

УДК 372.882

***ТЕХНОЛОГИЯ АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ  
ЛИТЕРАТУРЫ НА МАТЕРИАЛЕ Л. Л. АРОНЗОНА «НЕСЧАСТНО КАК-ТО  
В ПЕТЕРБУРГЕ...»***

***Нимый А. И.***

*Студентка,*

*Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского,  
Калуга, Россия*

**Аннотация.**

Исследование ставит перед собой цель разобраться, что такое ассоциация и ассоциативное мышление с научной точки зрения, как можно применять данный тип мышления на уроках литературы в качестве технологии при анализе словесных художественных произведений для повышения заинтересованности учащихся к чтению литературы на материале стихотворения Л. Л. Аронзон «Несчастье как-то в Петербурге». В статье рассмотрены вопросы выстраивания всевозможных ассоциативных рядов, которые в дальнейшем «подталкивают» учащихся к интерпретации тех или иных образов, мотивов и символов, с помощью которых ученики достигают поставленную задачу полноценного эстетического освоения словесного произведения нестандартными методами и приемами анализа. Новизна исследования определяется материалом, редко попадавшим в поле зрения ученых, занимавшихся педагогикой и литературоведением.

**<sup>1</sup>Ключевые слова:** ассоциативное мышление, ассоциация, литература, поэзия, Аронзон, литературоведческий анализ.

***THE TECHNOLOGY OF ASSOCIATIVE THINKING IN LITERATURE  
LESSONS BASED ON THE MATERIAL OF L. L. ARONZON "SOMEHOW  
UNHAPPY IN ST. PETERSBURG ..."***

---

<sup>1</sup> Научный руководитель - *Нечаева О. А.*, Кандидат педагогических наук, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, Калуга, Россия

***Nimy A. I.***

*student,*

*Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky,*

*Kaluga, Russia*

### **Annotation.**

The research aims to understand what association and associative thinking are from a scientific point of view, how this type of thinking can be applied in literature lessons as a technology in the analysis of verbal works of art to increase students' interest in reading literature based on the material of L. L. Aronzon's poem "It's unfortunate somehow in St. Petersburg". The article discusses the issues of building all kinds of associative series, which further "push" students to interpret certain images, motives and symbols, with the help of which students achieve the task of full-fledged aesthetic mastering of a verbal work by non-standard methods and techniques of analysis. The novelty of the research is determined by the material that rarely came to the attention of scientists engaged in pedagogy and literary studies.

**Keywords:** associative thinking, association, literature, poetry, Aronzon, literary analysis.

Одной из самых актуальных проблем современного литературного образования в общеобразовательных организациях является отсутствие желания учащихся читать. Стоит отметить, что многие дети дошкольного возраста, наоборот, проявляют интерес к книгам. Конечно, это связано с особенностями воспитания каждого ребенка в отдельности. Однако с самого рождения важно прививать интерес детей к художественной литературе, поскольку именно она служит средством эстетического, нравственного и умственного воспитания. Ребенок учится правильно воспринимать иносказательный смысл, интерпретировать, распознавать различные модели поведения, пополняет словарный запас, тем самым приобретает положительные личностные качества и развивает свою фантазию.

Тем не менее, что происходит с этими же детьми при переходе из дошкольной организации в среднее образовательное звено? Почему у многих учащихся теряется интерес к чтению как прозы, так и лирики? Безусловно, существует множество факторов, которые тесно связаны с первичной социализацией ребенка, начиная от своеобразия воспитания в семье, заканчивая методикой учителей. Поскольку литература, как один из основных предметов в школе, появляется с самого начала обучения и заканчивается в выпускных классах, несомненно, весомую роль играет педагог, ведущий эту дисциплину, его техники и приемы на данных уроках.

К сожалению, многие занятия литературы не дают должного представления о произведении в целом. На таких уроках акцент делается только на знании содержания, выявлении темы, идеи, проблемы и перечислении художественных средств. Анализ по вышеуказанной формуле совершенно неуместен на современных занятиях по литературе. Ученик не углубляется в произведение, в его истинную скрытую смысловую нагрузку, он всего лишь движется по намеченному пути – в нашем случае по условному, уже устаревшему, образцу анализа. Такие понятия, как авторский замысел, взаимосвязь между художественными частями и элементами, ассоциативные образные ряды, остаются вне внимания учителя и ученика. Здесь происходит отрыв формы - внешней, материальной стороны текста, от содержания – внутренней, нематериальной стороны, что априори неверно и нецелесообразно. Произведение может существовать только в единстве формы и содержания. Важно понимать, что писатели создают свои произведения для читателей, которые, в первую очередь, могут «чувствовать» литературу. А грамотный полноценный литературоведческий анализ, который объединяет в себе и индивидуальный опыт читателя, и его непосредственное восприятие, и собственно сам анализ, обладающий своей структурой, а также последующий после него синтез - возврат к целостному содержанию произведения, позволяет в полной мере освоить словесный художественный текст.

Немаловажно обратить внимание на то, что устаревшая схема анализа, часто применяемая в школе, о которой говорилось выше, возможно и может работать, хоть и не полноценно, на наш взгляд, при анализе прозаических произведений, но совершенно нерелевантна для лирики.

Лирика – род литературы, обладающий такими признаками, как изображение внутреннего мира человека, его чувств и мыслей через субъективное восприятие лирического героя [6, с. 27]. Эмоции и переживания не описываются - они выражаются. В центре художественного внимания – некий иносказательный образ. Лирические произведения по своей специфике многозначны, со спрятанным от «внешнего» содержанием и неотделимой от него формой. Так как лирика обладает субъективным характером (индивидуальным восприятием), проза – объективным, то анализ лирического художественного текста и прозаического, несомненно, будет иметь различия.

С нашей точки зрения, надо прививать интерес к литературе, опираясь в большей мере именно на лирические произведения, поскольку, благодаря их субъективному характеру, ученик может давать самые разные интерпретации, учиться анализировать, развивать фантазию, не боясь собственного мнения. И так как самый распространённый жанр лирики – стихотворение, - чаще всего объем текста небольшой, что значительно упрощает задачу полноценного освоения словесного произведения. Так учащиеся быстрее поймут структуру грамотного анализа и синтеза с учетом всех элементов содержания и форм текста и смогут спокойно, а главное с интересом, анализировать и прозаические тексты.

Как же сделать, чтобы ученик с интересом читал и понимал прочитанное? Важно обращаться к эмоциональной сфере ученика, к его отражению субъективного отношения к предметам и явлениям, а также к ассоциативному мышлению. Еще в семидесятые годы двадцатого века ученый-методист и профессор В. Г. Маранцман утвердил новое направление в изучении литературы в среднем общеобразовательной организации – теорию школьного Дневник науки | [www.dnevniknauki.ru](http://www.dnevniknauki.ru) | СМН Эл № ФС 77-68405 ISSN 2541-8327

анализа в соотношении с читательским восприятием, которая строилась на законах читательского восприятия художественного текста [5]. Согласно этой теории восприятие художественного текста основывается не только в осознании общего смысла, но и в образных ассоциативных представлениях ученика, где важным фактором является чувство и воображение.

Что же такое ассоциативное мышление? И почему данная технология применима на уроках литературы?

Стоит начать с того, что ассоциация – процесс, при котором возникает смысловая связь между образами и представлениями. Ассоциативное мышление же – это вид мышления, основанный на связи одного понятия с другим, то есть при помощи ассоциации.

Для глубокого и полного восприятия произведения искусства важна способность к ассоциативному мышлению. Возникновение «эмоциональных» ассоциаций, Л. С. Выготский, называл «законом эмоциональной реальности человека» [3, с. 13]. Художественный мир в произведении – вымышленный, созданный автором специально. Соответственно, ненастоящие и образы внутри текста. Однако реальны эмоции, которые читатель испытывает непосредственно после прочтения фрагмента или произведения в целом. Поэтому при использовании технологии ассоциативного мышления важно опираться на ассоциации «по эмоциям». Не менее важным выступают ассоциации по сходству, контрасту и смежности.

Для того, чтобы понять на примере, как работает технология ассоциативного мышления, предлагается взять конкретного автора, чтобы на его материале раскрыть всю сущность и специфику данной методики. В нашем случае выбор пал на Л. Л. Аронзон.

Леонид Аронзон – один из самых интересных и одновременно одиноких поэтов петербургской неофициальной культуры 1950-1970-х годов, обладающий особенными индивидуальными чертами литературно-писательского опыта. Он создал свой мир, по наблюдению литератора А.И. Дневник науки | [www.dnevniknauki.ru](http://www.dnevniknauki.ru) | СМН Эл № ФС 77-68405 ISSN 2541-8327

Степанова, «мир собственного сознания» [1, с. 21]. Поэзия Аронзона – это, в первую очередь, поэзия состояний души. Его творчество определяется глубоким смыслом и символизмом. Писатель удивительным образом создает из обычных слов и словосочетаний неповторимые метафоры и метонимии, служащие для зарождения еще более самобытных образов и ассоциативных связей между ними, что ведет к многообразию смыслов и их интерпретации. Л. С. Липавский называет такой прием в тексте «иероглифом», который является обозначением невыразимого – того, что «нельзя услышать ушами, увидеть глазами, понять умом» [4, с. 323–416]. Именно поэтому технология ассоциативного мышления наиболее ярко раскроется на материале данного поэта. К сожалению, творчество Л. Л. Аронзона не входит в школьную программу. Однако учащихся с повышенным интересом к литературе можно познакомить автором на дополнительных занятиях или кружках.

Обратимся к стихотворению Л. Л. Аронзона «Несчастно как-то в Петербурге...»:

Несчастно как-то в Петербурге.  
Посмотришь в небо - где оно?  
Лишь лета нежилой каркас  
гостит в пустом моём лорнете.  
Полулежу. Полулечу.  
Кто там полудетит навстречу?  
Друг другу в приоткрытый рот,  
кивком раскланявшись, влетаем.  
Нет, даже ангела пером  
нельзя писать в такую пору:  
«Деревья заперты на ключ,  
но листьев, листьев шум откуда?»

(Ноябрь-декабрь?) 1969 [1, с. 198].

Полноценное эстетическое освоение словесного художественного произведения начинается с непосредственного читательского восприятия. Поэтому учащимся предлагается прочитать стихотворение один раз и ответить

на вопросы: «Какие у вас возникают ощущения, чувства после прочтения? Какие эмоции вызывает у вас данный текст? Почему?» Тем самым дети формируют у себя первое впечатление, которое вызвано ассоциациями «по эмоции». Так они определяют пафос художественного произведения – его настроение. В нашем случае пафос задается опустошенно-трагическим характером. Об этом свидетельствуют слова «несчастно», «нежилой», «пустом».

Далее мы приступаем к более детальному анализу. Его «главным героем» будет выступать слово как единица речи. От слова мы идем к образу, который возникает ассоциативно, тем самым от прямого значения слова движемся к символичности и многозначности. Тут важно отметить, что психолингвистика различает объективную и субъективную семантику слов. Первая является семантической системой значений языка, вторая представляется как ассоциативная система, существующая в мозгу учащегося. Слова связаны в сознании ребенка и образуют, так называемое, поле [2, с. 203]. У каждого слова будет свое семантическое поле. Семантическое поле – это совокупность слов, относящихся к описанию одного круга явлений, а также значение слова вместе с его ассоциациями [2, с. 204]. Так как нас интересует именно ассоциация, то, в нашем случае, поле будет ассоциативным. Оно может быть коллективным – отражение стандартов семантики определенного слова социуме. И индивидуальным – это нестандартные ассоциации отдельного ученика. Важно сказать, что приходящие ассоциации во многом зависят от конкретной личности, его опыта и мышления в целом. Поэтому мы должны понимать, что единой интерпретации стихотворения может и не быть, если учитель грамотно не построит урок с использованием данной технологии. Метод ассоциативного анализа не должен разъединять учащихся во мнении. Наоборот, он должен подталкивать их к полноценному освоению словесного художественного текста. Значимую роль здесь будет играть педагог, который будет управлять учебным процессом и следить за планом и концепцией урока.

Анализировать стихотворение методом ассоциации предлагается построчно. Так мы сможем более точно отследить, как движется художественная мысль.

«Несчастно как-то в Петербурге» - первая строка стихотворения. Здесь учащиеся сразу знакомятся с пространством, где происходит действие, и с сопутствующим настроением. Учитель может помогать учащимся, задавая наводящие вопросы. Например, «где происходит действие?», «Как лирический герой ощущает себя в данном пространстве?». С первой строки определен топос – это Санкт-Петербург. Лирический герой испытывает тоску в этом городе. Однако почему именно этот город? Как он соотносится с настроением лирического героя? Здесь мы начинаем использовать метод ассоциативного анализа. Логичным будет спросить: «С чем ассоциируется Санкт-Петербург?» Санкт-Петербург построен на воде и болотах – это своеобразный город отражений. Исходя из этого, первые ассоциации, возникающие с этим городом – зыбкость, некая неустойчивость. Стоит отметить, что этот город по своему географическому положению попадает в зону избыточного увлажнения. Погода здесь непостоянная, часто идут дожди. С чем ассоциируется дождливая погода? С тоской и унынием. Логическая цепочка выстраивается довольно быстро. Мы понимаем, как глубоко развивается художественная мысль буквально в одной строке стихотворения. Мы не просто определили место действия и настроение – мы осознали, как топос и пафос соотносятся друг с другом на ассоциативном уровне. При анализе учитель может добавлять свои комментарии. Например, как произведение связано с биографией автора. В нашем случае, примечательно, что Леонид Аронзон был родом из Санкт-Петербурга.

«Посмотришь в небо - где оно?» - вторая строка. Тут мы знакомимся с новым образом – небом. Важно научить учащихся разбирать строки стихотворения не по отдельности, а в контексте с предыдущими. Дети должны «чувствовать» движение художественной мысли. Педагогу надо связать новый

образ с уже знакомыми. Так как мы знаем, что топос в произведении - Санкт-Петербург, то отсюда вытекает вопрос: «Какие ассоциации возникают у вас с небом в Санкт-Петербурге?» Мы уже поняли, что в городе часто пасмурная погода, ассоциирующая с апатичным состоянием. Здесь пафос будто бы усиливается. Лирический субъект смотрит в небо и не понимает, где оно, намекая на внутреннее самочувствие, характеризующееся опустошенностью и бесчувственностью. Это тягостное состояние безразличия, отсутствия сил и мотивации непосредственно влияет на мироощущение, именно поэтому лирический герой не видит неба в привычном значении. Однако небо для него может выступать как своеобразное зеркало, в котором он находит отражение своей души. Здесь учащиеся могут сами дать ассоциацию «небо – зеркало», исходя из понимания, что природа олицетворяет состояние лирического героя. Он представляет себя как целый мир, поэтому его опустошенное состояние души перекликается с безликим небом, которое он не может увидеть. Складывается ощущение, будто бы это «зеркальность» неба не дает лирическому герою узреть истинную красоту природы. Возникает новый образ, выстроенный на ассоциации «небо – зеркало». Образ зеркала имеет негативную коннотацию, отражая аморфное состояние лирического субъекта и не давая ему поддержку от созерцания природы. Мы знаем, что люди вдохновляются природой. Она помогает им в трудные минуты. Однако лирический герой вместо того, чтобы видеть природу как нечто чудесное, способное воскресить, идет от обратного – свое состояние герой переводит на окружающий пейзаж, что может способствовать еще большему угнетению. В данном случае ассоциации подталкивают нас к интерпретации, но не интерпретируют за нас.

«Лишь лета нежилой каркас // гостит в пустом моём лорнете» - третья и четвертая строки в стихотворении. Здесь снова используем технологию ассоциативного мышления, но уже с выявлением изобразительных средств, которые способствуют созданию и расширению значения ключевых образов. «Лишь лета нежилой каркас» - развернутая метафора. С чем ассоциируется Дневник науки | [www.dnevniknauki.ru](http://www.dnevniknauki.ru) | СМИ Эл № ФС 77-68405 ISSN 2541-8327

каркас? Какой он? С чем-то пустым, ненаполненным. Это своеобразный скелет без плоти и души. А почему каркас нежилой? Какие образы возникают, когда мы слышим этот эпитет? Опять же, ассоциация с пустым. Эпитет «нежилой» выступает своеобразной гиперболой, то есть усилением этой самой опустошенности. Тут возникает снова новый образ – образ лета, который сравнивают с «нежилым каркасом». Исходя из предыдущих ассоциаций, получаем пустое лето – ненастоящее. А почему лето ненастоящее? Вспоминаем топоним произведения – Санкт Петербург. Какое лето в этом городе? Пасмурное, холодное. Действительно, будто бы лета и нет вовсе. Мы узнаем, что «фальшивое» лето «гостит в пустом лорнете». Здесь учащиеся могут дать ассоциацию сразу всей строки, а могут постепенно, выстраивая отдельные цепочки ассоциаций. Например, лорнет – очки, очки – стекло, стекло – зеркальность. Отсюда возникает стеклянный образ, тесно связанный с «зеркальностью» неба и самим Санкт-Петербургом – городом отражений. Лирический герой разглядывает все вокруг через стекло в надежде «прозреть». Этот метафорический образ говорит о желании увидеть что-то хорошее, найти красоту, которая поможет обрести смысл жизни. Но лорнет оказывается «пустой». Примечательно, что о «пустоте» очков мы узнаем сразу. Кажется, будто бы лирический герой давно уже понял, что, смотря в лорнет, увидит «лишь лета нежилой каркас». Зеркальное небо не дает увидеть красоту, оно лишь отражает внутреннее состояние лирического субъекта, так и лорнет не помогает разглядеть прекрасное.

«Полулежу. Полулечу. // Кто там полулетит навстречу?» - пятая и шестая строки стихотворения. Здесь возникают метапредметные связи, поскольку ученики должны вспомнить курс русского языка. «Полулечу», «полулежу» - оба слова являются сложными, так как состоят из двух корней, общим из которых является -полу-. Какая ассоциация возникает с формантом –полу-? Неполнота, незаконченность. Действия не выполняется в полном объеме, что может говорить о какой-то задумчивости, погруженности в мысли. Но «кто там Дневник науки | [www.dnevniknauki.ru](http://www.dnevniknauki.ru) | СМ И Эл № ФС 77-68405 ISSN 2541-8327

полуполетит навстречу?» Мы понимаем, что есть еще кто-то, кто выполняет похожие действия. О чем это может говорить, исходя из того, что у нас существует лирический герой с апатичным состоянием? Он видит будто бы своего двойника. Снова мотив зеркальности. Однако здесь возникает и другая интерпретация – лирический герой видит не своего клона, а другого человека с такими же проблемами. «Кто там полуполетит навстречу?» – этот вопрос помогает понять, что он, несмотря на все трудности жизни, не одинок, он может быть понят. Он полуполетит и видит такого же полуполетящего, живущего наполовину и не делящегося своим целым с другими. Лирический субъект в седьмой и восьмой строках доказывает это: «друг другу в приоткрытый рот, // кивком раскланявшись, влетаем». Причастие «приоткрытый» имеет приставку, которая так же, как и корень -полу-, включает значение неполноты действия. Когда человек приоткрывает рот? Когда хочет сказать что-либо. Лирический герой видит такого же «потеренного», которой нуждается в том, чтобы выговориться, но этого не требуется, ведь они понимают друг друга с полуслова, подтверждая это кивком и полетом «друг другу в приоткрытый рот».

«Нет, даже ангела пером // нельзя писать в такую пору» - девятая и десятая строки. Здесь снова появляется новый для нас образ – перо ангела. Но начать нужно не с пера, а с самого ангела. С чем ассоциируется этот образ? С чем-то божественным, чистым, райским, окрыленным. Основные ассоциации: ангел – бог, ангел – рай. На этом этапе анализа учитель должен добавить некоторые факты из биографии Л. Л. Аронсона. А именно - писатель придерживался точки зрения, что *«только творчество дает нам диалог с Богом»* [1, с. 47]. Эта фраза дает нам понять, что общения с Богом должно происходить через поэтический язык. Образ ангела употребляется в дополнении к образу пера, что еще более расширяет смысловую границу. «Перо ангела» – это метафора божественной поэзии, в которой раскрывается сила природы и окружающего мира. «Бог во мне! Бог во мне!» – такую запись Дневник науки | [www.dnevniknauki.ru](http://www.dnevniknauki.ru) | СМН Эл № ФС 77-68405 ISSN 2541-8327

мы встречаем в записной книжке поэта № 3 (1966) [1, с. 47]. Исходя из слов Леонида Аронсона, мы делаем вывод, что рай он видит в безоговорочной любви к природе, которое противоположно бытовому мироощущению. Однако бывают сложные периоды, когда смысл существования теряется, появляется безразличие и даже мысли о смерти. Именно в сложные жизненные эпизоды «ангела пером // нельзя писать в такую пору».

Заключительные строки стихотворения отсылают нас к нескольким произведениям других авторов: Я. Полонского «Могила в лесу», «На могиле» и Е. Боратынского «На смерть Гете». Здесь можно предположить два пути урока. Первый, более простой и сокращенный, - учитель дает небольшой теоретический материал, связанный с реминисценциями. Второй – раздает распечатки стихотворений, к которым нас отсылает автор, и вместе с учащимися анализирует и сопоставляет с исходным текстом, ищет повторяющиеся мотивы, образы, символы. Стихотворения Я. Полонского и Е. Боратынского сближает с произведением Л. Л. Аронсона мотив становления с природой единым целым и умение интерпретировать знаки, которые она преподносит. Во всех трех текстах также есть ведущий мотив шума листьев, колыхаемых ветром. Исходя из анализа и контекста этих стихотворений, учащимся можно задать вопрос: «С чем ассоциируется шум листьев?» С надеждой на понимание другим. Возвращаясь к тексту Леонида Аронсона, делаем вывод, что лирический герой все-таки не теряет веры, несмотря на свое состояние, подтверждая эту мысль заключительными двумя строками, подводя итог вышесказанному и раскрывая основную тему и проблематику стихотворения: «Деревья заперты на ключ, // но листьев, листьев шум откуда?». Аронзон с помощью метафоры описывает надежду, называя ее «листьев шумом».

Далее важным этапом является синтез – возврат к целостному содержанию произведения. Учащиеся делают вывод, что надежда и вера в

лучшее – важные чувства в жизни каждого человека, которые помогают ему двигаться дальше, даже если на пути встречаются непреодолимые трудности.

Таким образом, мы полноценно освоили художественное произведение в трех этапах: первое восприятие, анализ и синтез. Выявили ключевые и сопутствующие образы, ведущие мотивы, нашли вспомогательные художественные средства и приемы, определили реминисценции, проследили, как двигалась художественная мысль. Важно, что все это было сделано во взаимосвязи всех уровней текста. Анализ производился при помощи технологии ассоциативного мышления. Данный метод помогает ученикам выстраивать всевозможные ассоциативные ряды, которые в дальнейшем «подталкивают» их к интерпретации тех или иных образов, мотивов и символов.

#### **Библиографический список:**

1. Аронзон Л. Л. Собрание произведений. В 2 т. Т. 1 / Сост., подгот. текстов и примеч. П. А. Казарновского, И. С. Кукуя, В. И. Эрля. СПб., Издательство Ивана Лимбаха, 2006. 560 с., ил.
2. Белянин В.П. Психоллингвистика [Электронный ресурс] : учебник / В.П. Белянин. — 4-е изд., стер. — М. : ФЛИНТА, 2016. — 415 с.
3. Выготский Л.С. Вооружение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
4. Друскин Я.С. Звезда бессмыслицы // «...Сборище друзей, оставленных судьбою». А. Введенский, Л. Липавский, Я. Друскин, Д. Хармс, Н. Олейников: «Чинари» в текстах, документах и исследованиях: в 2 т. – М.: Ладомир, 2000. – Т. 1. – С. 323–416.
5. Маранцман В.Г. Интерпретация художественного текста как технология общения с искусством // Литература в школе. 1998. № 8
6. Титаренко Е. А. ЕГЭ. Литература. - М. : Эксмо, 2018. – 448 с.

*Оригинальность 85%*