то расширяется, то сжимается (почти полгода повести сливается в один день, лишенный каких – либо событий; зато множество событий - организация колхоза, раскулачивание, высылка кулаков, празднование победы – занимает всего один день).

Время в повести проявляется в разных ипостасях. Время прошлое в повести неопределенно, расплывчато (образ матери Насти), время будущее - время несбыточной мечты (мечта Прушевского о башне, общепролетарский дом), время – в форме метафоры (фраза о детях, могила для Насти в «вечном камне»)

Образ смерти. Мысли о смерти и смысле смерти не покидают платоновских героев.

Учащиеся выбирают из текста цитаты – мысли о смерти.

Например: «Весь мир он представлял мертвым телом» (Прушевский),

«Все спящие были худы как умершие...» (Воцев)

«Настя сильно обрадовалась материнским костям; она их по очереди прижимала к себе, целовала, вытирала тряпочкой и складывала в порядок на земляном полу».

Три ученика работают над выборкой слов и фраз, содержащих лексику «смерть»:

«умерший палый лист», «скоро помру», «худы, как умершие», «спящий лежал замертво», «пахло умершей травой», «могилы роют» и т. д.

Образ правдоискателя.

Учащиеся характеризуют образ Вошева, определяя все его составляющие: портрет, одежда, речь, манера держаться, мнения о нем других героев.

Совместно приходим к следующему выводу:

Воцев – философ – правдоискатель из народной среды. Он задумался и горько засомневался в человеческой правоте всего совершающегося вокруг него. Он чувствует распространившуюся вокруг несправедливость. Посреди людей-марионеток он – единственный правдоискатель.

Колхоз имени Генеральной линии.

Учащиеся объясняют название колхоза, подчеркивая, что генеральная линия была провозглашена в связи с курсом на индустриализацию. Название колхоза переводится с бюрократического языка на нормальный примерно так: колхоз имени уничтожения крестьянства.

Образ-символ – гробы.

Основываясь на выбранные цитаты, учащиеся делают вывод о том, что с помощью этого символа автор подчеркивает гибельность колхозного строя.

Образ медведя.

Вместе с учащимися определяем роль этого символа в повести:

Медведь – реализованная метафора (медведь-молотобоец, обладающий классовым чутьем – идеологическое клише переведено на язык зоологии).

Образ плота.

Учащиеся догадываются, что автор показывает выполнение директивы о ликвидации кулачества как класса.

Образ Насти.

Смысл этого символа ребята тоже определяют без особого труда.

Смерть Насти – сюжетный и смысловой итог повести, ее могила в котловане – мрачный символ утопического счастья. Ее смерть символически выражает тщетность надежд на всеобщее счастье.

Образ котлована.

Выводы о символе котлована в повести представляет ученик, которому было дано опережающее задание:

Котлован в структуре повести занимает доминирующее место, он определяет формирование системы пространственных оппозиций и мотивную структуру повести в целом. Образ – символ котлована помогает учащимся понять идею повести. Яма, которую безостановочно роют герои повести, из которой ничто и никогда не поднимется, кроме, как мы знаем, разорения и нужды. Утопическая идея строительства этого дома отражает вполне реальные проекты 20-30-х годов. Это «великие стройки коммунизма», «дома-коммуны», «жилмассивы», «стройки века».

Обсудив, особенности символики образов повести, останавливаемся на осмыслении категории пространства повести.

Анализ уровня идей.

Прежде всего обращаю внимание учащихся на то, что художественное пространство повести имеет парадоксальное свойство. С одной стороны, от начала повести к финалу пространство как бы стягивается в точку: в экспозиции Вошев «вышел наружу», перед ним было «одно открытое пространство», а в финале «открытое пространство» сменяется могилой Насти – навсегда отгороженной от внешнего мира. С другой стороны, пространство «Котлована» абсолютно не способно локализоваться. Котлован постоянно расплывается вдаль и уходит вглубь. Вначале он захватывает овраг, потом партийная администрация требует его расширения в четыре раза, а Пашкин, «дабы угодить наверняка и забежать вперед главной линии»,

Семенова

Ольга

Геннадьевна, МОУ гимназия

приказывает увеличить котлован уже в шесть раз. Не случайно в финале повести появится и характерное уточнение – «пропасть котлована», которую можно рыть до бесконечности.

Вопрос, который задаю дальше учащимся помогает перейти к осмыслению философской организации пространства повести:

- Строители котлована думают о будущем общепролетарском доме – башне, в котором счастливо заживет весь пролетариат. Мысль о светлом будущем предполагает движение «вверх». Как она реализуется в пространстве повести?

Вместе с учащимися приходим к следующим выводам:

1. Инерция читательского ожидания предполагает движение вверх – однако произведении А. Платонова мы видим иную ситуацию. Автор создает неомифологическую модель мироздания:

- мир небесный, горный
- земное пространство
- подземный загробный мир

В художественном мире повести направленность к сакральному миру реализуется не традиционно как воспарение ввысь, но как движение **вниз!** Функции небесного мира переданы пространству котлована и открываемому им подземному миру. Все пространственные реалии, адресуемые нас к верхнему, небесному миру несут на себе оттенок ущербности. Далее учащиеся выполняют задание подтвердить этот тезис цитатами из текста.

В итоге «нарабатывается» примерно следующий материал:

- лестница в небо под ногами Чиклина разрушается, превращаясь «в истомленный прах»
 - птицы небесные не помогают «взмыть» человеку вверх, но сами падают на землю, принося лишь «пот нужды и жалкое вещество»
 - восхождение человека, точнее, «вещества человека! По мировому древу, преодоление давящей тяжести, «томления жизни посредством музыки», строительство башни, в целом всякое движение вверх оказывается возможным лишь как виртуальное, но не реальное. Даже всматривание в небесный мир оказывается бессмысленным; более того, лежание с устремленным вверх взглядом становится для А. Платонова знаком умирания человека, рассеивания его жизненного вещества, окончательного торжества пустоты («Прушевский выбрал день, когда ляжет вверх лицом, перестанет дышать...»).
2. Пространство повести имеет вывернутую конструкцию в ее художественном мире:
- котлован можно понимать как зеркально отображенный образ мировой горы, куда стремиться стянуться все пространство повести

- земной мир представлен как мир мрака, ночи, он мертв (как мы увидели на примерах из текста повести)

Аксиологический подход.

Учащиеся отвечают на вопрос:

В чем вы видите эстетическую ценность такого своеобразного произведения?

Из разных ответов учеников складываем итоговое суждение:

Своеобразный платоновский стиль позволяет автору огромной художественной силой показать революционные и уродливые явления действительности 20-30-х годов. Платоновская условность, отвлеченность ради реальности, ради ее глубокого постижения и является основой метода, который позволяет писателю решить проблемы человеческого бытия. Это сближает творчество А. Платонова с художественным опытом писателей 20 века. И «Котлован» сегодня звучит не только как напоминание о прошлом, но и как предупреждение о будущем. Он ставит вопросы, которые сейчас обретают для нас особый смысл, заставляет помнить о самом главном, исходном, основополагающем.

Список литературы:

1. Бахтин М. М. К философии поступка. М., 1986
2. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М., 1985
3. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе. Методологические очерки о методике. Автограф 2000
4. Дановский А. В. Изучение литературно-критических статей. М., 1990
5. Крупчанов Л. М. История русской литературной критики 19 века. М., 2005
6. Лотман Ю. Структура художественного текста. М., 1970
7. Негретов П. И. В. Г. Короленко. Летопись жизни и творчества. М. Книга, 1990
8. Чернышевский Н.Г. Избранные философские сочинения. Гослитиздат, 1950, т. 1

