

УДК 372.882

DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-3-330-347

Научная статья

## Методический инструментарий развития личностной читательской рефлексии в процессе анализа и интерпретации литературного произведения (5–6-е классы)

**И. В. Сосновская<sup>1</sup>, Н. П. Терентьева<sup>2</sup>**<sup>1</sup>Иркутский государственный университет, г. Иркутск<sup>2</sup>Южно-Уральский государственный

гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

<sup>1</sup>[sosnoirina@Yandex.ru](mailto:sosnoirina@Yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0237-0729><sup>2</sup>[terninapavl@yandex.ru](mailto:terninapavl@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1386-6116>

### Аннотация

**Введение.** Статья посвящена проблеме развития личностной рефлексии читателя-школьника. Основопологающим является методический аспект: представлен инструментарий для анализа и интерпретации литературных произведений, применение которого предполагает обращение к внутренней смысловой сфере читателя, включение его в рефлексивную деятельность, активный диалог с автором произведения, его героями, когда обнаруживаются жизненные, психологические связи читателя и художественной реальности. **Цель статьи** – обосновать целесообразность внедрения в практику обучения литературе методического инструментария, позволяющего активизировать развитие личностной читательской рефлексии младших подростков в процессе анализа и интерпретации ими литературного произведения начиная с 5–6-х классов.

**Материалы и методы.** Федеральный государственный образовательный стандарт, Федеральная рабочая программа по литературе ориентируют учителя на необходимость формирования личностных результатов обучения, придают воспитательную направленность литературному образованию. Определяют психологические механизмы личностной рефлексии в связи с возрастными особенностями младших подростков; методические условия, а также существующие в методике подходы, используемые в целях активизации личностной рефлексии. Проведённое анкетирование показало, что личностная рефлексия крайне недостаточно проявляется в читательской деятельности подростков, необходим методический инструментарий, способствующий формированию навыка личностной читательской рефлексии.

**Результаты.** Показаны возможности внедрения разнообразных методических приёмов, герменевтических по своей природе, в практику школьного анализа эпических и лирических произведений («актуализация эмоционального и жизненного опыта», «идентификация», «припоминание», «доставивание», «дописывание», «вживание в представление», «рефлексивный мостик», «наращивание смысла», «ответь за героя», «ответь за автора», «жизненная правда», «вопрос к себе», «выход на оценку», «выход на решение» и др.).

**Заключение.** Авторы делают вывод о природосообразности процесса развития реф-

лексивного сознания и рефлексивных умений школьников на материале чтения художественных произведений и возможности преодоления культурного разрыва между классическим произведением и современным читателем-подростком при условии системного включения развивающего личностную рефлексию методического инструментария. Это реальный способ обретения личностных результатов при освоении литературы в школе.

**Ключевые слова:** литературное образование, диалог, личностная рефлексия, личностный смысл, герменевтика, чтение, методический инструментарий, школьный анализ и интерпретация, литература

**Для цитирования:** Сосновская И. В., Терентьева Н. П. Методический инструментарий развития личностной читательской рефлексии в процессе анализа и интерпретации литературного произведения (5–6-е классы) // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 3. С. 330–347. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-3-330-347>

### Methodological Tools for the Development of Personal Reader's Reflection in the Process of Analysis and Interpretation of a Literary Work (5<sup>th</sup>-6<sup>th</sup> Grades)

Original article

Irina V. Sosnovskaya<sup>1</sup>, Nina P. Terentieva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Irkutsk State University, Irkutsk

<sup>2</sup>South Ural State Humanities Pedagogical University, Chelyabinsk

<sup>1</sup>sosnoirina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0237-0729>

<sup>2</sup>terninapavl@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1386-6116>

#### Abstract

**Introduction.** The article is devoted to the problem of the development of personal reflection by the school student reader. The methodological aspect is fundamental: a toolkit for analyzing and interpreting literary works is presented, the use of which implies addressing the reader's inner semantic sphere, involving them in reflexive activity, active dialogue with the author of the work, its characters, when life and psychological connections between the reader and the artistic reality are revealed. The purpose of the article is to substantiate of the feasibility of introduction into the practice of teaching literature a methodological toolkit that allows activating the development of personal reading reflection of younger adolescents in the process of analyzing and interpreting a literary work starting from 5<sup>th</sup>-6<sup>th</sup> grades.

**Materials and methods.** The Federal State Educational Standard and the Federal Working Program in Literature guide teachers on the need to form individual learning outcomes, and provide an educational focus on literary education. They identify psychological mechanisms of personal reflection in relation to the age-specific traits of younger adolescents; the methodological conditions, and the approaches existing in the methodology to activate personal reflection. The conducted survey showed that personal reflection is extremely insufficiently manifested in the reading activity of adolescents, and methodological toolkit fostering the development of personal reading reflection skills is required.

**Results.** The possibilities of introducing various methodological techniques, hermeneutical in nature, into the practice of school analysis of epic and lyrical works ("actualization of emotional and life experience", "identification", "recollection", "completion", "finishing", "getting used to representations", "reflective bridge", "building up of meaning", "answer

for the character”, “answer for the author”, “vital truth”, “questioning oneself”, “coming up with the assessment”, “coming up with the solution”, etc.) are described.

**Conclusion.** The authors conclude that the process of developing reflexive consciousness and reflexive skills of schoolchildren is naturally shaped based on the material of reading works of art and the possibility of overcoming the cultural gap between a classic work and a modern teenage reader provided that methodological tools developing personal reflection are systematically included. This is a practical method for getting personal benefits from literature lessons at school.

**Keywords:** literary education, dialogue, personal reflection, personal meaning, hermeneutics, reading, methodological tools, school analysis and interpretation, literature

**For citation:** Sosnovskaya I.V. Terentieva N.P. Methodological Tools for the Development of Personal Reader’s Reflection in the Process of Analysis and Interpretation of a Literary Work (5th-6th grades). Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2023; 17 (3): 330-347. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-3-330-347>

### Введение

В современном федеральном государственном образовательном стандарте (далее – ФГОС) [1] цели изучения предмета «Литература» в основной школе связаны с формированием у школьников «потребности в качественном чтении, культуры читательского восприятия, понимания литературных текстов и создания собственных устных и письменных высказываний; с развитием чувства причастности к отечественной культуре и уважения к другим культурам, аксиологической сферы личности на основе высоких духовно-нравственных идеалов, воплощённых в отечественной и зарубежной литературе» [2, с. 5]. Чтение утверждается в качестве кардинального понятия литературного образования и рассматривается как средство самопознания, самовоспитания и саморазвития, формирования внутренней позиции личности. Именно поэтому среди личностных результатов обучения литературе заявлены жизненно важные умения «принимать себя и других», «осознавать эмоциональное состояние себя и других, опираясь на примеры из литературных произведений», а также «сформированность навыка рефлексии, признание своего права на ошибку и такого же права другого человека с оценкой поступков литературных героев» [там же, с. 19]. Читательские умения и опыт органически коррелируют с природой чтения как диалога, самопознания и сближены с жизненным опытом ребёнка, прогнозом его будущей жизни в обществе. Знаменательно, что в новой Федеральной программе по литературе акцентирована «сформированность навыка рефлексии», которая является важнейшим условием становления смысловой сферы личности. Подчеркнём, что речь идёт о жизненно необходимом *навыке!* Эта проблема заслуживает особого внимания как в сфере литературного образования, так и в социальной сфере.

### Материалы и методы

Чтобы получить доказательства актуальности проблемы, мы провели анкетирование. Целью входной диагностики было выявить уровень и качество читательских рефлексивных умений в подростковом возрасте. Для этого школьникам 13–14 лет была предложена анкета. Общее количество опрошенных – 249 учащихся 7–8-х классов школ городов Иркутска и Челябинска. Некоторые вопросы анкеты предполагали развёрнутые ответы – где учащимся необходимо было пояснить свою позицию на конкретных примерах.

Анкета

1. Соотносишь ли ты при чтении свои мысли чувства, настроения с внутренним миром героя?

- часто
- редко
- никогда.

2. Когда ты читаешь произведение, узнаёшь ли ты себя в поступках героев?

- часто
- редко
- никогда.

3. Были ли у тебя случаи, когда прочитанное произведение в чём-то поменяло твои чувства или мысли? Приведи пример.

4. Когда ты читаешь произведение, переносишь ли ты какие-то литературные ситуации на себя?

- часто
- редко
- никогда.

5. Какие книги, прочитанные в классе на уроке литературы, повлияли на твой выбор (твои отношения)?

Результаты анкетирования показали следующее.

1. Только 43 человека из 249 (17 %) обращаются к рефлексии в процессе изучения художественного произведения. Большая часть школьников-подростков редко соотносит свой внутренний мир и свои мысли с мыслями и чувствами героя. Возможно, это связано с чтением ими программных произведений, и в своих ответах они ориентировались именно на программу.

2. Отражение собственного «Я» в поступках персонажей происходит лишь у единиц.

3. Отвечая на третий вопрос, 72 человека (29 %) подтвердили изменение чувств и мыслей в процессе прочтения художественного текста, проиллюстрировав это конкретными примерами.

4. У большинства школьников (почти у 72 % опрошенных) не происходит переноса ситуаций из художественного текста на себя. У 15 опрошенных ответа на этот вопрос вообще не оказалось.

5. На последний вопрос лишь 43 человека ответили развёрнуто. 40 школьников вопрос проигнорировали. Почти 80 % учащихся 7-х, 8-х классов не проявляют эмоционального отклика на классическую литературу, которая изучается на уроках. Вызвавшими отклик произведениями были названы «Конь с розовой гривой» В. Астафьева, «Страх» И. Шмелева, «Гений» Н. Лескова, «Бежин луг» И. Тургенева. Поэтические произведения не были упомянуты совсем.

Таким образом, результаты анкетирования показывают достаточно низкий уровень читательских рефлексивных навыков подростков. Напрашивается вывод, что большинство подростков читают тексты и выполняют аналитические и интерпретационные задания на уроках литературы без интереса, что в конечном счёте влияет на глубину и адекватность понимания ими литературного материала, блокирует диалог с автором, эмоциональную отзывчивость читателя.

Результаты анкетирования ещё раз убеждают в важности разработки и применения рефлексивного инструментария в процессе анализа и интерпретации художественных текстов на уроке. Причём, чем раньше учитель начнёт использовать рефлексивные приёмы работы с текстами на уроках литературы, тем, возможно, эффективнее он будет решать в дальнейшем проблему мотивации к чтению классики в основной школе.

Понятие «рефлексия» многозначно. «Рефлексия – внутренняя психологическая дея-

тельность человека, направленная на осмысление, анализ и оценку своих собственных действий и состояний. Во-первых, рефлексия понимается как объективация в смысле, осознание определённых аспектов внешней ситуации (интеллектуальная рефлексия). Во-вторых, связывается с самосознанием, интроспекцией, самонаблюдением. В-третьих, – с «решением задач на смысл», с осознанием личностной значимости смысла. В-четвёртых, – с ценностно-ориентационной деятельностью, с разрешением внутренних конфликтов в смысловой сфере, критической переоценкой ценностей, решением вопроса о смысле жизни. Это личностная (внутриличностная, индивидуальная рефлексия). Кроме того, выделяется межличностная (интерсубъектная, коммуникативная) рефлексия (А. А. Бодалев, А. В. Петровский): человек определяет представления о ценностях других субъектов, соотнося с ними свои ценности и поступки» [3, с. 51]. Обратим внимание на то, что все названные функции рефлексии проявляются в процессе читательской деятельности.

Приоритет смыслового (осмысленного) чтения, смыслообразования в обучении литературе делает актуальной методическую инструментовку рефлексивной деятельности ученика-читателя, организующую встречу сознаний («я и другой, я и ты»), диалог ученика и писателя, его героев, готовность «отдавать себе отчёт о самом себе» [3–5].

Как правило, понятие «рефлексия» вызывает в сознании учителя прежде всего представление об одном из заключительных этапов урока литературы. Между тем проблема активизации личностной рефлексии читателя-школьника решалась в методике обучения литературе в отдельных аспектах. Так, В. Г. Маранцман обращение к эмоциям читателя, читательскую оценку рассматривал как одну из сфер школьного анализа произведения [6]. Отметим также включение ребёнка в эмпатический диалог, в диалог с собственной личностью при выполнении творческих работ [7; 8]. И. В. Сосновская, адаптируя техники понимания филологической герменевтики применительно к методике, предложила методический инструментарий литературного развития с опорой на рефлексивные практики [5]. Н. П. Терентьева, отгалкиваясь от механизмов смыслопорождения, личностной рефлексии, представила литературное образование как способ ценностного самоопределения старшеклассников [3]. Е. О. Галицких разработала мастерские ценностных ориентаций, включающие в себя комплекс рефлексивных практик [9].

Установки ФГОС, результаты проведённого нами анкетирования подростков-читателей (7-й класс), а также «лакуны» в современной методике убеждают в актуальности внедрения в практику обучения методического инструментария развития личностной читательской рефлексии младших подростков в процессе анализа и интерпретации литературного произведения начиная с 5–6-х классов.

### Результаты исследования

Обучение литературе в 5–6-х классах направлено на формирование читательской культуры школьников, которая проявляется в способности реагировать на художественное слово, слышать автора, соотносить его мысли со своими и тем самым учиться понимать себя. Помним, что диалог предполагает преобразование «чужого» в «чужое – своё» [10].

В этом контексте важнейшая задача современного образования – формирование личностных образовательных результатов школьников, – несомненно, связана именно с развитием рефлексивного сознания читателя и его рефлексивных умений [11]. Процесс развития художественной рефлексии и рефлексивных умений детерминирован как возрастными особенностями учащихся данного возрастного периода, так и особенностями развития ребёнка, обусловленными современной цифровой эстетикой.

Очевидно, что учащиеся в возрасте 11–12 лет почти не имеют базы теоретических знаний, эстетического и читательского опыта, поэтому они продолжают воспринимать произведение с позиции «наивного реализма». Грань между реальностью и фантазией



всё ещё очень зыбкая [12]. Однако активность эмоциональной сферы на данном этапе взросления остаётся первостепенной, именно это во многом может являться для учителя-словесника опорой для актуализации читательской рефлексии.

К 13 годам гармония в отношениях с окружающим миром сменяется критическим отношением подростков к нему, к окружающим, к себе. Происходит постепенное формирование собственной личности, своей позиции посредством вынесения первых критических оценок себе и окружающему миру с положительной и негативной стороны [13]. Данный возрастной период у младших подростков характеризуется стремительным развитием личностной рефлексии. Если учащиеся младшего школьного возраста ещё недостаточно осознают собственные мыслительные операции и не могут в полной мере овладеть ими, мало способны к внутреннему наблюдению и самооценке, то у подростков наряду с активным физическим и интеллектуальным развитием наблюдается рост самосознания, развитие мировоззрения и формирование собственного «Я». Специфика развития личностной рефлексии в данный возрастной период не ограничивается внутренними изменениями учащихся, теперь рефлексия направлена на формирование нового уровня отношений к окружающим миром. Развитие личностной рефлексии обусловлено обращением учащихся к своим чувствам, эмоциям и переживаниям, активным поиском средств для реализации потребностей познания самих себя, самоутверждения и самореализации.

К методическим условиям самопознания и ценностного самоопределения учащихся в контексте литературного образования отнесены:

- активизация интеллектуальной и личностной рефлексии при изучении литературы, её оценке;
- включение субъектного опыта читателей-школьников в литературное образование;
- включение учащихся в решение аксиологических ситуаций [3].

Именно поэтому развитие рефлексивного сознания и рефлексивных умений школьников по итогам прочтения художественного произведения является природосообразным. Разумеется, художественная рефлексия учащихся будет носить часто неосознанный, спонтанный характер, но возникать в сознании учащихся достаточно легко и свободно: художественные произведения переживаются, в героях школьники узнают черты своего характера, примеряют их поступки на себя, художественные проблемы нередко связывают со своей реальной жизнью. Задача учителя-словесника – поддержать эти проявления рефлексивного сознания с целью как актуализации интереса к чтению художественных текстов, так и преодоления культурного разрыва между классическим произведением и современным читателем.

Развитие рефлексивного сознания и рефлексивных умений в 5–6-х классах в аспекте формирования личностных результатов обучения целесообразно осуществлять в процессе анализа и интерпретации художественных текстов не только при помощи специфических рефлексивных приёмов, но и посредством применения стратегий смыслового чтения.

В методике нашли своё обоснование следующие **рефлексивные приёмы**: «актуализация эмоционального и жизненного опыта», «идентификация», «припоминание», «дистраивание», «дописывание», «вживание в представления», «рефлексивный мостик», «наращивание смысла», «ответь за героя» «ответь за автора», «жизненная правда», «вопрос к себе», «выход на оценку», «выход на решение» и др. [14; 5]. Н. Н. Сметаникова предложила **рефлексивные стратегии**: «цитаты действующих лиц», «двухчастный дневник», «чтение с пометками», «чтение про себя с вопросами», «мозговой штурм», «линия времени» [15].

Покажем методику рефлексивного чтения и анализа на конкретных примерах. В рассказе **В. П. Астафьева «Васюткино озеро»** природа предстаёт, с одной стороны,

грозной стихией, с другой стороны, является необходимым условием нравственного взросления личности подростка, оказавшегося в экстремальных жизненных обстоятельствах. Образ мальчика-ровесника, который в свои тринадцать лет, преодолев невероятные трудности, выживает в суровой тайге и при этом остаётся сильным духом даже в моменты полного отчаяния, вызывает у читателей неподдельное восхищение и желание быть на него похожими. Чувства и эмоции, переживаемые читателями в процессе анализа и интерпретации художественного текста, являются основой развития рефлексивных умений школьников.

В начале первого урока предлагаем читателям обратить внимание на важную цитату в рассказе: «Васютка ещё не знал, что страшное в жизни начинается очень просто» [16].

Смысл серьёзного предупреждения автора откроется учащимся через **рефлексивный приём «припоминание»**:

– Были ли в вашей жизни ситуации, когда что-то неприятное и неожиданное начиналось для вас с простого и незначительного, а приводило к серьёзным неприятностям?

Обращаем внимание на то, что именно «простая, незначительная» случайность едва не привела к трагедии. Углубляем работу рефлексивного сознания при помощи приёма **«актуализация эмоционального и жизненного опыта»**:

– Знакомо ли вам чувство азарта, когда забываешь обо всех предосторожностях, не обращаешь внимания на риски в слепом желании достигнуть своей цели? А потом оглядываешься и понимаешь, что случилось непоправимое и цель, к которой ты так стремился несмотря ни на что, оказывается такой ничтожной по сравнению с последствиями?

Более глубокому пониманию состояния и чувств героя школьником-читателем способствует **приём идентификации** – примеривания на себя:

– Что бы вы почувствовали, оказавшись на месте Васютки?

Обращаем внимание на поведение маленького героя: в первые минуты осознания своего положения Васютка начинает внимательно оглядывать лес, всматриваться, прислушиваться: «Он посмотрел кругом. Деревья ничем не отличались от тех, на которых были сделаны зарубки. Лес стоял неподвижно, тихий в своей унылой задумчивости, такой же редкий, полуголый, сплошь хвойный. Лишь кое-где виднелись хилые березки с редкими жёлтыми листьями. Да, лес был такой же. И всё же от него веяло чем-то чужим...» Анализируя небольшой отрывок, применим **стратегию INSERT** – **«чтение с пометами»**, которая поможет обратить внимание на средства художественной выразительности и проникнуть в душевное состояние героя. Эпитеты, относящиеся к слову «лес»: неподвижный, тихий, уныло задумчивый, редкий, полуголый, имеющий хилые берёзки и редкие жёлтые листья, – свидетельствуют о сложных эмоциях и чувствах героя, оказавшегося в трудной ситуации. Углубляем понимание внутреннего состояния героя:

– Почему «такой же лес» стал для Васютки «чужим»? Что значит слово «чужой» в этой ситуации?

Учащиеся отмечают, что в начале рассказа герой постоянно стремится в тайгу: ни ворчание матери, ни погода его не останавливают. Он «весело насвистывает», «мягко ступает по мху», «бранится для солидности», «облюбовывает кедр», однако его отношение к тайге кардинально меняется, когда мальчик понимает, что заблудился и ему грозит смертельная опасность. Учащиеся делают предположение о том, что выделенные ими эпитеты указывают на напряжение душевного мира героя, предчувствие беды, узнавание в тайге не только «кормилицы», но и противника, который грозит самой жизни Васютки.

Вместе с учащимися проследим динамику чувств героя, применяя **стратегию «двухчастный дневник»** в рефлексивном ключе. Сначала «сердце у Васютки

сжалось, на лбу выступила испарина»), затем «страх начал давить ещё сильнее», дальше «с замирающим сердцем бежал он к дереву, чтобы пощупать рукой зарубку», потом «напряжённый до предела слух Васютки уловил какой-то странный звук», и последнее – «отчаяние охватило его, и сразу не стало сил». Учащиеся, работая в этой стратегии, записывают своё понимание состояния и чувств героя в таблицу 1.

Таблица 1  
Table 1

Чувства Васютки	Моё понимание чувств Васютки
«Сердце у Васютки сжалось, на лбу выступила испарина»	
«Страх начал давить ещё сильнее»	
«...с замирающим сердцем бежал он к дереву, чтобы пощупать рукой зарубку»	
«...напряжённый до предела слух Васютки уловил какой-то странный звук»	
«...отчаяние охватило его, и сразу не стало сил»	

Используем **приёмы прогнозирования**: «Что бы вы предприняли дальше, оказавшись на месте героя?» Приводим учащихся к выводу, что человек, оказавшийся в подобной ситуации, может либо смириться с ней, либо начать искать выход и действовать. Герой Астафьева начинает искать выход, и именно это привлекает современного школьника-читателя. «... “тайга, наша кормилица, хлипких не любит”, – вспомнились Васютке слова отца и бабушки. Он стал припоминать всё, чему его учили, что знал из рассказов рыбаков и охотников. Перво-наперво надо развести огонь».

В ходе беседы, используя **приём «рефлексивный мостик»**, приводим школьников к выводу, что стремление мальчика преодолеть страх, не впасть в отчаяние, а начать применять свои знания и смекалку, чтобы выжить в трудной ситуации, и является залогом его выживания. В качестве домашнего задания рефлексивного характера предлагаем учащимся составить алгоритм действий для себя в случае попадания, подобно Васютке, в сложную ситуацию.

В 6-м классе покажем анализ произведения через рефлексию на примере чтения повести А. Лиханова «Последние холода». В современном мире каждый ребёнок проходит этап в жизни, когда в его сознании сталкиваются идеальный мир и реальный, при этом столкновении зачастую идеальный мир разрушается, ребёнок вынужден решать новые, ранее неизвестные ему проблемы в новых, часто суровых, условиях – так происходит взросление. Для учащихся 6-го класса эмоциональной ситуацией станет взросление героя повести, выражающееся не только в динамике переживаний мальчика, но и в изменении его поступков, отношения к жизни в условиях сурового военного времени.

В начале урока прочитаем эпизод из уже известной шестиклассникам сказки Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц»: «Ничего я тогда не понимал! Надо было судить не по словам, а по делам. Она дарила мне свой аромат, озаряла мою жизнь. Я не должен был бежать. За этими жалкими хитростями и уловками надо было угадать нежность. Цветы так непоследовательны! Но я был слишком молод, я ещё не умел любить» [17].

– О чём сожалеет Маленький принц?

– Почему Маленький принц вдруг понял то, чего раньше не понимал?

Учащиеся предполагают, что Маленький принц повзрослел, так как на это указывает последнее предложение фрагмента: «...но я был слишком молод, я ещё не умел любить».



Используем приём «ассоциирование-рефлексия», предлагая учащимся высказаться по поводу того, что лично для них значит понятие «взросление». Шестиклассники предполагают, что процесс взросления связан с ответственностью за свои поступки, с пониманием проблем и нужд других людей, со способностью контролировать свои эмоции и желания.

– Считаете ли вы себя взрослыми людьми? По каким критериям мы можем определить, является ли человек взрослым?

Учащиеся приходят к выводу, что главным критерием определения «взрослости» является наличие «взрослых» поступков. Изменения происходят в душе и сознании ребёнка, но как только они начинают обуславливать его поступки, окружающим становится очевиден процесс взросления.

Обращаемся к повести А. Лиханова «Последние холода», где главный герой Коля, ученик 3-го класса, как и все дети военного времени, переживает период взросления очень рано. Недетские проблемы, которые встают перед героями произведения во время войны, изменяют жизнь мальчика, его самосознание, представление о мире, отношение к людям и поведение.

Чтобы учащиеся 6-го класса имели возможность проследить процесс становления, взросления героя, выражающийся в изменении понимания мира и поведения других людей, используем стратегию «линия времени»:

– На какие этапы мы можем разделить события в повести «Последние холода»?

Учащиеся выделяют три этапа: жизнь Коли до встречи с Вадиком и Марьей, дружба с Вадиком и Марьей, повзрослевший Коля.

– На каком этапе своей жизни находился Коля до встречи с Вадиком и Марьей? (Приём «выстраивание гипотезы».)

После того как учащиеся поделились мнениями, предлагаем им самостоятельно доказать или опровергнуть собственные точки зрения на поведение героя. Для этого разделяем учащихся на пары и даём фрагмент текста, в котором необходимо выделить и обсудить ситуацию, отражающую внутреннее состояние героя и мотивы поведения героя.

«Я сжался, оледенел, поражённый. Меня дома учили всегда всё съедать, мама придумывала мне всякие малокровия, и я старался, как мог, но даже при крепком старании не всё у меня выходило, хотя я и знал, что скоро снова засосёт под ложечкой. И вот мальчишка, увидевший недоеденный противный суп, просит его – просит! Я долго и с натугой выбирал слово, какое должен сказать пацану, и это моё молчание он понял по-своему – понял, наверное, будто мне жалко или я ещё доем эту невкусную похлёбку. Лицо его – на лбу и на щеках – покрылось рваными, будто родимые пятна, красными пятнами. И тогда я понял: ещё мгновение – и я окажусь свиньёй, самой последней свиньёй...» [18].

– Почему главный герой вспоминает о маме? Назовите эмоции и чувства героя в этой ситуации. Что изменилось в сознании героя после встречи с голодным мальчиком?

Применим творческий пересказ от лица героя. Именно через этот приём в рефлексивном ключе учащиеся смогут передать и понять разные чувства героя.

Учащиеся приходят к выводу, что поведение Коли нельзя назвать взрослым, ведь его согласие отдать «шакалу» «противный» суп было обусловлено не желанием помочь попавшему в беду человеку, а некоторой надменностью, внезапностью ситуации, удивлением, непониманием.

Ключевым может стать вопрос: в каких поступках мы видим взросление героя?

Предлагаем учащимся заполнить таблицу 2.

Таблица 2  
Table 2

Ситуация	Мысли	Поступок	Моё впечатление
Драка Вадика и «Носа»	«Два непохожих чувства боролись во мне – восхищение и отвращение»	«Я закричал, перебивая шум, обращаясь к единственной, кого знал по имени, обращаясь без веры, что она поможет, очень уж чёрные и злые были у неё глаза, но я всё равно кричал, потому что надо было как-то спасти желтолицего»	Очень сложно кричать в толпе и привлекать к себе внимание. Для Коли, который в начале повести не мог ответить на обидный подзатыльник, это героический поступок
Просьба Вадика о куртке	«Вот ведь как, – оборвал я себя. – На словах сочувствовать, конечно, легко, а как до дела, так сразу всякие объяснения и сложности»	«Я быстро вернулся к шкафу, не боясь, решительно и резко рванул на себя дверцу, она коротко визгнула, будто ахнула от моей такой настойчивости»	Нелегко было Коле, который привык всегда и во всём слушаться бабушку и маму, пойти на такой поступок. Но, вспоминая о том, в каком положении его друзья, он не мог поступить по-другому
Прогул занятий в школе	«Надо же! Думал о нём – он жадный. Думал – негодяй. А он! Благороднейший из благородных!»	«После этих слов решил про себя: в школу сегодня не пойду»	Коля первый раз в жизни решил прогулять занятия в школе, потому что чувствовал, что ему необходимо быть рядом с другом, поддержать его
Посещение тифозной больницы	«У тифозных бараков я опять растерялся. На меня напал страх»	«Я повернулся и уверенным, спокойным шагом двинулся к проходной»	Взрослый человек поступает так, как будет правильно, даже если ему страшно

Работая с таблицей, учащиеся глубже проживут изменения, произошедшие с героем.

Анализ заключительного эпизода «Повзрослевший Коля» поможет им увидеть те изменения, которые произошли с героем под влиянием сильных нравственных потрясений.

«На виске у мальчишки вздрагивала, пульсировала синяя жилка, похожая на гармошку, он смотрел на меня очень внимательно, не отрывая взгляда, и вдруг проговорил:

– Мальчик, если можешь, оставь!

Я опустил ложку...

Я опустил ложку и посмотрел на пацана. «Но ведь война кончилась!» – хотел сказать я. А он глядел на меня голодными глазами. Когда так смотрят, язык не поворачивается. Я промолчал. Я виновато подвинул ему миску, а вилкой проделал границу ровно посередине котлеты» [18, с. 140].

Учащиеся отмечают, что в начале повести Коля отдаёт невкусный суп с презрением и удивлением, в конце рассказа – он делится, потому что понимает чужую беду и искренне сочувствует.

– Смогли ли бы вы, испытывая чувство голода, поделиться едой с тем, кто нуждается

в ней ещё больше?

– Были ли в вашей жизни ситуации, когда вы помогали другим в ущерб себе? (Приём «идентификация».)

– Какого человека можно назвать взрослым? Можете ли вы себя назвать взрослым человеком?

– Какие поступки вы можете совершать, чтобы окружающие люди могли вас назвать «взрослым человеком»? (Приём «выход на оценку».)

В качестве домашнего задания предлагаем учащимся изменить конец повести, дописать его самим, каким бы они хотели его видеть (приём «дописывание»).

Мы убеждены, что применение на уроках литературы в процессе анализа и интерпретации текстов рефлексивных приёмов может способствовать сегодня не только развитию чуткости и отзывчивости учащихся на художественное слово, умения видеть связь между художественной проблемой и собственной жизнью, но и развитию умения осознавать собственную рефлексию путём самоанализа через позицию автора (героя) художественного произведения.

Развивать рефлексивное сознание школьника-читателя и его рефлексивные умения можно и в процессе рефлексивного анализа лирических текстов. Поэзия – это про то, что у нас внутри, в душе. И каким бы сложным с точки зрения поэтики ни был поэтический текст, с учащимися необходимо говорить так, чтобы чувства и мысли автора стали им близки и понятны и читатель смог бы увидеть в этом тексте своё, важное для себя.

Покажем рефлексивный анализ стихотворения И. А. Бунина «Детство».

Чем жарче день, тем сладостней в бору  
Дышать сухим смолистым ароматом,  
И весело мне было поутру  
Бродить по этим солнечным палатам!

Повсюду блеск, повсюду яркий свет,  
Песок – как шёлк... Прильну к сосне корявой  
И чувствую: мне только десять лет,  
А ствол – гигант, тяжёлый, величавый.

Кора груба, морщиниста, красна,  
Но так тепла, так солнцем вся прогрета!  
И кажется, что пахнет не сосна,  
А зной и сухость солнечного света [19].

Будем выстраивать построфный анализ таким образом, чтобы школьники смогли услышать голос лирического героя, почувствовать изменения в его настроении через детали, цвета, запахи, проследить за развитием чувств, ощущений и настроений лирического героя. С этой целью будем создавать эмоциональные, эмпатические и рефлексивные ситуации, выделять «точки фиксации рефлексии», привлекая внимание читателя к наиболее ярким приёмам выразительности в поэтическом тексте, тем самым открывая смысл.

Выделению «точек фиксации рефлексии» поможет приём «дневник действительности»:

– Почему для всех людей так важно вспоминать своё детство? Какие ассоциации у вас возникают с этим словом?

Детство – счастье, беззаботность, радость, лёгкость... Именно в детстве мы чувствуем себя наиболее счастливыми, так и автор, вспомнив детство, вновь испытал эту беззаботность ребёнка и преисполнился ощущением счастья, которое можно пережить

лишь в детстве.

– Бывали ли вы когда-либо в сосновом бору? Вспомните, чем там пахнет, какой воздух в сосновом бору, насколько приятно в летний зной оказаться в сосновом бору? Представьте лучи солнца, пробивающиеся сквозь сплетённые ветки деревьев. Как сияют на солнце частички лесной пыли, поднявшейся в воздух из-за проникновения человека на территорию леса! И как красивы яркие солнечные пятна, падающие на землю словно через окно!

Выделяем знакомые нам детали из текста: жаркий день, бор, смолистый аромат, солнечные палаты, блеск, яркий свет, песок как шёлк, корявая сосна, ствол-гигант, кора дуба, зной и сухость. Это и есть в этом тексте «**точки фиксации рефлексии**» (Г. Богин).

Далее, выстраивая построфный анализ, используем приёмы **актуализации эмоциональной памяти, жизненного опыта, ассоциирования, идентификации:**

– Можно ли сказать, что это стихотворение – воспоминание о детстве? (*Написано оно взрослым человеком в тот момент, когда он оказался в лесу.*) Что чувствует лирический герой стихотворения? (*Радость, теплоту, нежность, счастье.*)

– Чем или как для вас пахнет лес? А для автора стихотворения? (*Смолой.*) Почему поэт вместо слова «запах» употребляет слово «аромат»? (*Аромат – это приятный запах. Слово «аромат» отражает восторженное настроение автора.*)

– Почему поэт выбирает глагол «бродить», а не «ходить»? (*Бродить – это значит идти тихо, медленно, любясь всем, что вокруг.*) А вы любите бродить по лесу? В какое время года? Почему именно бродить, а не ходить? Что это добавляет к вашим чувствам?

– Что вы ощущаете, когда трогаете песок? С чем бы вы его сравнили? «Песок как шёлк...» – так пишет автор стихотворения. Разве можно сравнить песок с тканью? Какое ощущение передаёт нам поэт этим сравнением? (*Песок мягкий, и шёлк мягкий, песок блестит, и шёлк блестит. Песок – как шёлк, струящийся и сияющий. Песок, с которым, как с шёлком, играет солнечный свет.*)

– Вы когда-нибудь обнимали деревья в лесу или хотя бы смотрели на них, понимая, насколько вы крошечные по сравнению с деревом? (*Корявая сосна – старая сосна. Она впитала в себя мудрость прожитых лет. Она стояла здесь сто лет назад, будет стоять ещё сто лет, будет такой же высокой и величественной, а ребёнок, даже вырастая, остаётся маленьким по сравнению с ней.*)

– «Прильну к сосне корявой...» Подберите к слову «прильну» синонимы. В чём разница? Убеждаемся в особой эмоциональности слова: прильнуть – с лаской, нежно прислониться можно к маме.

– Попробуйте раскрасить картинку к стихотворению. Какие краски вам понадобятся? Сопоставьте с цветовыми эпитетами, которые есть в стихотворении? Можно ли в цвете представить блеск?

– Зачем поэт рисует природу в цвете, звуке, запахе? Если бы вы сейчас оказались в месте, связанном с вашим детством, в сосновом бору или в любом другом памятном для вас месте, где есть привычные запахи, картины, предметы, вы бы стали вспоминать прошлое?

– Что описывал или передавал Бунин в своём стихотворении? Можно ли сказать, что это просто пейзаж?

Приходим вместе с учащимися к выводу, что перед нами не просто пейзаж. Это чувства и ощущения, которые поэт испытывал в детстве и передал нам. Это образ детства, соединяющий в себе любование природой и ощущения радости и счастья от этого любования.

Заключительными могут быть рефлексивные вопросы:

– Какое у вас остаётся настроение после прочтения? Как повлияло на вас чтение

стихотворения? Какие мысли и чувства у вас остались после чтения?

В 6-м классе рассмотрим рефлексивный анализ стихотворения И. А. Бунина «Густой зелёный ельник у дороги...».

На развитие художественного сознания учащихся особое влияние оказывает трепетное отношение поэта к природе. Природа и человек в творчестве поэта взаимосвязаны, они проецируют друг на друга настроения, состояния, ощущения. «Хрупкость» этих отношений И. А. Бунин передаёт в своём стихотворении.

При анализе данного поэтического произведения шестиклассники легко представляют себе привычную картину зимнего леса с его глубокими сугробами и хрустальной чистотой. Эти воспоминания активизируют эмоциональный отклик учащихся на художественный текст. Наличие большого количества средств художественной выразительности в стихотворении оживляет гармоничную красоту природы леса, в котором читатель, подобно автору, ощущает себя гостем. «Простота» и «недосказанность» бунинского творения увлекают читателя в художественный мир, создавая возможности для развития художественной рефлексии учащихся.

Начнём анализ стихотворения с выразительного чтения вслух:

Густой зелёный ельник у дороги,  
Глубокие пушистые снега.  
В них шёл олень, могучий, тонконогий,  
К спине откинув тяжкие рога.

Вот след его. Здесь натоптал тропинок,  
Здесь ёлку гнул и белым зубом скрёб –  
И много хвойных крестиков, остинок  
Осыпалось с макушки на сугроб.

Вот снова след, размеренный и редкий,  
И вдруг – прыжок! И далеко в лугу  
Теряется собачий гон – и ветки,  
Обитые рогами на бегу...

О, как легко он уходил долиной!  
Как бешено, в избытке свежих сил,  
В стремительности радостно-звериной,  
Он красоту от смерти уносил! [19]

Выявим **точки непонимания** смысла в процессе первичного восприятия:

– Что в этом стихотворении вызывает у вас недоумение? Выделите слова, строки, фразы, ситуации, которые вам непонятны.

Возможно, учащиеся назовут строку «И вдруг – прыжок!». После этого можно ещё раз прочитать стихотворение и **актуализировать воображение** школьников:

– Какое событие заставило автора написать это стихотворение? Представьте его. Какие чувства вызывает у вас то, о чём рассказывает автор? Назовите эти чувства.

Учащиеся называют разные чувства: радость, тревогу, торжество, испуг, неожиданность, спокойствие, беспокойство и др. Почему это стихотворение вызывает самые разные чувства? Чтобы разобраться в этом, будем выводить школьников в рефлексивные позиции при помощи рефлексивных приёмов.

– Приходилось ли вам видеть изображение оленя? Какими словами вы бы его описали? (**Приём актуализации эмоционального и жизненного опыта.**) Найдите описание оленя в тексте. Совпадает ли оно с вашим? В чём?

– Найдите в тексте слова, детали, при помощи которых автор описывает природу. Какие чувства вызывает у вас это описание? Приходилось ли вам испытывать подобные



чувства от созерцания природы? (**Приём «Припоминание»**.) Делаем промежуточный вывод, что при описании оленя и природы автор использует яркие эпитеты (олень «могучий», «тонконогий», с «тяжкими рогами», он идёт по «пушистым снегам» «размеренным и редким» шагом), запоминающиеся детали («натопанные тропинки», «соскрёбанная кора ёлки», множество осыпавшихся «крестиков и остинков»), и это рождает чувство радостного удивления, восхищения, торжества.

– Тогда почему наряду с этими чувствами появляются и другие, противоположные им? Какое событие нарушает красоту, тишину и торжество природы, спокойное движение оленя? Назовите это событие одним словом (погоня, охота, нападение...). Представьте себя автором и попробуйте описать это событие (**приём достраивания, дописывания**). Какие авторские слова, словосочетания вы будете использовать?

– Почему автор не описывает это событие подробно? Что для него было важнее?

Это трудные вопросы, которые предполагают выведение учащихся на смысл. Применим **стратегию «от заглавия»**:

– Первоначально И. А. Бунин назвал стихотворение «Олень», однако позже снял его, оставив текст с названием по первой строчке. Как вы думаете почему?

Помогаем учащимся выйти на мысль, что олень – это только герой художественного произведения, который открывает нам какую-то очень важную мысль. Попробуем её понять. Каким событием автор завершает своё стихотворение? Чудесным спасением прекрасного животного.

Делаем обобщение, что использованные автором яркие приёмы выразительности, такие как «легко и бешено», «в избытке свежих сил», «в радостно-звериной стремительности», не только помогают представить образ прекрасного животного, но и пережить мысль о его непобедимости.

Выводим учащихся в метапредметный контекст при помощи **приёма «рефлексивный мостик»** [14]. Известно, что последняя строка стихотворения является самой сильной в произведении, ведь именно в ней может быть заключена основная мысль, которую автор и хотел до нас донести. Обратим внимание, что в этой последней строке автор рядом ставит два слова, которые в жизни прямо противоположны друг другу: «красота» и «смерть».

– Как вы понимаете фразу «он красоту от смерти уносил»? Что воплощает в данном контексте слово «красота», а что – «смерть»?

Учащиеся приходят к выводу, что «красота» – это совершенство природы, сама её жизнь, воплощённая в образе оленя, «смерть» – это угроза, которую несёт природе человек, хотя он и не упоминается в тексте.

Попросим учащихся прочитать последнюю строчку с такой интонацией, которую выражает автор. Прослушаем несколько примеров чтения, добиваясь нужной интонации. Какой должна быть эта интонация? Делаем окончательный вывод. Природа сильнее человека, и какая бы опасность ей ни грозила, она остаётся непобедимой и прекрасной в своей гармонии.

В заключение используем **приём «рефлексивный экран»**. После знакомства с этим стихотворением:

– я подумал...

– я открыл в себе...

– хочу поделиться с другими...

#### Заключение

Таким образом, в 5-м и 6-м классах способность к эмпатии, сопереживанию, вживанию в эмоциональные ситуации, стремление учащихся к самореализации и самоактуализации в процессе рефлексивной и творческой деятельности являются достаточно сильными, что становится базой для развития таких рефлексивных умений в ходе анализа и интерпретации литературных произведений, как:

– умение эмоционально реагировать на художественный образ, языковые средства и интерпретировать их (приёмы «идентификация», «толкование слова через рефлексивность», «актуализация жизненного и эмоционального опыта», «припоминание», «дописывание» и др.);

– умение перенести рефлексивность с себя на Другого (М. Бахтин) по отношению к героям, автору и с Другого на себя (приёмы «письмо герою», «ответ за героя», «рассказ о герое другими литературными героями» и др.);

– умение подключить собственные знания, жизненный опыт, пережитые эмоции к решению художественной проблемы (приёмы «вопрос к самому себе», «конструирование новых смыслов», «актуализация жизненного и эмоционального опыта», «оживление в представлениях» и др.);

– умение переходить от проблем в художественном произведении на понимание и принятие жизненных ценностных установок (приёмы «выход на решение», «выход на открытость», «рефлексивный мостик», «рефлексивный экран» и др.).

Опыт убеждает, что от работы с рефлексивной сферой сознания школьника-читателя напрямую зависит формирование универсальных читательских действий, жизненно значимых навыков и личностных результатов освоения литературы в школе.

### Заявленный вклад авторов

*Сосновская И. В.:* проведение анкетирования, обработка материалов анкет, обновление и разработка методического инструментария развития личностной рефлексивности школьников-читателей, анализ литературных произведений, заключение к статье.

*Терентьева Н. П.:* проведение анкетирования, обработка материалов анкет, методологические аспекты проблемы развития личностной рефлексивности, анализ психологических, педагогических, методических источников, обобщение результатов исследования, написание введения, библиографический аппарат исследования.

### Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabd-c94110049a583890956abbfa/> (дата обращения: 08.06.2023).

2. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Литература (для 5–9 классов образовательных организаций). М. : Ин-т стратегии развития образования, 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/02> (дата обращения: 08.06.2023).

3. Терентьева Н. П. Литературное образование как способ ценностного самоопределения учащихся : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Т. 1. РГПУ им. А. И. Герцена, СПб., 2014. 490 с.

4. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов. М. : ПСТГУ. 2014. 400 с.

5. Сосновская И. В. Читательская рефлексивность как условие понимания ценностных смыслов в художественном произведении // Литература в школе. 2011. № 5. С. 33–35.

6. Маранцман В. Г. Труд читателя: От восприятия литературного произведения к анализу : кн. для учащихся ст. кл. сред. шк. М. : Просвещение, 1986. 124 с.

7. Иншакова О. А. Эмпатический диалог как прием личностной актуализации познавательной самостоятельности учащихся на занятиях по литературе в 5–9 классах // Поэтика художественного текста на уроках литературы : сб. ст. / отв. ред. О. Ю. Богданова. М. : Просвещение, 2019. С. 112–118.

нова. М. : МГПУ, 1997. С. 164–171.

8. Ядровская Е. Р. Творческие работы учащихся 5–7 классов по литературе как диалог с искусством и собственной личностью : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. СПб., 2000. 24 с.

9. Галицких Е. О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. М. : Библиомир, 2016. 271 с.

10. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 424 с.

11. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2017. 159 с.

12. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. М. : Интерпракс, 1995. 288 с.

13. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Детская психология / под. ред. Д. Б. Элькониной / гл. ред. А. В. Запорожец. М. : Педагогика, 1984. 433 с.

14. Богин Г. Обретение способности понимать. Введение в филологическую герменевтику [Электронный ресурс] // URL: <https://klex.ru/2s6> (дата обращения: 10.05.2023).

15. Сметанникова Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя. М. : Баласс, 2013. 126 с.

16. Астафьев В. П. Васюткино озеро [Электронный ресурс]. URL: <https://skazki.rus-tih.ru/viktor-astafev-vasyutkino-ozero> (дата обращения: 12.04.2023).

17. Сент-Экзюпери А. Маленький принц. М. : ЭКСМО, 2023. 112 с.

18. Лиханов А. Последние холода. М. : Детство. Отрочество. Юность, 2015. С. 19–20.

19. Бунин И. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 1. М. : Художественная литература, 1987. С. 52.

## References

1. *Federalniy gosudarstvenniy obrazovatelniy standart srednego obshchego obrazovaniya* [Federal State Educational Standard of secondary general education]. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabdc94110049a583890956abbfa/> (Accessed 26 May 2023).

2. *Federalnaya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya. Literatura (dlya 5–9 klassov obrazovatelnykh organizatsiy)* [Federal Work Program of basic general education. Literature (for grades 5-9 of educational organizations)]. Moscow, In-t strategii razvitiya obrazovaniya publ., 2022. Available at: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/02> (Accessed 8 June 2023).

3. Terentieva N.P. *Literaturnoe obrazovanie kak sposob tsennostnogo samoopredeleniya uchashchikhsya*. Dis. ... dokt. ped. nauk [Literary education as a way of students' value self-determination. Doct. Diss.]: 13.00.02, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, 2014, v. 1. 490 p. (In Russian).

4. Slobodchikov V.I. *Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitie subyektivnoy realnosti v ontogeneze: uchebnoe posobie dlya vuzov* [Foundations of psychological anthropology. Psychology of man development: Development of subjective reality ontogenesis: Textbook for higher educational institutions]. Moscow, PSTGU Publ., 2014. 490p. (In Russian).

5. Sosnovskaya I.V. Chitatelskaya refleksiya kak uslovie ponimaniya tsennostnykh smyslov v khudozhestvennom proizvedenii [Reader's reflection as a condition for understanding value meanings in a work of fiction]. *Literatura v shkole* [Literature at School]. 2011, no. 5, pp. 33–35. (In Russian).

6. Marantsman V.G. *Trud chitatelya: Ot vospriyatiya literaturnogo proizvedeniya k analizu: kniga dlya uchashchihsya st. kl. sred. shk.* [The reader's work: From the perception of a literary work to analysis: textbook for students of secondary school]. Moscow, Education

Publ., 1986. 124 p. (In Russian).

7. Inshakova O.A. Empaticheskii dialog kak priem lichnostnoy aktualizatsii poznavatel'noy samostoyatel'nosti uchashchikhsya na zanyatiyakh po literature v 5–9 klassakh. [Empathic dialogue as a method of personal actualization of cognitive independence of students in literature classes in grades 5-9]. *Poetika khudozhestvennogo teksta na urokah literatury* [The poetics of a literary text in literature lessons]. Moscow, MGPU Publ., 1997, pp. 164–171. (In Russian).

8. Yadrovskaya E.R. *Tvorcheskie raboty uchashchikhsya 5–7 klassov po literature kak dialog s iskusstvom i sobstvennoy lichnostiyu*. Dis. ... dokt. ped. nauk. [Creative works of students of grades 5-7 in literature as a dialogue with art and their own personality. Doct. Diss.]: 13.00.02., Saint Petersburg, 2000. 24 p. (In Russian).

9. Galitskikh E.O. *Chtenie s uvlecheniem: masterskie zhiznetvorchestva* [Reading with passion: workshops of life creation]. Moscow, Bibliomir Publ., 2016. 271 p. (In Russian).

10. Bakhtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1979. 424 p. (In Russian).

11. Asmolov A.G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I.A. *Formirovanie universalnykh uchebnykh deistviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysli. Sistema zadaniy: posobie dlya uchitelya* [Formation of universal educational actions in middle school: from action to thought. Task system: teacher's handbook]. Moscow: Education Publ., 2011. 160 p. (In Russian).

12. Tsukerman, G.A., Masterov B.M. *Psikhologiya samorazvitiya* [Psychology of self-development]. Moscow: Interpraks Publ., 1995, 288 p. (In Russian).

13. Vygotsky L. S. *Sobranie sochineniy: v 6 t. T.4. Detskaya psikhologiya* [Collected works in 6 v, v. 4. Child psychology]. Elkonin D.B. (ed.). Moscow, Pedagogika Publ., 1984. 433 p. (In Russian).

14. Bogin G. *Obretenie sposobnosti ponimat. Vvedenie v filologicheskuyu germeneytiku* [Gaining the ability to understand. Introduction to Philological Hermeneutics]. Available at: <https://klex.ru/2s6> (Accessed 10 May 2023).

15. Smetannikova N.N. *Obuchenie strategiyam chteniya v 5–9 klassah: kak realizovat FGOS. Posobie dlya uchitelya* [Teaching reading strategies in grades 5-9: how to implement FGOS. Teacher's handbook]. Moscow, Valass Publ., 2011. 128 p. (In Russian).

16. Astafiev V. P. *Vasyutkino ozero* [Vasyutkino Lake]. Available at: <https://skazki.rustih.ru/viktor-astafev-vasyutkino-ozero> (Accessed 12 April 2023).

17. Saint-Exupery A. *Malenkii prints* [The Little Prince]. Moscow, EKSMO Publ., 2023. 112 p.

18. Likhanov A. *Poslednie kholoda* [The Last Cold Days]. Moscow, Detstvo. Otrochestvo. Yunost, 2015, pp. 19–20.

19. Bunin I. *Sobranie sochinenii v 6 t. T. 1* [Collected works in 6 v, v. 1]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura, 1987, p. 52.

***Ирина Витальевна Сосновская***

*доктор педагогических наук, профессор  
кафедры филологии и методики*

*Педагогический институт,  
Иркутский государственный  
университет*

*664003, Россия, г. Иркутск,  
ул. Сухэ-Батора, 9*

*тел.: +7 (3952) 240700*

***Irina V. Sosnovskaya***

*Doctor of Sciences (Pedagogy),  
Professor of the Philology and Teaching  
Methods Department*

*Pedagogical Institute,  
Irkutsk State University*

*9 Sukhe-Bator St, Irkutsk, Russia, 664011*

*Tel: +7 (3952) 240700*

***Нина Павловна Терентьева***

*доктор педагогических наук,  
профессор кафедры литературы  
и методики обучения литературе*

*Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический  
университет*

*454080, Россия, г. Челябинск,  
пр. Ленина, 69*

*тел.: +7 (351) 2165601*

***Nina P. Terentieva***

*Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor  
of the Literature and Literature Teaching  
Methods Department*

*South Ural State Humanitarian Pedagogical  
University*

*69 Lenin Ave, Chelyabinsk, Russia 454080*

*Tel: +7 (351) 2165601*

***Статья поступила в редакцию 14.07.2023, одобрена после рецензирования  
08.08.2023, принята к публикации 10.08.2023.***