

## Художественная рефлексия как условие понимания читателем-школьником литературного произведения

**И. В. Сосновская**

**Е. Р. Ситникова**

*Иркутский государственный университет, г. Иркутск*

### **Аннотация.**

*В статье обосновывается актуальность обращения к рефлексии как к условию более глубокого и адекватного понимания художественного произведения современными школьниками, как к понятию, помогающему реализовать одну из ключевых идей ФГОСов – идею смыслового и рефлексивного чтения. Рассматривается дефиниция «художественная рефлексия», подчёркивается её своеобразие, исследуется её специфика, формулируются основные направления устремлённости рефлексии в художественном тексте. В статье формулируется основная цель художественной рефлексии – развитие у школьников читательской способности видеть и осваивать другие смыслы в текстах через себя с целью обогащения личностных смыслов и глубокого понимания авторских.*

*Реализация методического аспекта применения художественной рефлексии показана на примере создания разных видов рефлексивных ситуаций в процессе анализа и интерпретации художественного текста на уроках литературы.*

### **Ключевые слова:**

*герменевтика, художественная рефлексия, смысл, понимание, виды рефлексии, рефлексивная среда, направления рефлексии, рефлексивные ситуации, точки фиксации рефлексии, рефлексивная позиция.*

### **Для цитирования:**

*Сосновская И. В., Ситникова Е. Р. Художественная рефлексия как условие понимания читателем-школьником литературного произведения // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2 (39). С. 38–47.*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
8 мая 2018 г.

*«Научиться пониманию можно, только  
научившись рефлексии...»*

**Г. Богин**

В современном гуманитарном образовании проблема понимания художественного текста сегодня является ключевой. Глубинные авторские смыслы в произведениях прошлых веков всё чаще оказываются «закрытыми» для современного читателя или трактуются в свете стереотипов и штампов «готового понимания», до сих пор имеющего место в школьном изучении литературы. Системно-деятельностная концепция современного образования, систематизирующая разные виды деятельности учащихся на уроках, нацеливает в основном на активную внешнюю деятельность, во время которой школьник не имеет возможности заглянуть в себя, увидеть «себя видящим», осознать своё понимание. Особенно явно это проявляется на уроках литературы в период сотрудничества обучающихся в группах или в парах, учащиеся ведут разговор «вокруг текста», забывая о нём самом. В результате происходит замена авторских смыслов своими собственными, часто весьма далёкими от того, что хотел сказать автор и что «было сказано» им в произведении.

Как научить сегодня юного читателя отличать своё собственное понимание от другого, авторского? Как развить способность видеть и объяснять другое («чужое») понимание, тем самым обогащая свой личностный читательский опыт, свою внутреннюю духовную жизнь?

Герменевтические практики работы с текстом предлагают свои «техники понимания», среди которых чрезвычайно действенной и актуальной сегодня может стать рефлексия читателя. Исходя из своего известного и привычного значения как «самопознания» (Г. П. Щедровицкий «Рефлексия в деятельности», 1995 [17]), «самоактуализации» (А. Маслоу «Мотивация и личность», 1954 [11]), «самоанализа» (М. Мамардашвили «Как я понимаю философию», 1992 [10]), «самооценки» (В. В. Давыдов «Проблемы развивающего обучения», 1986 [6]), «саморазвития» (Г. И. Богин «Филологическая герменевтика», 1982 [4]), «самоуправления» (А. Н. Леонтьев «Деятельность. Сознание. Личность», 1975 [9]) и др., понятие «рефлексия» со временем значительно расширило свои смысловые рамки, включив функции формирования новых знаний, смыслообразование и смыслопорождение. Уже С. Л. Рубинштейн указывал на то, что «...рефлексия не означает смотрение внутрь, на ощущение

ние, восприятие, а смотрение ими или посредством них на мир, на его предметное бытие, порождающие эти ощущения и восприятия» [13, с. 17].

Связь понятия рефлексии с категорией смысла заставляет нас по-новому взглянуть на проблему понимания учащимися художественного произведения как на деятельность, в процессе которой юный читатель, погружаясь в художественный мир текста, соотнося художественные смыслы со своим личностным, эмоциональным, интеллектуальным, эстетическим опытом, в ходе рефлексивного акта будет открывать новый «живой» смысл, проясняющий и углубляющий исходный – авторский. В этом случае весь процесс «мыследействия» реципиента над текстом, основанный на рефлексии, является достаточно простой операцией, прежде всего, для преподавателя. Поясним сказанное.

Сегодня учёные выделяют разные виды рефлексии: коммуникативную, личностную, философскую, нравственную, интеллектуальную и др. В рамках филологических исследований учёные предлагают выделить речевую, риторическую, метаязыковую, нравственную и литературную рефлексии. Практически все эти виды связаны с самоанализом школьниками собственной деятельности на уроке. Это – педагогическая рефлексия, направленная «на себя»: создание ситуации «предвидения», соотнесения своих действий с личностной оценкой. Данная позиция также предусматривает сравнение с кем-либо или перенос на кого-либо. Она апеллирует к самосознанию и способна изменять самооценку в процессе самоанализа.

В контексте наших размышлений мы остановимся на виде рефлексии – художественной (литературной), которая появляется в процессе наблюдений над поэтикой художественного текста, т. е. в процессе анализа и интерпретации произведения. Интерес к данному виду рефлексии был обозначен ещё в начале XX века представителями московско-гартуской школы, исследующими поэзию символизма и акмеизма. К числу исследователей в области художественной рефлексии относились З. Г. Минц, И. П. Смирнов, Ю. И. Левин, В. Н. Топоров, Ю. М. Лотман и др. [12, с. 134]. Именно художественная рефлексия выделяется в конце XX века в работах В. И. Тюпы, Д. Г. Бака [16], в научных исследованиях современных учёных – И. И. Бабенко [2], Е. С. Ромашенковой [12], В. Е. Даренского [7] и др.

По мнению выдающегося лингвиста Г. И. Богина, в филологии литературная рефлексия представляет собой важнейший элемент интерпретации текста: «Интерпретация – рефлексия над пониманием семантики текста» [4, с. 13].

Очевидно, что рефлексия литературная и рефлексия художественная – понятия одного ряда, т. к. направлены на осознание смысла и ценностно-эстетического мира художественного произведения. Учёные отмечают, что в науке до сих пор не существует развёрнутого определения художественной рефлексии [7, с. 15], а также нет исследований, посвящённых изучению художественной рефлексии не только как отражению мировоззрения художников слова, но и как стратегии управления познавательной деятельностью читателей [2, с. 107].

Сегодня художественная рефлексия активно изучается в рамках филологических исследований (В. И. Тюпа, Д. Г. Бак, И. И. Бабенко, В. Ю. Даренский и др.) и в трудах по герменевтике (Г. И. Богин). Этот вид рефлексии направлен на осознание своего понимания читателем смысла текста. Объектом её внимания

является не столько сама субъективность человека, сколько особенности стиля, художественного мира произведения, проявленные в эстетически значимой форме. Художественная рефлексия – это рефлексия на «другого»: имеется в виду автор, герой художественного произведения, художественный приём. Эта позиция позволяет поставить себя на место другого, соотнести себя с мыслями автора, поступками и переживаниями героя. Она тоже апеллирует к самосознанию, так как способна изменять мироотношение человека.

Художественная рефлексия является соединяющим звеном между текстом и читателем, создаёт новое смысловое пространство, которое рождается посредством работы читателя с произведением, в его познавательной-рефлексивной деятельности. По сути, художественная рефлексия – это развитая читательская способность видеть и осваивать другие смыслы в текстах через себя с целью обогащения личностных смыслов и глубокого понимания авторских.

Понимание всегда рождается при условии непонимания. Х.-Г. Гадамер отмечал, что «...открытость сознания незнакомому явлению, стремление понять его инаковость в гуманитарной сфере образования есть не что иное, как особый способ познания и способ бытия одновременно» [5, с. 59]. При чтении художественного произведения у учащихся должны возникнуть вопросы, которые будут точками предпонимания, от них читатели оттолкнутся при постижении истинного смысла произведения, которое станет для реципиентов мозаикой с недостающими деталями, которые учащиеся должны найти самостоятельно. Эта работа абсолютно необходима, иначе есть опасность создания ситуации «понимания без понимания» [8, с. 123]. Данная проблема возникает, когда учитель, не давая возможности читателям самостоятельно найти «недостающие детали мозаики», транслирует готовые знания и выводы. Только при создании учителем рефлексивной среды на уроке в сознании учеников произойдёт своего рода герменевтический скачок, который обусловит связь между рациональным методом познания учебного материала и его интерпретацией, основанной на интуиции и понимании смыслов.

Когда мы говорим о создании рефлексивной среды, то имеем в виду методический аспект её организации на уроке. Специфика художественной рефлексии в том, что она не содержится в художественном тексте в готовом виде, поэтому может не возникнуть в спонтанном восприятии читателя-школьника. Её появление, действие и воздействие целиком и полностью зависят от того, как учитель, обладающий филологической образованностью и художественным чутьём, её активизирует.

Если рассматривать художественный текст с герменевтической точки зрения, то любой художественный приём, будь то метафора, символ, эпитет, пейзаж, портрет, подтекст, художественная деталь и др., может быть «точкой фиксации рефлексии», её объектом. Это возможно потому, что художественный приём является не только текстообразующим, но и смыслообразующим элементом, т. е. несущим разные смыслы: смысл-напоминание, смысл-удивление, смысл-воспоминание, смысл-чувство, смысл-переживание и т. д. Именно поэтому, акцентируя внимание на том или ином художественном приёме, можно вывести школьника-читателя в рефлексивную позицию в ходе понимания текста. В этом случае можно говорить о создании рефлексивных ситуаций в

процессе анализа и интерпретации произведения на уроке. Отправной точкой создания рефлексивной ситуации является, прежде всего, то, на что в тексте будет направлена художественная рефлексия. Принято выделять несколько направлений устремлённости рефлексии:

- на композицию художественного произведения и особенности сюжета;
- на эстетические и смысловые элементы художественного текста (метафоры, символы, сравнения, эпитеты, детали, подробности и др.), на их соотношение с понятиями общекультурными;
- на внутренний мир героя произведения (на его мысли, ощущения, переживания, ценностные установки) и на его соотношение с миром читателя;
- на интертекстуальные включения в тексте (околотекстовые и межтекстовые связи);
- на позицию автора в тексте, его представления, особенности мировосприятия и мироощущения;
- на «сильные позиции» текста (его заглавие, посвящение, эпиграф и др.)

[15, с. 126].

Чем точнее, с точки зрения художественной природы произведения, выбраны направления рефлексии, тем адекватнее и полнее будет его понимание. Направление художественной рефлексии может определять тип рефлексивной ситуации, создаваемой в процессе работы с текстом художественного произведения. Назовём некоторые рефлексивные ситуации, которые можно организовать в процессе интерпретации художественного текста:

- рефлексия «точек удивления»;
- рефлексия «вживания», «перенесения»;
- рефлексия имеющихся знаний;
- рефлексия жизненного или эмоционального опыта;
- рефлексия проблематизации смыслов;
- рефлексия ценностных, общекультурных и общечеловеческих смыслов;
- рефлексия «сильных позиций» и др.

Покажем методику создания некоторых рефлексивных ситуаций на уроке.

В рассказе К. Г. Паустовского «Корзина с еловыми шишками» предметная деталь вынесена в название и придаёт ему иносказательный смысл. Какую роль в рассказе играет данная деталь, ведь рассказ совсем не о корзине и не о шишках?

Сосредоточим внимание школьников на двух ключевых образах в названии: корзина, шишки. Пусть учащиеся вспомнят эти предметы, безусловно, известные им в жизни, вспомнят, какие моменты, действия, представления связаны с этими предметами.

– Есть ли что-то необыкновенное в этих предметах или нет? Будет ли необыкновенным, если мы соединим эти предметы вместе? Размышляя о необыкновенном и обыкновенном в жизни человека, подведём учащихся к мысли о «необыкновенности обыкновенного», т. е. об «обыкновенных чудесах», наполняющих нашу жизнь «музыкой души».

В рассказе И. Куприна «Чудесный доктор» есть художественные детали в описании пейзажа, рефлексия которых может вывести школьников на ценностные смыслы. Зачитаем эпизод, в котором герой рассказа размышляет о своей

безысходной жизненной ситуации в зимнем саду. Введём школьников в рефлексивную ситуацию при помощи вопроса: какое ощущение в вас вызвало описание сада и что в этом описании повлияло на ваши чувства и ваши мысли?

Учащиеся вряд ли заметят ключевые в смысловом отношении детали в описании природы и человека: срывающийся с ветки «кусочек снега», «белые ризы» деревьев, их «дремоту», огонёк сигары доктора, тёплую шапку, меховое пальто. Важность всех этих деталей заключается в том, что именно они помогают писателю воссоздать в воображении читателя образы тишины, покоя, света, тепла и подготавливают появление Чуда, которое должно всё изменить необыкновенным образом.

Читая сказку Е. Шварца «Дракон», выведем учащихся на ценностные, общечеловеческие смыслы при помощи следующих рефлексивных вопросов:

– В чём актуальность задачи, которую ставит Е. Шварц перед своим героем сейчас, в наши дни? Какой стороной для каждого из нас оборачивается Дракон? Что самое важное в человеке, когда он работает над собой?

Размышляя, школьники придут к выводу, что в каждом из нас может быть свой Дракон. Покорность порождает зло. Свободное сознание способно это зло победить, как это сделал Ланцелот. Перед человеком всегда есть нравственный выбор.

В рассказе А. Грина «Новогодний праздник отца и маленькой дочери» точкой фиксации рефлексии может стать образ Света и образ Дома. Окно, в котором свет, выполняет в рассказе роль маяка, спасающего заблудившихся, отбившихся от крова. Отвечая на рефлексивный вопрос, чем для каждого из вас является Дом и чем он должен быть, учащиеся приходят к заключению, что Дом может быть душой его хозяина, его портретом, передающим его внутреннее состояние, психику, характер, привычки, что, собственно, и показано в рассказе.

В сказке Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц» точкой фиксации рефлексии может стать подтекст, заключённый, например, во фразе: «Если идти всё прямо да прямо, далеко не уйдёшь...» [14, с. 10]. Каким смыслом наполнено это выражение? Скорее всего, учащиеся раскроют ограниченный аспект смысла: на маленькой планете нашего героя, если идти прямо, то вернёшься на то же самое место, обойдя планету по прямой. Нам же важно раскрыть учащимся глубину авторской мысли, заключённую в подтекстовую форму выражения. Зададим рефлексивный вопрос, направленный на опыт: куда нужно идти, чтобы уйти далеко? Этот вопрос позволяет раскрыть подтекст и выйти на метасмыслы: чтобы уйти далеко в мыслях, необходимо исследовать явление или предмет со всех сторон и во всех направлениях.

В известном стихотворении А. Ахматовой «Мне ни к чему одические рати...» есть строки, которые могут удивить учащихся: «По мне, в стихах всё быть должно некстати», «Когда б вы знали, из какого сора / Растут стихи, не ведая стыда», «Как жёлтый одуванчик у забора, / Как лопухи и лебеда», «Сердитый окрик, дёгтя запах свежий», «Таинственная плесень на стене» [1, с. 223]. На этой основе будем создавать рефлексивную ситуацию «точек удивления».

– Удивило бы вас, если бы вам дарили не садовые цветы (георгины, розы, например), а сорняки (жёлтый одуванчик, лопухи, лебеда)? Какие цветы вам

лично ближе? Почему? Что в вашем представлении означает слово «сор»? Цветы «у забора» – это сор? Почему поэтесса говорит, что из этого «сора» растут стихи? Какие мысли, представления, ощущения возникают у вас, когда вы представляете «запах дёгтя» или «плесень на стене»? Что означают эти образы в вашем житейском мире, в обычной жизни людей? Если это не поэтические образы, то почему они появляются в стихах? Рефлексия над этими «странными» моментами текста выведет учащихся на глубокие авторские смыслы о том, что «почва», на которой «растёт» литература, глубже самой литературы, она не имеет ограничений. То, что в жизни представляется нам «сором», в стихах обнаруживает совсем иную, ценностную логику. Стихи «растут», не ведая стыда». В мире художественного произведения – всё «не так, как у людей», и в этом прекрасная тайна искусства.

Точкой фиксации рефлексии в произведении Ричарда Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» является уже сам эпиграф, который является «сильной позицией» любого произведения. В нём актуализируется сопричастность всех к извечной мечте о полёте: «Истинному Джонатану – Чайке, живущей в каждом из нас» [3]. Создадим рефлексивную ситуацию путём поиска ключевого слова в эпиграфе: вместе с учащимися выделим слово «истинный». Зададим рефлексивный вопрос:

– Каким значением наполняете вы слово «истинный»? Считаете ли вы, что в каждом из вас «живёт» истина? На какое прочтение направляет нас эпиграф? (На поиск себя, на возможность узнать, открыть что-то новое в себе.) Итогом прочтения повести может стать творческое задание с элементами рефлексии. Обучающимся будет предложено подумать и написать, из чего состоит путь познания себя для каждого человека.

В основе художественной рефлексии лежит располусование образа и прообраза, поэтому условием начала рефлексии является сначала «перенесение» на себя, потом прекращение идентификации, её остановка и своеобразная теоретическая фиксация того, что прекращено на этом уровне: «Я так это понял, но почему?», «Что это даёт мне?», «Чем это может стать для меня?» и т. д. Происходит как бы разведение этих процессов, и возникает пространство, где формируется художественное сознание читателя.

Траектория художественной рефлексии – это и есть путь к более глубокому пониманию авторских смыслов через себя, через своё отношение к ним, своё восприятие их и своё понимание. Степень пробуждения художественной рефлексии будет напрямую влиять на глубину понимания реципиентами художественного текста.

Способность читателя-школьника к художественной рефлексии над смыслами текстов говорит о достаточно высоком уровне его читательского и литературного развития. Сегодня подросток слабо мотивирован к чтению классических произведений отчасти потому, что смыслы, заключённые в них, с его точки зрения, не имеют к нему никакого отношения. Задача художественной рефлексии – «оживить» эти «далёкие» смыслы, сделать их «говорящими» для современного школьника. Обращаясь к своему субъективному опыту, к мыслям о себе через «другого» и о «другом» через себя, юный читатель учится открывать и понимать смыслы, учиться Диалогу.

Список литературы

1. Ахматова А. А. Лирика. М. : Худож. лит., 1989. 415 с.
2. Бабенко И. И. Художественная рефлексия как фактор становления творческой языковой личности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 4. С. 107–111.
3. Бах Р. Чайка по имени Джонатан Ливингстон [Электронный ресурс]. URL: <https://livingston.bib.bz/chast-pervaya> (дата обращения: 03.03.2018).
4. Богин Г. И. Филологическая герменевтика : Учеб пособие. Калинин : Изд-во КГУ, 1982. 86 с.
5. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. М. : Прогресс, 1988. 704 с.
6. Давыдов Т. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. 544 с.
7. Даренский В. Ю. Диалогическая структура художественной рефлексии // Известия Саратовского университета. 2014. № 1. С. 14–18.
8. Лавлинский С. П. Технология литературного образования: Коммуникативно-деятельностный подход : Учеб. пособ. для студентов-филологов. М. : Прогресс-Традиция ; ИНФРА-М, 2003. 384 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
10. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. М. : Прогресс Культура, 1992. 416 с.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Евразия, 1999. 479 с.
12. Ромашенкова Е. С. Теоретические основы исследования лингвориторической рефлексии литературной личности // Лингвориторическая парадигма: Теоретические и прикладные аспекты. 2009. № 13. С. 133–138.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 712 с.
14. Сент-Экзюпери А. Маленький принц. М. : АВИГ, 1992. 79 с.
15. Сосновская И. В. Проблемы анализа художественного произведения на уроках литературы в средних классах. Южно-Сахалинск : СахГУ, 2007. 240 с.
16. Тюпа В. И., Бак Д. И. Эволюция художественной рефлексии как проблема исторической поэтики. Кемерово : Изд-во Кемеров. гос. ун-та, 1988. 11 с.
17. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М. : Шк. культ. полит., 1995. 800 с.



## Artistic Reflection as Condition of Student's Comprehension of a Literary Work

*I. V. Sosnovskaya, E. R. Sitnikova,  
Irkutsk State University, Irkutsk*

**Abstract.** *Abstract. The article substantiates the urgency of applying to reflection as a condition of a deeper and more adequate comprehension of a literary work by modern schoolchildren, as a concept, which helps implement one of the key ideas of the State Federal Standards – the idea of reading comprehension and reflexive reading. The authors denote the term “artistic reflection”, highlight its peculiarity, research its specifics, and formulate the main points of its directions in a literary text. In the paper the main goal of the artistic reflection – developing the schoolchildren’s reading ability to see and take to heart other senses in texts in order to enrich their own senses and to realize the author’s ones deeper – is set. The implementation of the methodological aspect of using artistic reflection is shown on the example of making up the different kinds of reflective situations while analyzing and interpretation of a literary text at the Literature lessons.*

**Keywords:** *hermeneutics, artistic reflection, sense, comprehension, kinds of reflection, reflexive situation, points of reflection’s fixing, reflexive position.*

**Сосновская  
Ирина Витальевна**

*доктор педагогически наук,  
профессор кафедры филологии и  
методики*

*Педагогический институт,  
Иркутский государственный  
университет*

*664011, г. Иркутск, ул. Сухэ-Ба-  
тора, 9*

*тел.: +7(3952)240700  
e-mail: sosnoirina@Yandex.ru*

**Sosnovskaya  
Irina Vitalievna**

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

*Pedagogical Institute,  
Irkutsk State University*

*9 Sukhe-Bator St, Irkutsk, 664011*

*tel.: +7(3952)240700  
e-mail: sosnoirina@Yandex.ru*

**Ситникова  
Екатерина Романовна**

*аспирант*

*Педагогический институт,  
Иркутский государственный  
университет*

*664011, г. Иркутск, ул. Сухэ-Ба-  
тора, 9*

*тел.: +7(3952)240700  
e-mail: ikatrin88@yandex.ru*

**Sitnikova  
Elena Romanovna**

*Postgraduate Student*

*Pedagogical Institute,  
Irkutsk State University*

*9 Sukhe-Bator St, Irkutsk, 664011*

*tel.: +7(3952)240700  
e-mail: ikatrin88@yandex.ru*