

Г. С. Иваненко
Челябинск, Россия

Определение позиции автора: пять этапов когнитивного процесса декодировки информации

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования коммуникативного навыка ученика, проверяемого на едином государственном экзамене по русскому языку сочинением по прочитанному тексту. Рассматривается аспект декодировки смысла, который в структуре ЕГЭ обозначен как критерий «определение позиции автора». Независимо от изменяющихся форм итогового контроля и критериев оценки, одним из базовых умений, сформированных в курсе русского языка, является способность выпускника средней школы понять смысл текста, определить выражаемую всей структурой произведения идею в комплексе ее рациональных и эмотивных компонентов.

Предлагается методика работы с учениками по формированию навыка интерпретации текста. Методика включает пять этапов, вычленение которых структурирует сложный когнитивный процесс декодировки смысла и помогает организовать как школьный урок, так и самостоятельную работу ученика. Первый этап — извлечение из текста фактуальной информации с подключением фоновых знаний: определение времени, места действия, возрастных, социальных и иных характеристик персонажей. Второй этап — определение авторских оценочных установок. Третий этап — раскрытие подтекста в результате анализа антитез, аллегорий, метафор, парадоксов, других металогических средств передачи информации. Четвертый этап — обобщение, выход с частного случая на типологически значимую модель. Пятый этап — формирование концепции и формулирование идеи текста (позиции автора). Для осуществления этой, самой сложной по сравнению со всеми предыдущими, задачи ученик должен соединить информацию, полученную в результате работы на всех предыдущих этапах, и наложить на общекультурный фон: учесть знаковую систему эпохи, законы художественного языка автора, направления, жанра.

Предложенная пятишаговая методика определения позиции автора как когнитивного процесса по декодировке информации в комплексе рациональных и эмотивных составляющих применяется автором статьи на практике и способствует формированию у учеников навыка извлечения смысла из текста. Интеллектуальный процесс остается не описанным в сочинении, но его результат отражается в точности формулировки проблемы, в глубине комментария и в коммуникативной адекватности выражения позиции автора.

Ключевые слова: позиция автора; понимание текстов; учебные тексты; интерпретация текстов; декодирование информации; русский язык; методика преподавания русского языка; методика русского языка в школе; старшеклассники; проверка знаний; подготовка к экзаменам; ЕГЭ; единый государственный экзамен.

G. S. Ivanenko
Chelyabinsk, Russia

Determining the Author's Position: Five Stages of the Cognitive Process of Information Decoding

Abstract. The article is devoted to the problem of formation of communicative skills of a student, tested on the unified state exam in the Russian language by writing on the read text. We consider the aspect of decoding the meaning, which in the structure of the exam is designated as a criterion for «determining the position of the author». Regardless of the changing forms of final control, one of the basic skills formed in the course of the Russian language is the ability of a high school graduate to understand the meaning of the text, to determine the idea expressed by the whole structure of the work in the complex of its rational and emotive components.

The technique of work with pupils on formation of skill of interpretation of the text is offered. The technique includes five stages, the separation of which structures the complex cognitive process of decoding the meaning and helps to organize both the school lesson and independent work of the student. The first stage is the extraction of factual information from the text with the connection of background knowledge: determining the time, place of action, age, social and other characteristics of the characters. The second stage—the definition of the author's estimates. It is necessary not to miss not only explicit evaluation, but also subtext, expressed through the description of appearance, attributes, various connotative means, for example, stylistically colored language units at any language level — from morphemic to syntactic. The third stage is the disclosure of the subtext as a result of the analysis of antithesis, allegories, metaphors, paradoxes, and other metalogical means of information transfer. The fourth stage is the synthesis, the output from the particular case in typologically significant model. The fifth stage is the formation of the concept and formulation of the idea of the text (the author's position). To implement this, the most difficult in comparison with all the previous tasks, the student must combine the information obtained as a result of work at all previous stages, and impose on the General cultural background: take into account the sign system of the era, the laws of the artistic language of the author, direction, genre.

The proposed five-step method of determining the author's position as a cognitive process for decoding information in a complex of rational and emotional components is used by the author in practice and contributes to the formation of students' skill of extracting meaning from the text. The intellectual process remains not described in the composition, but its result is reflected in the accuracy of the problem formulation, in the depth of the comment and in the communicative adequacy of the author's position expression.

Keywords: author's position; understanding of texts; learning texts; text interpretation; information decoding; Russian, methods of teaching Russian; methods of teaching Russian at school; senior schoolchildren; knowledge testing; preparation for exams; USE; Unified State Exam.

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» по договору на выполнение НИР от 04.06.2018 г. № 1/308 по теме «Активные и интерактивные приемы обучения русскому языку как средство формирования профессиональных компетенций студентов педвуза в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога»

The work is accomplished under financial support of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev according to the Agreement on Scientific Activity of June 4, 2018 No 1/308 on the topic «Active and Interactive Techniques of Teaching Russian as a Means of Formation of Professional Competences of Students of Pedagogical Universities in Accordance with the Requirements of the Professional Standard of a Pedagogue»

В структуре государственного экзамена по всем предметам особое место занимает задание повышенного уровня сложности (именно так оно характеризуется в нормативных документах) [ФГБНУ ФИПИ 2018: 6]. На экзамене по русскому языку в течение всех лет существования ЕГЭ это сочинение по прочитанному тексту. Требования к работе и критерии ее оценки с течением времени корректировались, но неизменной оставалась сущность: выпускник должен прочитать текст, понять его, определить одну из проблем, прокомментировать ее, определить позицию автора и выразить свое отношение к ней.

Сочинение позволяет ученику продемонстрировать, а комиссии проверить сформированность самого главного навыка по результатам изучения курса русского языка — коммуникативного. Способность к коммуникации при помощи естественного языка понимается здесь широко: как умение понять переданный смысл чужого текста, структурировав информационные блоки и выделив главное, и умение передать средствами языка самостоятельно смоделированную информацию.

Критерии оценки работы заставляют ученика показать две стороны коммуникации: декодировку и кодировку информации средствами языка. Способность к интерпретации отражена в части работы, посвященной анализу первичного текста, а способность к самостоятельному выражению смыслов и формированию аргументированного высказывания — в части, посвященной выражению своего мнения по проблеме. Изменения в требованиях, внесенные к началу 2018–2019 учебного года, делают приоритетным первый аспект, почти исключая второй, ранее не менее значимый.

Настоящий материал посвящен тому этапу работы с текстом, который является смысловым центром и основой всего сочинения — определению позиции автора. Почему именно этот этап лежит в основе сочинения, а не постановка проблемы? Потому что понимание выраженной в тексте основной идеи — это главный результат осмысления произведения речи. Любой законченный текст выражает какую-либо идею, и эта идея при сформированном навыке чтения как извлечения концептуальной информации должна быть понята учеником. А постановка проблемы — искусственный конструкт, который логически моделируется. Если идея текста: «Настоящий интеллигент всю жизнь занимается духовным и интеллектуальным поиском», то проблема: «Кого можно назвать настоящим интеллигентом?». Идея некоторых текстов заключается собственно в постановке перед читателями проблемных вопросов. Значит, автор считает именно эти, выделенные им, вопросы значимыми в определенных обстоятельствах. Соответственно, проблема, например: «На какие вопросы должен ответить себе выпускник школы, выбирая профессию?» или «На какие вопросы рано или поздно ответит самой своей жизнью каждый чело-

век?». Понимание текста проявляется прежде всего в умении определить позицию автора.

По описанным причинам рекомендуем начинать работать над сочинением с определения той мысли, которую ученик выделяет как главную, над которой он будет размышлять в работе. Поскольку в тексте, как правило, не одна проблема и идея, ученику придется выбирать. В центре наиболее полного и глубокого сочинения ученики ставят те идеи, которые имеют аккумулятивный характер, то есть включают другие, частные аспекты. В результате технической работы с сочинением расположение частей изменится: после вступления будет поставлена проблема, затем комментарий и только потом позиция автора, но ключ к сочинению — именно позиция автора.

В ходе истории своего развития различные направления филологии, кроме формально-грамматических, так или иначе подходили к проблеме установления связи между комплексом языковых единиц, организованных в текст, и выражаемым этим целостным произведением смыслом. Еще в первой трети прошлого века предпринимается попытка вскрыть психологические механизмы интерпретации текста [Выготский 1998]. Эти работы включаются в контекст нового знания о «технологиях» порождения смыслов [Лихачев 1999]. Ю. С. Степанов проследил историю логико-философских концепций языка [Степанов 1986], исследующих природу человеческого интеллекта, находящего отражение в языке и его продукте — тексте. Научное познание процессов порождения и извлечения информации не прекращается [Алефиренко 2013; Огнева 2013]. Оно значимо не только в нишах искусства и образования, но и в правовой, законотворческой [Иваненко 2014].

Однако в практике обучения школьников востребованы работы, предлагающие конкретные пути формирования навыков извлечения смыслов из текстов. Обучение ребенка тем видам речевой деятельности, которые будут проверены на итоговом экзамене в 11 классе, начинается еще в дошкольный период. Юный читатель сначала с родителями, воспитателями, потом с учителем, затем и самостоятельно учится определять смысл сказки, рассказа, притчи, повести, романа [Эльконин 1976]. Чем крупнее произведение, чем больше в нем сюжетных линий и поднятых проблем, тем сложнее интерпретация. Идеи по разным аспектам темы, взаимодействуя и порождая новые смыслы, образуют авторскую концепцию. На ЕГЭ выпускнику предлагают небольшой монотематический (но не монопроблемный) текст. Однако далеко не всегда ученики успешно справляются с задачей определения основной идеи текста. Согласно методическим рекомендациям, «остаются недостаточно усвоенными разделы речеведения, связанные с интерпретацией содержания текста» [Цыбулько 2017: 14].

Методики извлечения смысла из текста в результате работы с различными уровнями языка, с

подтекстом, интертекстом и другими составляющими художественного пространства произведения предлагаются научно-педагогическим сообществом [Цупкиова 2010; Бабенко, Казарин 2004; Николина 2007]. Однако большая часть работ ориентирована преимущественно на зрелого ученого или студента-филолога, а не на школьника. Мы, педагоги, все еще не добились в практике обучения желаемых результатов, а потому не следует останавливаться в поиске путей в обозначенном направлении. Также следует осознать, что современное клиповое мышление детей требует схематизированной работы даже в гуманитарных областях.

Предлагаем методику осмысления текста, включающую несколько этапов. Поэтапное осмысление произведения речи способствует структуризации аналитических процессов, организации процедур анализа и синтеза как интеллектуальных универсалий применительно к процессу интерпретации произведения речи. Подчеркнем: план хода работы не тождествен плану самой готовой работы как произведения письменной речи ученика. Осмысление прочитанного текста — это интеллектуальная деятельность, которая осуществляется в ходе подготовки сочинения. О конкретных средствах вербализации итогов этого процесса в настоящем материале речь не идет.

Этап первый — установление фактов. Часто ученик ошибочно трактует произведение, имея неверные фактуальные отправные точки. Поэтому сначала нужно ответить на вопросы: кто? где? когда? почему? Если в тексте содержится какая-либо информация фактического характера, необходимо ее извлечь: кто действующий персонаж (пол, возраст, социальный статус, профессия), что с ним происходит, где происходит действие (страна, местность, город / деревня, непосредственное место события), каков временной период, охваченный в тексте (эпоха, время года, время суток, период относительно жизни персонажа), каковы причины поступка, события (болезнь, нехватка денег, страх, любовь и т. д.).

На этом этапе речь еще не идет об интерпретации. Необходимо только внимательно прочитать текст [Антонова 2010], обращая внимание на все показатели фактических обстоятельств, помогающие создать «фактуальную сетку» произведения. Методика медленного осмысленного чтения предполагает работу с семантикой слов и фразеологизмов, соотношение тематически перекликающихся высказываний и, как следствие, выявление большего объема информации. Реализация приема медленного чтения может проходить в двух вариантах. 1. Учитель с детьми читают небольшой текст, останавливаясь на значимых словах и делая выводы по принципу: «А что из этого следует?». Этот путь внешне проще, но таит опасность утонуть в частных потенциально возможных семантических следствиях, возможно, не участвующих в формировании основного смысла. 2. Учитель задает детям вопросы, ответы на которые требуют внимания к деталям. Оба пути заставляют обращаться к тем текстовым фактам, которые помогут понять как минимум фактические обстоятельства, описанные в тексте: социальный статус героев, возраст, родственные отношения и другие, могущие

сыграть роль при определении концепции автора на дальнейших этапах осмысления текста.

Для отработки навыка осмысленного чтения желательно взять тексты, понимание которых искажается при невнимании к фактическим данным. Предлагаем обратить внимание, например, на стихотворение А. С. Пушкина «Ворон к ворону летит». Многочисленные исполнения романса, сопровождаемые видеорядом, которые можно найти в сети Интернет, демонстрируют непонимание создателями клипов содержания текста. Так же и ученики после первого, поверхностного, чтения говорят о верной жене, потерявшей любимого мужа на войне. Традиционные образы («богатырь лежит убитый», «а хозяйка ждет милого, неубитого, живого») провоцируют читателей поддаться стереотипам мышления. И только после внимательного прочтения и системы вопросов делается открытие: жена в сговоре с убийцей мужа. («Кем убит и отчего, знает сокол лишь его, да кобылка вороная, да хозяйка молодая»). Помочь детям отказаться от первоначальной версии помогает внимание к деталям, косвенно указывающим на реальные обстоятельства. Например, после беглого прочтения ученики утверждают, что богатырь погиб в бою. Однако внимание к каждому слову строки: «В чистом поле под ракитой Богатырь лежит убитый», — помогает понять, что богатырь убит не на поле брани, поскольку убит он один.

Полагаем, в старших классах можно обратить пристальное внимание на стихотворение А. С. Пушкина «Зимнее утро». Согласно сформированным с начальной школы стандартам прочтения, в этом произведении видят «гимн природе». Но мало кто видит ту реальную жизнь, которая стоит за хорошо знакомым текстом. Откуда ведется описание? Из комнаты («Веселым треском трещит затопленная печь», «посмотри в окно»). Кто рядом с рассказчиком? Первый ответ: «друг милый», притом многие даже не задумывались ранее, кто скрывается за этим словосочетанием. Называют друзей-товарищей (друг милый), няню. Формальное прочтение знакомого с детства стихотворения — отражение, к сожалению, психологической податливости чужому информационному влиянию, отсутствие навыка самостоятельного чтения и честной, объективной интерпретации фактов. Для удобства процитируем всю первую строфу:

*Мороз и солнце; день чудесный!
Еще ты дремлешь, друг прелестный —
Пора, красавица, проснись:
Открой сомкнуты негой взоры
Навстречу северной Авроры,
Звездою севера явись!*

Друг прелестный — естественно ли назвать так товарища-мужчину или старушку-няню? Друг прелестный дремлет рядом с повествователем. Притом «еще дремлет», то есть не случайно на минуту задремал здесь, а спал ранее. Слово «красавица» позволяет окончательно вычеркнуть варианты «товарищ» и «няня». Кто такая Аврора? Богиня утренней зари в римской мифологии, прекрасная женщина, изображаемая обычно полуобнаженной. И ей

навстречу явится другая звезда — «*звезда севера*». Это, без сомнения, женщина. Она проснулась, но пока не встала из постели: «*Открой сомкнуты негой взоры*» (Что такое нега?). Вчера она тоже была здесь: «*Вечор, ты помнишь...*». Очевидно, что между мужчиной и женщиной близкие отношения. Описание природы — это отражение внутреннего состояния лирического героя. Если не увидеть, где и с кем рядом герой в «Зимнем утре», все красоты природы не передадут жизненной философии, заложенной в стихотворении. Вечер / утро, вьюга / солнце, печальная / веселый — пронизывающая стихотворения антитеза, выраженная рядами антонимов, представляет жизнь переменчивой и непредсказуемой. Меняется природа: «поля пустые, леса, недавно столь густые», непостоянны эмоции человека: «*И ты печальная сидела — А нынче... погляди в окно...*». Рядом прелесть статичности: «*Приятно думать у лежанки*», — и очарование движения: «*А знаешь, не велеть ли в санки кобылку бурую запретить?*». И все-таки жизнь прекрасна: «*Друг милый, предадимся бегу нетерпеливого коня!*». Этой жизни, как бегу коня, нужно **предаваться** с радостью, наслаждаясь сегодняшним чудесным днем. Именно фактуальная основа текста без изъятия семантически значимых компонентов позволяет выйти на гедонистическое восприятие жизни автором, на отрицание самим его творчеством лицемерных запретов на земное осязаемое и зримое, хотя, возможно, и непостоянное, счастье. Счастье одного зимнего утра с затопленной в доме печью и зеленоющей за окном сквозь иней елью.

Нередко для установления фактуальной основы текста ученик должен обладать определенными фоновыми знаниями. Например, в сочинениях по рассказу В. Шаламова «Детские картинки» многие ученики говорили о жестокости фашизма, поскольку не знали, даже в общих чертах, тематического поля и места действия рассказов писателя из цикла «Колымские рассказы».

Итак, на первом этапе осмысления текста мы определяем фактические данные: кто? что? где? когда?

Этап второй — определение оценок автора: положительных, отрицательных, неоднозначных. Как автор относится к персонажам? К их поступкам? К явлениям, событиям действительности? На этом этапе ученики выполняют отбор текстового материала, выражающего авторское отношение к кому-чему-либо.

Легче всего выявляют лексику, коннотация которой практически совпадает с денотатом, поскольку номинативная сущность таких слов заключается в расположении характеристики на шкале хороший / плохой: *прекрасный, отличный, отвратительный, мерзкий, приемлемый*. Такие откровенные характеристики практикуются преимущественно в публицистике и не свойственны художественным текстам. Поэтому ищем не только очевидные, но и скрытые оценки, заложенные в коннотативной периферии лексем с неочечным денотатом.

Предлагаем для отработки описанного этапа поработать с текстами, в которых отношение автора к персонажам и событиям нужно извлекать из различных компонентов текста. Например, описание

«толстых» и «тонких» чиновников на балу у губернатора глазами Чичикова в «Мертвых душах» [Гоголь. Текст ЕГЭ (1) Вошедши в зал, Чичиков...].

Просим детей описать чиновников. Как, на ваш взгляд, автор относится к ним? Как вы определили авторскую оценку? Ученики видят противопоставление двух типов чиновников, но не сразу замечают равно ироничного отношения к ним автора, представленное читателю через призму взгляда сатирически изображенного героя. Некоторые ученики поддаются соблазну отождествить оценки автора и персонажа — Чичикова. Результатом отсутствия дифференциации этих двух значимых категорий становится неразличение учениками отношения автора и характеристик, которые дает главный герой поэмы: «тонкие» чиновники несерьезны, а вот «толстые» надежны и основательны. Конечно, Чичикову ближе вторые, поскольку они добились заметных результатов на ниве приобретения и приращения земных благ. Но если не заметить на настоящем этапе авторской иронии, то ученик так и не определит основной мысли представленного для анализа фрагмента: автор сатирически высмеивает низменность стремлений и примитивизм целей российских чиновников, с горькой усмешкой говорит о предсказуемости их карьер и типичности судеб.

Предлагаем обратиться к рассказу Чехова «Баран и барышня» в сокращении [Чехов. Текст ЕГЭ (1) На сытой, лоснящейся физиономии милостивого государя...].

После выяснения фактуальной структуры текста становится понятно: девушка пришла к «железнодорожному» чиновнику просить бесплатный билет для поездки к родителям из-за болезни матери. Ошиблась подъездом. Но другой «милостивый государь», к которому попала просительница, желая развеять скуку, задержал барышню довольно бестактной беседой о ее личной жизни и, скоротав время до поездки в театр, «раскрыл карты». Проблема посетительницы, усугубившаяся из-за потраченного времени, этого человека нисколько не волновала. На втором этапе ищем средства выражения оценочных установок автора. Средством выражения отношения автора к персонажам является не только название рассказа: «Баран и барышня» (Как эти слова характеризуют каждого персонажа?). Характеризующими, а следовательно, выражающими отношение автора к персонажам являются различные средства создания их образов. Так, дети выявляют признаки сатирического изображения чиновника: неграмотная речь (*небось, ежайте, скидайте, женишок*), контрастирующая со значимым социальным статусом, стилистически эклектичное описание (*физиономия милостивого государя, не хотелось ни думать, ни зевать*), физиологизм внешнего описания (*сытая, лоснящаяся физиономия*), а также собственно само поведение по отношению к просительнице (*Ну, а небось в Курске и амурчик есть, а? Амурашка... Женишок? Покраснели?*).

На фоне очевидной пошлости мужского образа «барышня» остается сначала на периферии внимания учеников. Ее жаль, поскольку ее использовали и оставили ни с чем. Однако наводящий вопрос об от-

ношении автора к героине помогает увидеть стилистическую окраску описывающих ее слов: (56) *Барышня робко потянулась за стаканом и, боясь чамкать, начала бесшумно глотать...* (61) *Барышня конфузливо ответила на оба вопроса*. В речи и поведении барышни отражается ее угодливое подострастие, которое, конечно, можно объяснить, но которому сложно симпатизировать, поскольку его убогость не стал романизировать Чехов. Без этапа выявления оценок и отношения автора невозможно определение авторской позиции в ее полноте: уродливо не только чиновное равнодушие, но и поощряющее его подострастие.

Итак, на втором этапе отвечаем на вопрос: как автор оценивает кого и что? какое отношение выражает к кому и чему-либо?

Этап третий — раскрытие подтекста через работу с ключевыми стилистическими приемами. Подтекст — явление парадигматики текста: в основе его распознания лежит способность человека к параллельному восприятию двух дистанцированных друг от друга, но семантически связанных между собой сообщений. Это следующий уровень сложности, требующий определенной подготовки. На этом этапе вскрываются антитезы, определяются значения метафор и смысл аллегорий. Продуктивно на данном этапе анализировать текст с одним из ярких и сильных текстовых приемов, принципиально влияющих на интерпретацию. Обратитесь, например, к тексту М. Пришвина [Пришвин. Текст ЕГЭ (1) *Всю жизнь слышал слово «душа»*].

Дети обычно сначала не понимают связи основного рассуждения с аллегорической частью. Считают даже, что это случайное соединение двух разных текстов. Рассмотрим аллегорию: каков смысл истории про плащ? Рассказчик купил плащ, который долгое время не был востребован, но самим фактом своего существования давал ощущение защищенности. Первая же проверка дождем показала несостоятельность как протекающего плаща, так и долго лелеянного чувства. Теперь наложим эту житейскую ситуацию на размышления автора о душе. Обратим внимание на то, что представления повествователя менялись: абзацы, описывающие этапы осмысления своего места в мире, начинаются с указания на временные параметры (*между тем, и еще прошло много времени, и еще совсем недавно я наконец-то понял*). Представление о душе вообще, о своей душе не было статичным, оно менялось. Притом, если в первом абзаце это школьное понимание, основанное на данных словарей и учебников, то затем оно эволюционирует, преодолевая этапы индивидуализма и подходя к пониманию простых истин. Каждый абзац, описывающий представление о душе на новом жизненном этапе, становится все короче. Итогом размышлений становится лаконичная формула: «душа — это и значит любовь». Но без наложения истории с плащом на текст основного размышления позицию автора не определить. Как же связаны две части? Между ними находится предложение, дающее ключ к интерпретации: (12) *А сколько всего мы храним недостойного среди сокровищ нашей души!* Проведите параллель между двумя

ситуациями: в обеих что-то оказалось нежизнеспособным. Неважно, плащ это или идеи. В мире духовном, как и в мире материальном, мы порой храним нечто, по словам Пришвина, «недостойное». И только время расставляет все по своим местам, проверяя надежность плащей и идей.

Ученик учится накладывать текст аллегории на содержание основного текста и извлекать новый смысл. Как видим, работа с аллегорией помогла процессу декодировки текстовой ткани. Раскрытие антитезы, парадоксов, метафор на этом этапе углубляет анализ.

Этап четвертый — обобщение. В частном референку предстоит научиться видеть типичное. Собственно, умение обобщать — это результат обучения по всем дисциплинам гуманитарного цикла. Например, рассмотрим текст по В. П. Аксенову [Аксенов. Текст ЕГЭ (1) *Мы учились с Ним в одном классе*].

История о ежедневном отстаивании мальчиком в голодное военное время своих булочек от посягательств хулиганов — это не повествование о необходимости сохранения частной собственности, а размышление о самоуважении, о защите своего достоинства в любых обстоятельствах.

На первом этапе работы ученики установили время действия, сущность происходящих событий. На втором этапе вскрыли отношение автора к событиям и персонажам. В настоящем тексте одно из средств трансляции авторской оценки — деноминация персонажа, обозначение его местоимением «Он» (с заглавной буквы) с целью деперсонализации. Повествование ведется от лица персонажа, выражающего авторский взгляд. На третьем этапе рассмотрены стилистические средства, требующие экспликации и позволяющие понять текст. Здесь это прежде всего череда антитез, противопоставляющих а) главного персонажа его врагам, б) его же тем, кто не сдается, а сопротивляется, в) состояние мальчика «до» и «после» принятого решения отстаивать свою самостоятельность. Значима также метафора, позволяющая включить ситуацию в контекст времени: *Вода струилась за ширмой, плескала, булькала, Гитлер захлёбывался в мыльной воде, тётя давила его своими узловатыми руками*. Все, как могли, воевали. Тетя приходила с работы поздно: *Всю ночь тётя стирала*. Ей было трудно, но она стирала, чтобы члены ее семьи ходили в чистом, сохраняя человеческое достоинство. И это тоже вклад в победу. Существенен также фрагмент, в котором мальчик проводит параллель между человеком и животными, что, наряду с другими факторами, подталкивает героя к принятию решения изменить жизнь.

Но, к сожалению, нередко дети, проделав путь раскрытия кодов, так и не делают шаг к обобщению, останавливаются на частном выводе по конкретной ситуации: «Мальчик изменил свою жизнь, решив защищать свое, не сдаваться». Проекция проблемы на частную судьбу в конкретных обстоятельствах передает неповторимую специфику авторского видения, что не исключает возможности и необходимости обобщения как универсальной мыслительной операции, навык использования которой формируется и на уроках русского языка. Подтолкнуть к

обобщению призваны вопросы, выводящие за границы заданных автором времени и пространства: А может такая ситуация сложиться в наше время? Сталкивались вы с подобными случаями? Можете применить к себе тот нравственный вывод, к которому пришел персонаж?

Этап пятый — формирование концепции, соотнесение всей извлеченной из текста информации с внеязыковой реальностью. В то же время это и вербализация итогов анализа, поскольку в филологии содержание может быть отражено только адекватной формой. Итогом всей череды устанавливаемых текстовых, гипертекстовых, интертекстуальных и вне-текстуальных связей становится определение позиции автора, осмысление выраженных морально-нравственных установок, а именно представлений о добре и зле, чести и бесчестье и других ценностях. Позиция автора содержит представление о закономерностях жизни, о взаимосвязях явлений, причинно-следственных взаимоотношениях. Для осуществления этой, самой сложной по сравнению со всеми предыдущими, задачи ученик должен соединить информацию, полученную в результате работы на всех предыдущих этапах, и наложить на общекультурный фон: учесть знаковую систему эпохи, законы художественного языка автора, направления, жанра.

Обратимся, например, к уже приведенным ранее текстам. Так, при анализе текста Гоголя о «тонких» и «толстых» чиновниках многие ученики затрудняются сформулировать позицию автора даже после прохождения всех этапов исследования текста. Видят противопоставление двух типажей, видят негативное отношение автора к ним, понимают авторские метафоры, осознают, что речь не об одном городе и не об одной ситуации, но затрудняются соединить все полученные аспекты и вербализовать выраженную Гоголем мысль — сожаление об отсутствии в среде чиновничества каких-либо иных стремлений, кроме стремления к собственному благополучию. Или, например, в тексте [Шаламов В. Т. Детские картинки. Текст ЕГЭ] ученики уже сделали обобщение: в частных судьбах увидели противопоставление свободного детства детству за колочей проволокой. Но без включения произведения в контекст творчества писателя, без затекстовых знаний об описываемых в рассказе реалиях жизни они не могут увидеть позицию автора в ее социально-историческом аспекте: государственная машина, действующая по принципу «цель оправдывает средства», становится чудовищной машиной по разрушению человеческих судеб, жертвами которой становятся невинные.

Не следует забывать, что не все тексты рациональны, в произведении может доминировать эмоциональное начало: выражение чувства любви, ненависти, горечи, состояния восторга, одиночества, апатии, душевного смятения и множество других. Выраженные в тексте чувства — тоже информация, но другого рода. Ее тоже нужно учиться и учить извлекать и передавать. Способность кодировать и декодировать в комплексе рациональную и эмотивную составляющие информации и «обеспечивает владение средством коммуникации» [Адаева 2015: 14].

Итак, предлагаем пятишаговую методику определения позиции автора как когнитивного процесса по декодировке информации: извлечение фактуальной информации с подключением фоновых знаний; определение авторских оценочных установок; раскрытие подтекста в результате анализа антитезы, аллегорий, метафор, парадоксов; обобщение; формирование концепции и формулирование идеи текста (позиции автора).

ЛИТЕРАТУРА

- Адаева О. Б., Иваненко Г. С. От целеполагания к условиям реализации: о концепции курса русского языка в школе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2015. — № 10. — С. 14–20.
- Алефиренко Н. Ф. Смысл как лингвофилософский феномен // Вестник Томского государственного университета. Филология. — 2013. — № 1 (21). — С. 5–14.
- Аксенов В. П. Текст ЕГЭ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://neznaika.pro/check/ruswrite/9291.html> (дата обращения: 01.09.2018).
- Антонова Е. С. Обучение читательской деятельности. V–IX классы // Русская словесность. — 2010. — № 4. — С. 3–8.
- Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста: учебник; практикум. — 2-е изд. — М.: Флинта: Наука, 2004. — 496 с.
- Выготский Л. С. Психология искусства. — Ростов н/Д.: Феникс, 1998. — 416 с.
- Гоголь Н. В. Мертвые души. Текст ЕГЭ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://reshak.ru/ege/rus/22.html> (дата обращения: 01.09.2018).
- Иваненко Г. С. Судебная лингвистическая экспертиза: специфика анализа художественного текста в аспекте законодательства об экстремизме // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. — 2014. — Т. 20. — № 6. — С. 200–203.
- Лихачев Д. С. Очерки по философии художественного творчества. — СПб.: Блиц, 1999. — 160 с.
- Николина Н. А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 272 с.
- Огнева Е. А. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста. — 2-е изд. дополн. — М.: Эдитус, 2013. — 282 с.
- Пришвин М. М. Всю жизнь слышал слово душа. Текст ЕГЭ. Инфоурок [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://infourok.ru/lingvostilisticheskiy-analiz-teksta-mmprishvina-o-dushe-1293070.html> (дата обращения: 01.09.2018).
- Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка: семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. — М.: Наука, 1985. — 335 с.
- ФГБНУ ФИПИ. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2018 году единого государственного экзамена по русскому языку [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.fipi.ru/about/news/proekty-kim-ege-i-oge-2018-goda>.
- Цутикова Е. В. Методика освоения содержания текста с учетом подтекста и двойного смысла // Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность. — 2010. — № 3 (88). — С. 223–228.
- Цыбулько И. П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по русскому языку [Электронный ресурс]. — Москва, 2017. — Режим доступа: http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1535546943/russkiy_yazyk_2018.pdf.

Чехов А. П. Баран и барышня. Текст ЕГЭ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://reshak.ru/ege/rus/29.html> (дата обращения: 01.09.2018).

Шаламов В. Т. Детские картинки. Текст ЕГЭ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://infopedia.su/5x4e64.html> (дата обращения: 26.10.2017).

Эльконин Д. Б. Как учить детей читать. — М.: Знание, 1976. — 64 с.

REFERENCES

Adaeva O. B., Ivanenko G. S. Ot tselepolaganiya k usloviyam realizatsii: o kontseptsii kursa russkogo yazyka v shkole // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. — 2015. — № 10. — S. 14–20.

Alefirenko N. F. Smysl kak lingvofilosofskiy fenomen // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. — 2013. — № 1 (21). — S. 5–14.

Aksenov V. P. Tekst EGE [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://neznaika.pro/check/rus-write/9291.html> (data obrashcheniya: 01.09.2018).

Antonova E. S. Obuchenie chitatel'skoy deyatel'nosti. V–IX klassy // Russkaya slovesnost'. — 2010. — № 4. — S. 3–8.

Babenko L. G., Kazarin Yu. V. Lingvisticheskiy analiz khudozhestvennogo teksta: uchebnik; praktikum. — 2-e izd. — M.: Flinta: Nauka, 2004. — 496 s.

Vygotskiy L. S. Psikhologiya iskusstva. — Rostov n/D.: Feniks, 1998. — 416 s.

Gogol' N. V. Mertyve dushi. Tekst EGE [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://reshak.ru/ege/rus/22.html> (data obrashcheniya: 01.09.2018).

Ivanenko G. S. Sudebnaya lingvisticheskaya ekspertiza: spetsifika analiza khudozhestvennogo teksta v aspekte zakonodatel'stva ob ekstremizme // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. — 2014. — T. 20. — № 6. — S. 200–203.

Likhachev D. S. Ocherki po filosofii khudozhestvennogo tvorchestva. — SPb.: Blits, 1999. — 160 s.

Nikolina N. A. Filologicheskiy analiz teksta: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. — 2-e izd., ispr. i dop. — M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2007. — 272 s.

Ogneva E. A. Kognitivnoe modelirovanie kontseptosfery khudozhestvennogo teksta. — 2-e izd. dopoln. — M.: Editus, 2013. — 282 s.

Prishvin. M. M. Vsyu zhizn' slyshal slovo dusha. Tekst EGE. Infourok [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://infourok.ru/lingvostilisticheskiy-analiz-teksta-mmprishvina-o-dushe-1293070.html> (data obrashcheniya: 01.09.2018).

Stepanov Yu. S. V trekhmernom prostranstve yazyka: semioticheskie problemy lingvistiki, filosofii, iskusstva. — M.: Nauka, 1985. — 335 s.

FGBNU FIPI. Spetsifikatsiya kontrol'nykh izmeritel'nykh materialov dlya provedeniya v 2018 godu edinogo gosudarstvennogo ekzamina po russkomu yazyku [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.fipi.ru/about/news/proekty-kim-ege-i-oge-2018-goda>.

Tsupikova E. V. Metodika osvoeniya sodержaniya teksta s uchetom podteksta i dvoynogo smysla // Omskiy nauchnyy vestnik. Seriya: Obshchestvo. Istoriya. Sovremennost'. — 2010. — № 3 (88). — S. 223–228.

Tsybul'ko I. P. Metodicheskie rekomendatsii dlya uchiteley, podgotovlennyye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2017 goda po russkomu yazyku [Elektronnyy resurs]. — Moskva, 2017. — Rezhim dostupa: http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1535546943/russkiy_yazyk_2018.pdf.

Chekhov A. P. Baran i baryshnya. Tekst EGE [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://reshak.ru/ege/rus/29.html> (data obrashcheniya: 01.09.2018).

Shalamov V. T. Detskie kartinki. Tekst EGE [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://infopedia.su/5x4e64.html> (data obrashcheniya: 26.10.2017).

El'konin D. B. Kak učit' detey chitat'. — M.: Znanie, 1976. — 64 s.

Информация об авторе

Галина Сергеевна Иваненко — доцент кафедры русского языка и методики обучения русскому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск).

Адрес: 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, каф. рус. яз. и МОРЯ.

E-mail: gala.april@mail.ru.

About the author

Galina Sergeevna Ivanenko — Associate Professor of Russian Language and Methods of Teaching Russian, South Ural State University of Humanities and Education (Chelyabinsk).