

Стратегия «точки фиксации рефлексии» как способ мотивации к чтению и пониманию классического текста на уроке литературы

И. В. Сосновская

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Аннотация.

Во введении к статье обозначена её цель, которую автор видит в поиске путей активизации мотивации чтения и понимания школьниками-читателями текстов классической поэзии в рамках герменевтического подхода.

***Материалы и методы.** Для обоснования предложенного пути автор использует методы анализа психолого-педагогической и методической литературы, анализ методик, приёмов и стратегий чтения, ориентированных на то, чтобы задавать читателю-школьнику такое поле координат, в котором он будет способен адекватно понять автора и осознать свои чувства и мысли. Автор обосновывает обращение к субъективному опыту читателя необходимостью подключения этого опыта к осознанию культурного поля литературы и пониманию художественного смысла. По мнению автора, только то знание и те смыслы, которые пропущены через жизненный и эмоциональный опыт школьника, могут быть для него действительно актуальны.*

***Результаты исследования.** Осуществлён анализ особенностей восприятия, свойственного современному поколению школьников, самоопределения в коммуникативном информационном пространстве; выявлены причины ослабления и утраты их связи с полем классической литературы и культуры, обоснована правомерность обращения к рефлексии не только с точки зрения дидактики, но и в аспекте герменевтики, в процессе анализа и интерпретации текстов с помощью применения стратегий «точек фиксации рефлексии» на трёх ступенях понимания текста. Результатом активизации личностной рефлексии школьника в процессе его смыслодеятельности, направленной на понимание текста, является возникновение художественной рефлексии как творчества читателя. На конкретных примерах анализа и интерпретации двух стихотворений М. Цветаевой и А. Ахматовой автор, применяя инструментарий указанной рефлексивной стратегии, показывает наиболее оптимальный путь выхода*

юного читателя на смысл произведения и активизации его читательского интереса.

Заключение. Автор утверждает, что в процессе рефлексивного анализа осуществляется одновременное движение к смысловому ядру художественного произведения и внутренней реальности школьника-читателя, что позволяет эффективнее совершенствовать душевную и духовную структуру личности подрастающего человека.

Ключевые

слова:

понимание, анализ, интерпретация, приёмы, стратегии, смысл, метасмысл, художественная герменевтика, художественная рефлексия, личностная рефлексия, точки фиксации рефлексии, рефлексивные приёмы, ассоциации, бинарные оппозиции, мотивация, мыследеятельность.

Для цитирования:

Сосновская И. В. Стратегия «точки фиксации рефлексии» как способ мотивации к чтению и пониманию классического текста на уроке литературы // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 3 (44). С. 362–373.

DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-3-362-373

Дата поступления
статьи в редакцию:
3 июля 2019 г.

1. Введение. Современное поколение школьников – это поколение самопрезентации и ретрансляции себя, самоопределения в коммуникативном пространстве, которое является информационным. Их «родное» поле культуры – социальные сети. Связь с полем художественной культуры и литературы либо существенно ослаблена, либо утрачена. Медийные дети активно ищут себя, но не связывают книгу и чтение классической литературы XIX–XX вв. с этим процессом. Внутреннего подключения к литературе у них нет, они не находят в ней ответы на свои вопросы, поэтому и мотивация к чтению и пониманию классических текстов у современных школьников чаще всего отсутствует. Им интересен реальный опыт, который они получают в процессе реальной коммуникации. Вступить в диалог с «нереальным» автором произведения им так же сложно, как сложно коммуницировать с героями художественных текстов XIX–XX вв., потому что поле координат этих героев им понять трудно, а иногда и невозможно. Это не их поле культуры, и в нём они себя не видят. Поэтому герменевтическая ситуация «понимания-непонимания» относительно произведений столь почитаемой и любимой нами классики является сегодня чрезвычайно актуальной. Неадекватное понимание и непонимание

программных произведений классической литературы, их упрощённая, часто банальная интерпретация ставит во главу угла вопрос: читать или не читать классику сегодня, и если читать, то как?

Всё это делает насущной проблему поиска новых методов, методик, приёмов и стратегий чтения, анализа и интерпретации художественных текстов, ориентированных на то, чтобы задавать такое поле координат, в котором современный читатель-школьник смог бы не только понять автора и осознать чувства, мысли и поступки героя, но и понять себя относительно того или иного автора или героя. Важно, чтобы для современного школьника книга, написанная сто или двести лет назад, стала своеобразным актом самопознания, а чтение воспринималось бы им как способ саморазвития и самоидентификации.

2. Материалы и методы. Одним из методов, способствующих развитию способности понимать тексты и развитию субъективности в процессе работы с художественными произведениями, является метод художественной герменевтики, который разрабатывает способы, приёмы и стратегии организации понимания, основанные на «рефлексивных техниках» (Г. Богин). С точки зрения методологии герменевтический подход к обучению литературе как средство достижения понимания осознан современной методикой. Необходимость активного применения герменевтических процедур и «рефлексивных техник» можно обосновать не только особенностями восприятия современного подростка, нацеленного на самопредъявление. В своё время такие известные психологи, как Л. Выготский, К. Роджерс, Э. Шпрангер, А. Маслоу и др., выделяли рефлексию как доминанту подросткового возраста и как врождённое стремление к самоактуализации своего «Я», и это качество личности сегодня, к слову сказать, проявляет себя как никогда активно: «...подросток всегда переживает собственную экзистенциальность» [1, с. 560]. Об особом акценте на внутреннем мире человека, его субъективности писали русские философы Серебряного века. «Нельзя человеку жить только снаружи», – писал М. О. Гершензон [6, с. 78]. «Необходимо осознать важность обращения человека «вовнутрь», развить способность к самоанализу, самооценке», – писал Н. Бердяев [там же, с. 87]. «...внутреннее – это и есть творческая жизнь души <...>. Стать участником духовного делания – это значит, прежде всего, создать в своей душе необходимый уровень внутренней жизни...», – писал И. Ильин [7, с. 24]. Этот рефлексивный уровень он называет «вглядыванием в себя», что, по его мнению, и способствует росту души. Субъективное душевное или рефлексивное состояние С. Франк называет единством «жизни и знания» [11, с. 11]. По его мнению, «знание рождается в глубинах жизненного опыта»; вынашиваемое нами внутри, оно становится «живым знанием» [там же].

Всё сказанное ещё раз подтверждает правомерность обращения к рефлексии не только в контексте структуры урока с точки зрения дидактики. Если учесть, что литература как искусство уже по самой своей социальной психологической функции содержит возможности для запуска рефлексивных механизмов психики, то использование рефлексивных приёмов и стратегий при анализе и интерпретации классических текстов становится ещё более оправданным.

Понять текст – значит не только обратиться к своему опыту на текст, но и принять его содержание так, чтобы оно стало частью моей субъективности. В результате происходит расширение культурного кругозора реципиента или, по словам

М. М. Бахтина, «превращение чужого в чужое – своё» [3, с. 129–137]. В терминах герменевтики это и называется рефлексией. В принципе, рефлексия – это способность понимать своё понимание. Переход от механизма понимания к механизму рефлексии позволяет отказаться от «готового понимания», «готовой мысли», «готового решения», «готовой оценки», что практически всегда мотивирует читателя на дальнейшее чтение текста. Филологическая рефлексия – методологический принцип самостоятельного действия с текстом, способного привести к собственному открытию. При этом внимание читателя сосредоточивается на тех связях, которые обнаруживаются между изображёнными в тексте явлениями, ситуациями и его собственными переживаниями или ценностными установками, и тем, что он видит вокруг, в Мире. Задействованным в этом процессе оказывается не только умственное, но и эмоциональное восприятие.

Для нашего исследования важен рефлексивный аспект процесса понимания, связанный с изучением художественной литературы. А. А. Брудный, считая понимание необходимым условием для изучения художественной литературы, полагал, что, если не конструировать чтение художественных произведений как процесс смыслопонимания, то возможности учащихся в художественном познании будут ограничены. По определению учёного, «текст – это действительность, ориентированная на то, чтобы её понимали» [5, с. 117].

Понимание может быть только там, где возможно непонимание. Сказанное касается собственно понимания, а не автоматического восприятия привычных речений. Собственно понимание достигается через рефлекссию, как внутренний диалог с самим собой. Рефлексия – универсальный признак собственно человеческого мышления, она течёт непрерывно, но по воле человека она останавливается (фиксируется) и объективируется, превращаясь в другие организационности (инобытия, ипостаси). Выход к пониманию через рефлекссию (в том числе и через интерпретацию – высказанную рефлекссию) начинается с того, что человек в своей деятельности на какое-то время отрывается от практического действия в качестве понимающего субъекта и начинает видеть себя со стороны, причём видеть «себя понимающего». Выход в рефлексивную позицию есть постановка самого себя перед вопросом такого рода: «Я понял, но что же я понял? Я понял вот так, но почему я понял именно так?» (Г. Богин).

В этом случае речь идёт о развитии способности школьника-читателя к художественной рефлексии, которая, по определению В. Тюпы и Д. Бака, предполагает не только самоопределение художника в акте слова, т. е. не только рефлекссию самого автора, но и развитую способность читателя к смысловому образованию, к моделированию архитектоники художественного произведения в процессе анализа и интерпретации произведения [9, с. 11]. Художественная рефлексия направлена на взаимодействие читателя с текстом, с образом авторского сознания посредством его чувственного восприятия и экзистенциального порыва. Художественная рефлексия автора способна при определённых условиях управлять эмоциональной и эстетической деятельностью читателя и активизировать эту деятельность. Художник, посылая читателю свои рефлексивные импульсы, может актуализировать в сознании читателя новые смыслы посредством его собственной рефлексии. Будет ли рефлексия читателя художе-

ственной рефлексией как его ответом автору или останется на бытовом уровне, станет ли она сотворчеством и образотворчеством читателя и породит ли художественный диалог или не породит, – это во многом зависит от того, как и при помощи чего будет организована рефлексивная деятельность школьника в процессе аналитической и интерпретационной работы с текстом на уроке.

Учёный-герменевт Г. Богин описал типологию понимания текста, ориентируясь на которую можно построить алгоритм стратегии рефлексивного анализа и интерпретации текста.

Первая ступень – семантизирующее понимание (психофизиологическое восприятие физического знака (слова, цвета, простой формы); узнавание его (как знакомого или незнакомого); понимание его повторимого (общего) значения в языке. Вторая ступень – когнитивное понимание (понимание его значения в данном контексте – ближайшем или далёком, уровень знаковых ситуаций в тексте). Третья ступень – распрямляющее понимание (уровень текстообразующих и смыслообразующих художественных приёмов, активно-диалогическое и оценочное понимание). Третья ступень – это ступень переключения личностной рефлексивной установки на метасмысл, т. е. на уровень художественной рефлексии [4]. На каждой ступени понимания, применяя рефлексивные методические приёмы, будем углублять понимание смысла художественного текста, сосредоточивая внимание школьников на тех смысловых вехах текста, которые Г. Богин назвал «точки фиксации рефлексии». Предлагаемая нами стратегия анализа и интерпретации произведения и будет носить название «точки фиксации рефлексии».

3. Результаты исследования. Покажем применение этой стратегии на конкретных примерах анализа и интерпретации двух стихотворений: текста М. Цветаевой «Август – астры...» и текста А. Ахматовой «Мне ни к чему одические рати...».

Первое стихотворение называется по первой строчке: «Август – астры...».

*Август – астры,
Август – звёзды,
Август – грозди
Винограда и рябины
Ржавой – август!
Полновесным, благосклонным
Яблоком своим имперским,
Как дитя, играешь, август.
Как ладонью, гладишь сердце
Именем своим имперским:
Август! – Сердце!
Месяц поздних поцелуев,
Поздних роз и молний поздних!
Ливней звёздных –
Август! – Месяц
Ливней звёздных! [12, с. 20].*

Два слова в названии стихотворения абсолютно понятны учащимся, т. к. знакомы. Применим стратегию «от заглавия» (приём «прогнозирование»). О чём может быть текст с таким названием? Наверняка, получим ответ: «Это

стихотворение об августе; о том, что в августе цветут астры, зреют яблоки и виноград, краснеет рябина». Скорее всего, этим ответы учащихся ограничатся. С целью создания рефлексивной установки подключим **эмоциональную память, личный эмоциональный опыт** читателя: «Вспомним, что за месяц август? С какими явлениями он связан? С какими событиями? С какими чувствами, мыслями, впечатлениями?».

Соберём детали при помощи своеобразного **«дневника действительности», «жизненной правды»**. Август – финал лета, знак изобилия, «густарь», «густоед», «разносол» (цветы, фрукты, ягоды и т. д.). Август в старину – время засылания сватов, свадеб. Август – радость и печаль одновременно: «солнце греет, а вода холодеет» – лето уходит. Предложим записать определение августа одной фразой, одним словом. Зачитаем. Посмотрим, насколько наши ассоциации соотносятся с образом августа, созданным М. Цветаевой. Займёмся вычитыванием смысла в процессе построфного анализа текста. Вся первая строфа – это жизненное поле рефлексии, т. к. практически все слова в ней обладают рефлексивными свойствами. Пройдём первую ступень семантизирующего понимания, применяя **рефлексивные приёмы: «припоминание», «дневник действительности», «актуализация эмоциональной памяти»**. **Точками фиксации рефлексии** будут слова: август, астры, звёзды, грозди винограда и рябины.

Вспомним, на что похожи астры? На звезду. Интересно, что в буквальном переводе с греческого языка «астра» и означает – «звезда». Каким свойством обладают звёзды? Дальним, ярким, холодным, ослепительным светом. Делаем промежуточный вывод: значит, таким же свойством обладает и август. Какие ощущения вызывают грозди винограда и рябины? Не веточки, а именно «грозди»? Ощущения полновесности, объёмности (в значении «много»), тяжести. Таков и месяц август. Какого цвета виноград? А рябина? Какие ощущения вызывает ржавый цвет? Какое настроение вызывает этот эпитет? Вспомните поздние ягоды рябины. Какое настроение вызывает у вас этот образ? Какие ассоциации рождает? Вызываем у учащихся настроение грусти.

Актуализируя доминанты восприятия (цвет, свет, температуру, настроение, эмоции) через рефлексии показываем, как поэт создаёт образ августа – последнего месяца лета: яркого, холодного и жаркого, радостного и немного грустного одновременно, изобильного, разного и т. д. Строфа заканчивается словом «август» с восклицательным знаком. Лирическая героиня словно утверждает, что всё перечисленное ею в этой строфе и есть собирательный необычный образ месяца августа.

Вторая строфа в смысловом отношении сложнее первой, содержит культурные коды, которые порождают смысловую неоднозначность, подтекст. Движение к смыслу будет осуществляться через семантизирующее и когнитивное понимание: в этой строфе есть художественная знаковая ситуация. Просим школьников **выделить знакомые и незнакомые слова**. Учащиеся сталкиваются с противоречием. Им знакомо слово «яблоко», но непонятна его связь с эпитетами «благосклонный», «полновесный», «имперский». Они знают слова «дитя» и «игра», но не понимают связи этих слов с августом. Наконец, им знакомы слова «ладонь», «имя», «сердце», но непонятно, какое отношение к ним имеет август. Будем искать **связи, открывать смысл при помощи рефлексии**.

сивных приёмов «опыт культурной памяти», «ассоциирование», «рефлексивный мостик». Почему поэт отождествляет месяц август с именем римского императора Августа? (Император Август – своенравный, противоречивый, непостоянный, похожий по характеру на месяц август). Эпитет «имперский» в этой строфе появляется дважды: «имя имперское» и «яблоко имперское». Спросим учащихся, как они понимают смысл словосочетания «яблоко имперское»? Скорее всего, учащиеся назовут прямое значение эпитета «имперский»: королевское, прекрасное, великолепное и т. д. В данном случае подключится их эмоциональная память, но для более глубокого понимания смысла этого будет недостаточно. **Переведём личностную рефлексию на уровень метасмысла (ступень распредмечивающего понимания).** На что похоже яблоко по своей форме? Покажем школьникам иллюстрацию монеты императора Августа, на которой изображён шар – как символ владычества (шар – держатель – «яблоко») [12, с. 291]. Яблоко как символ покровительства и благосклонности, как символ величия – величественный август. Можно ли сказать, что это ещё одна характеристика августа, единственная в этой строфе? Достаточно ли её лирической героине? Почему среди сравнений августа ещё и дитя? Вспомните, как обычно ведут себя дети? Какие чувства вызывает поведение ребёнка? Какие действия в стихотворении показывают эти чувства? Какое слово поэт повторяет дважды с восклицательным знаком, чтобы выразить эти чувства? Строфа заканчивается словом «Сердце» с восклицательным знаком. Оказывается, август – это не только астры, звёзды, грозди, рябина, яблоко. Это ещё и сердце. И это открытие нового, дополнительного смысла. Если это открытие верно, то анализ и интерпретация последней строфы должны это подтвердить.

Третья строфа объясняет, почему август – сердце и почему эта характеристика является важнейшей. Выделим знакомые учащимся слова: поздний. Поцелуи, розы, молнии, ливни. **Точками фиксации рефлексии** будут и эти слова, и повторяющийся эпитет «поздний», и образ «ливней звёздных». В процессе анализа и интерпретации этой строфы будем переходить с одной ступени понимания к другой и к третьей, ведя школьников **от личностной рефлексии к метасмыслам и к художественной рефлексии автора. Подключим такие рефлексивные приёмы, как «жизненный опыт», «опыт переживания», «контекстную догадку», «рефлексивный мостик», конструирование формулы образа и составление ассоциативно-рефлексивного ряда.** Распредмечивающее понимание будет осуществляться через открытие смысла метафорического эпитета «поздний» в значении «последний» и метафору «ливни звёздные» как образа звездопада. Август – это месяц поздних поцелуев (значение эпитета «поздний» – близкий к концу, конечный или запоздалый). А может быть, последних поцелуев? Читатель должен понять, что всё последнее – самое дорогое и ценное в жизни! И в то же время это последнее – как молния – озаряет прощальным светом всю остальную жизнь. Связь этих двух эпитетов не случайна. Что такое «ливень звёздный»? Звездопад. Известно, что, когда падает звезда, можно загадать желание, самое заветное, – и оно исполнится. Август – это месяц исполнения самых заветных желаний. И это тоже жизнь сердца!

Так о чём же это стихотворение: об августе или о чувствах, о жизни сердца? Анализ и интерпретация стихотворения может закончиться либо **конструи-**

рованием формулы цветаевского образа августа, либо выстраиванием ассоциативно-рефлексивного ряда: август – цветы – плоды – гроздья – дитя – император – игра – власть – нежность – звёзды – молнии – поцелуи – прощание – сердце! Именно в процессе такого рефлексивного анализа, по сути, и может формироваться художественная рефлексия читателя как сотворчество понимающего.

Конечно, далеко не каждый художественный текст подойдёт для применения стратегии «точки фиксации рефлексии». Понятно, что выбор текста зависит от того, есть ли в нём слова, фразы, ситуации рефлексивного свойства и художественные приёмы, создающие в самом тексте некое смысловое пространство, содержащее художественную рефлексия автора и способное вызвать ответную художественную рефлексия у читателя. Стихотворение А. Ахматовой «Мне ни к чему одические рати...» – блистательный образец художественной рефлексии поэта.

Мне ни к чему одические рати

И прелесть элегических затей.

По мне, в стихах всё быть должно некстати,

Не так, как у людей.

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...

И стих уже звучит, задорен, нежен,

На радость вам и мне. [2, с. 223].

Начнём анализ стихотворения с **припоминания и обсуждения знакомой учащимся жизненной ситуации:**

– Когда вы вступаете с кем-то в спор, в полемику, какие слова, фразы (известные языковые конструкции) вы употребляете, чтобы заявить свою точку зрения и свою позицию? Выделим подобные слова и фразы в первой строфе этого текста («По мне», «некстати», «не так, как у людей», «Мне ни к чему...»). Мы видим, что лирическая героиня начинает спор. Прислушаемся к её голосу и попытаемся понять точку зрения лирической героини. Какие образы в первой строфе включаются поэтом в полемику? **Подключаем приём «проблематизации»:**

– Я – люди

– Ни к чему – ода и рати

– По мне – должно быть

– Стихи – элегические затей

– Индивидуальное – нормированное

– Оригинальное – заданное

– Естественное – искусственное.

Выделенные **бинарные оппозиции** помогают услышать голос лирической героини, понять смысл её художественной рефлексии. Поэту чужды искусственность и заданность. Поэтическим материалом поэзии является то, что естественно, оригинально, индивидуально и неожиданно: «не так, как у людей...». По мнению поэта, искусственности противостоит естественность и

органичность самой жизни, окружающего мира. Эта мысль подтверждается во второй строфе. Точками фиксации рефлексии будут являться вполне знакомые учащимся образы одуванчика у забора, лопухов и лебеды. Все эти растения растут без всяких правил, и в жизни мы называем их сорняками (от корня «сор»). Почему лирическая героиня сравнивает их появление в природе (не по правилам) с рождением стихов? Что для вас означает слово «сор» и что такое «сор» для поэта? **Ведём учащихся от личностной рефлексии к метасмыслу.** Сор в природе – это проявление её естественности, её «бесстыдства». Это всё, что «некстати», непредсказуемо и неожиданно (например, сорняки – в отличие от искусственно выведенных цветов). «Сор» для поэта – это и пестрота, и разнообразие самой жизни, в которой любое явление природы как слепок мира и как необходимая «почва» для рождения произведения. В качестве **дополнительного контекста** может прозвучать отрывок из известного стихотворения Б. Пастернака: «Через дорогу за тын перейти нельзя, не топча мироздания...» [8, с. 85]. Третья строфа органично дополняет и углубляет смысл первых двух. В ней «точками фиксации рефлексии» будут выражения «сердитый окрик», «запах дёгтя», «плесень на стене». **Опираясь на зрительные, слуховые и обонятельные ощущения и ассоциации, будем включать рефлексии. При помощи приёмов активизации эмоциональной памяти и жизненного опыта.**

– Какое настроение обычно вызывает «сердитый окрик»? Какие ощущения? Какие ощущения вызывает «запах дёгтя»? Какие зрительные ощущения связаны с «плесенью на стене»? В рефлексивном опыте человека всё это соотносится с «сором жизни» и вызывает отнюдь не поэтические, сниженные представления. Но ведь стихи – это высшая форма проявления языка! Почему тогда лирическая героиня обращается за примерами к таким невысоким проявлениям жизни? Зададим **сложный рефлексивный вопрос:**

– Были ли в вашей жизни случаи, когда обычные, прозаические явления, предметы и даже события вдруг приобретали какой-то дополнительный поэтический высокий смысл? Отвечая на этот вопрос, приводя примеры из своего личного жизненного опыта, школьники увидят, как лирическая героиня А. Ахматовой антипоэтическое превращает в поэзию: запах дёгтя – «свежий», плесень на стене – «таинственная», и сам стих рождается «задорным», «нежным».

Рефлексивный анализ этого текста можно закончить выводением школьников к метасмыслам, на уровень художественной рефлексии при помощи **приёма «рефлексивный мостик»**. В одной из своих книг о творчестве Л. Улицкая пишет: «...мир сплетён из тончайших нитей <...>, которые замыкаются на окружающем мире и между собой <...> [10, с. 56]. «Мастерство писателя заключается в том, чтобы возможно полно показать эти волшебные связи...» [там же, с. 59]. «Просто касаешься любой близлежащей нити, и она ведёт в глубину узора...» [там же, с. 58]. Книга Л. Улицкой называется «Священный мусор». Предложим учащимся написать рефлексивное эссе: «Что открывает вам соотношение темы «священного мусора» у Л. Улицкой и темы «сора», из которого растут стихи, у А. Ахматовой?»

По словам Л. Улицкой, как жизнь перерабатывает материал из переживаний и трагедий в человеческий опыт, так и поэзия перерабатывает «материальную строку жизни в нематериальное», т. е. в высокое [там же, с. 68]. Не случайно весь цикл стихотворений, в который входит этот текст, называется «Тайны ремесла».

4. Заключение. В процессе рефлексивного анализа осуществляется «движение к центру» – смысловому ядру художественного произведения и одновременно к центру собственного существования читателя. Понимание – основная ипостась рефлексии, возникающая в момент фиксации (объективации) рефлексии. Рефлексия – второй (после чувственности) источник опыта, важнейший собственно человеческий конструкт, позволяющий совершенствовать всю душевную и духовную структуру личности, делая человека умнее и человечнее. Кроме этого, когда художественный текст, написанный в прошлом веке, становится частью субъективности юного читателя, он будет для него живым, интересным и современным, и вопрос читать или не читать классику сегодня отпадёт сам собой.

Список литературы

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учебное пособие для вузов [5-е изд.]. М. : Академический проект : Альма-Матер, 2005. 702 с.
2. Ахматова А. А. Лирика. М. : Худож. лит., 1989. 415 с.
3. Бахтин М. М. Человек в мире слова. М. : Рос. открытый ун-т 1995. 140 с.
4. Богин Г. И. Типология понимания текста: учебное пособие. Калинин : Изд-во Калинин. гос. ун-та, 1986. 87 с.
5. Брудный А. А. Психологическая герменевтика : учебное пособие М. : Лабиринт, 1998. 335 с.
6. Емельянов Б. В., Новиков А. И. Русская философия серебряного века: курс лекций. Екатеринбург : Изд-во Урал ун-та, 1995. 283 с.
7. Ильин И. А. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 3. М. : Русская книга, 1994. 592 с.
8. Пастернак Б. Л. Стихотворения и поэмы. М. : Художеств. лит., 1990. 511 с.
9. Тюпа В. И., Бак Д. И. Эволюция художественной рефлексии как проблема исторической поэтики. Кемерово : Изд-во Кемеров. гос. ун-та, 1988. С. 11.
10. Улицкая Л. Е. Священный мусор. М. : АСТ, 2013. С. 56
11. Франк С. Л. Духовные основы общества. М. : Республика, 1992. С. 11.
12. Цветаева М. Собрание сочинений : Стихотворения. В 7 т. Т. 1, кн. 2. М. : Книжная лавка-РТР, 1997. С. 291.
13. Essays, UK. Human Development Observations And Reflective Children And Young People Essay [Electronic resource] // Uni Assignment Centre. November. 2013. URL: <https://www.uniassignment.com/essay-samples/children-and-young-people/human-development-observations-and-reflective-children-and-young-people-essay.php?vref=1> (mode of access: 22.08.2019).

The Strategy of the “Reflection Fixation Point” as a Way to Motivate for Reading And Understanding Classic Text In Literature Classes

Irina V. Sosnovskaya

Irkutsk State University, Irkutsk

Abstract. *The introduction of the paper presents the goal of the study, which is to search for the ways to increase the motivation of schoolchildren to read and comprehend classic poetry texts within the framework of the hermeneutic approach.*

Materials and Methods. *The proposed method is substantiated by the methods of the analysis of psychological, pedagogical and methodological literature; and the analysis of reading methods, techniques and strategies aimed at setting a field of coordinates for school readers, in which they will be able to understand an author adequately and realize their own feelings and thoughts. The appeal to the reader's subjective experience is substantiated by the need to relate this experience to the awareness of the cultural field of literature and the comprehension of artistic sense. According to the study, only the knowledge and senses that were part of the students' life and emotional experience can be really relevant for them.*

Results of the study. *The specific features of perception inherent in modern generation of schoolchildren and self-determination in the communicative information space are analyzed; the reasons for the weakening and loss of their connection with the field of classic literature and culture are identified, the validity of addressing the reflection is substantiated not only from the perspective of didactics but also in terms of hermeneutics, in the process of analyzing and interpreting texts through the use of strategies of “reflection fixation points” at three levels of text comprehension. The activation of the students' self-reflection in the process of their sense-based activity aimed at text comprehension results in the artistic reflection as reader's co-creation. The application of this reflexive strategy to the analysis and interpretation of two poems by M. Tsvetaeva and A. Akhmatova demonstrates the most optimal way for young readers to comprehend the sense of the literary work and enhance their reading interest.*

Conclusion. *The study shows that the reflexive analysis provides simultaneous “movement” to the semantic core of the fiction and to the inner reality of the school reader, which makes it possible to improve the mental and spiritual structure of personality of the young.*

Keywords: *understanding, analysis, interpretation, techniques, strategies, sense, meta-sense, artistic hermeneutics, artistic reflection, personal reflection, reflection fixation points, reflexive techniques, associations, binary oppositions, motivation, mental activity.*

**Сосновская
Ирина Витальевна**

*доктор педагогически наук,
профессор кафедры филологии
и методики*

*Педагогический институт,
Иркутский государственный
университет*

*664011, Россия, г. Иркутск,
ул. Нижняя Набережная, 6*

*тел.: +7(3952)200739
e-mail: sosnoirina@Yandex.ru*

**Sosnovskaya
Irina Vitalievna**

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

*Pedagogical Institute,
Irkutsk State University*

*6 Nizhnyaya Naberezhnaya St,
Irkutsk, Russia, 664011*

*tel.: +7(3952)200739
e-mail: sosnoirina@Yandex.ru*