

ШУТАН Мстислав Исаакович —

заслуженный учитель РФ, доктор педагогических наук,
профессор кафедры словесности и культурологии ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»
mshutan@mail.ru

ПРИНЦИПЫ МОДЕЛИРУЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Основным принципом моделирующей деятельности школьников на уроках литературы назван принцип установки на интерпретацию. Все другие принципы квалифицируются как производные от него. Методика моделирующей деятельности школьников показывается на примере обобщающих уроков разных типов в восьмом классе.

Ключевые слова: моделирующая деятельность, интерпретация, художественный текст, контекст, символический образ, художественный смысл, ассоциативный ряд, интерпретация, анализ, обобщение, сравнение.

Abstract. The basic principle of students' "modeling" activity in the literature classes is the principle of placing the interpretation. All other principles are classified as derived from it. Modeling technique for students is shown on the example of summarizing the lessons of different types in eighth grade.

Key words: modeling activities, interpretation, artistic text, context, symbolic image, artistic sense, associative array, interpretation, analysis, synthesis, comparison.

1.

Опора на образность текста как целостности, по мнению Л.В.Шамрей, позволяет «усилить в практике внимание к синтезированным формам анализа произведения...» [1]. Моделирующая деятельность школьников может обеспечивать такие синтезированные формы.

Моделирование — это общелогический метод познания, основанный на воспроизведении характеристик некоторого объекта на другом объекте (называемом моделью). Подобие между моделью и объектом может заключаться в сходстве характеристик или функций [2].

В центре моделирующей деятельности школьников символический образ, «расшифровке» художественных смыслов которого и подчинена методическая инфраструктура учебного занятия [3].

Прежде всего задумаемся о том, что такое символ. По мнению С.С.Аверинцева, «он есть знак, наделённый всей органичностью и неисчерпаемой многозначностью образа. Предметный образ и глубинный смысл выступают в структуре символа как два полюса, немислимые один без другого, но и разведённые между собой и порождающие символ. Переходя в символ, образ становится «прозрачным»: смысл «просвечивает» сквозь него, будучи дан именно как смысловая глубина, смысловая перспектива... Смысловая структура символа многослойна и рассчитана на активную внутреннюю работу воспринимающего» [4].

Отметим, что именно смысловая многослойность символического образа создаёт возможность создания на уроке ситуации диалога, так как ученики на один и тот же символический образ смотрят по-разному, с разных позиций, видят его разные стороны, включают в разные контексты, в том числе и в разные синонимические ряды и т. п. Принципиально важно, что обилие точек зрения на один и тот же объект, в нашем случае художественный, эстетический, лишь обогащает



М.Н.Орлова-Мочалова. Бой с барсом. 1947

процесс творческого постижения его смыслов. С.С.Аверинцев подчёркивал сопряжённость символического образа и диалога [5].

Чрезвычайно важно, что при помощи символического образа (иногда цепочки символических образов) литературное произведение может быть показано на учебном занятии как художественная целостность, а сам этот образ будет восприниматься как его знак, «маркер».

И позднее, при включении произведения в тот или иной ассоциативный ряд, напоминание об этом «маркере» способно пробудить в памяти учеников детали и структурные принципы самого произведения, то есть в сознании юного интерпретатора оно в определённой степени будет восстановлено.

Моделирующая деятельность школьников немыслима вне установки на интерпретацию. Скажем иначе: моделирующая деятельность — это прежде всего деятельность интерпретирующая, хотя отождествлять эти понятия ни в коем случае нельзя. Этот принцип мы и назовём методологическим, базовым, ведь именно он нацеливает учителя на такую организацию учебного занятия, в рамках которого приоритетное положение занимает «считывание» смыслов символического образа как важнейшее условие постижения художественной целостности (герменевтический аспект).

Другие принципы моделирующей деятельности школьников назовём методическими, так как они являются производными.

Важнейший из них — это фокусирование (подбор) художественного материала на основе символического образа (цепочки символических образов). Например, в одиннадцатом классе, на заключительном занятии по комедии А.П.Чехова «Вишнёвый сад», рассматривается образ лопнувшей струны.

Действие этого принципа предполагает рассмотрение художественного текста в связи с символическим образом, который оказывается в центре внимания школьников при интерпретации других элементов произведения.

Рядом с методическим принципом моделирующей деятельности школьников назовём и другой принцип — **расширение художественного поля.** Отметим, что границы последнего различны, ибо школьники могут оставаться в рамках изучаемого литературного произведения, а могут и выходить за эти жёстко очерченные рамки.

Так, образ лопнувшей струны в пьесе «Вишнёвый сад» рассматривается в связи с монологом Пьера Безухова из Эпилога романа Л.Н.Толстого «Война и мир» («что молодое, честно, то губят! Все видят, что это не может так идти. Всё слишком натянуто и непременно лопнет... Когда вы стоите и ждёте, что вот-вот лопнет эта натянутая струна; когда все ждут неминуемого переворота — надо как можно теснее и больше народа взяться рука с рукой, чтобы противостоять общей катастрофе»).

В словах Пьера передаётся предчувствие неминуемого переворота, ибо «всё слишком

натянута и непременно лопнет». По мнению толстовского героя, нельзя ждать, «что вот-вот лопнет эта натянутая струна», а необходимо «взяться рука с рукой, чтобы противостоять общей катастрофе». Выказанная Пьером мысль о спасительном единении людей близка авторской позиции, выраженной в символической форме в разных главах романа. Если же мы вспомним о втором действии чеховской пьесы, то обнаружим серьёзное различие: Пьер осознаёт грозящую России опасность и чётко формулирует её, думая о будущем, а чеховские герои, слышащие «звук лопнувшей струны, замирающий, печальный», не понимают его подлинного смысла (в этой ситуации выделяются только Фирс, в сознании которого возникает ассоциация из исторического прошлого, воспринимаемая апокалиптически, и Аня, на глазах которой появляются слёзы, на что обращает внимание Раневская).

Так как в центре внимания оказываются различные значения художественного символа, то неизбежной представляется и **актуализация приёмов сравнительной деятельности.**

Особо следует сказать о **принципе сопоставления центрального символического образа с другими символическими образами, нередко контрастными.** Такое сопоставление подводит школьников к итоговым выводам, при этом их суждения становятся более глубокими и убедительными.

На том же занятии по «Вишнёвому саду» образ лопнувшей струны может соотноситься с образом гибнущего вишнёвого сада — центрального в чеховской лирической комедии.

В ряде случаев на учебном занятии важно рассмотреть художественную деталь или образ, занимающие в структуре произведения периферийное место, но обогащающие основной символический смысл. Являясь объектом внимания школьников, они становятся и инструментом их интерпретирующей деятельности.

Так, на заключительном занятии по «Гамлету» в девятом классе за основу был взят образ «слова-кинжалы», встречающийся в реплике Гертруды и занимающий в тексте трагедии явно периферийное место. Но поставленный в центр внимания, он превращается в многоплановый символ. И именно он определяет сам ракурс обобщающей деятельности школьников, становясь её инструментом [6].

После того как смыслы символического образа раскрыты, ученики могут включать его в свои творческие работы, создаваемые в художественном стиле. Иначе говоря, моделирование предполагает **использование творческой деятельности, актуализирующей как язык понятий, так и язык образов.**

Небольшое по объёму произведение (например, рассказ) может целиком изучаться в соответствии с принципами моделирующей деятельности, но чаще всего эта методика работает **на занятии обобщающего типа.**

Ошибка многих учителей, обдумывающих заключительный этап изучения литературного произведения (чаще всего специальные,

заключительные занятия), — установка на систематизацию материала, а не на его обобщение. Вряд ли было бы разумно выступать против систематизации, но она должна служить более высокой задаче и не превращаться в самоцель. По мнению В.Г.Маранцмана, заключительные занятия «призваны не только суммировать знания, но и синтезировать их, привести учащихся к более обобщённым выводам». Путь к этому — через создание новой проблемной ситуации [7].

В сходном направлении осмысляет ту же проблему О.Ю.Богданова: «Заключительные занятия имеют целью не только подведение итогов и формирование обобщений и выводов. Заключительные занятия ориентируют учащихся на воссоздание целостности произведения» [8]. Отметим, что воссоздание целостности как раз и приближает деятельность школьников к деятельности интерпретирующей.

По мнению Богдановой, именно на заключительном этапе работы с литературным произведением появляется возможность приблизить читательское восприятие литературного произведения к высшей его форме, ибо речь идёт о глубоком сочетании образных и понятийных элементов мышления [9]. Методика моделирующей деятельности школьников и призвана этому способствовать.

Отметим, что моделирующая деятельность школьников может быть организована на основе тех приёмов изучения литературного произведения в средней школе, которые называют традиционными, а они много раз описывались в методике. В нашем случае речь идёт лишь о новых ракурсах, акцентах в их использовании, существенно влияющих на структуру урока.

2.

Покажем принципы моделирующей деятельности школьников на примере обобщающего занятия по поэме М.Ю.Лермонтова «Мцыри» в восьмом классе.

В начале урока звучит 25-я строфа лермонтовской поэмы:

*Прощай, отец... дай руку мне:
Ты чувствуешь, моя в огне...
Знай, этот пламень с юных дней,
Таясь, жил в груди моей;
Но ныне пищи нет ему,
И он прожёт свою тюрьму
И возвратится вновь к Тому,
Кто всем законной чередой
Дадёт страданье и покой...
Но что мне в том? — пускай в раю,
В святом, заоблачном краю
Мой дух найдёт себе уют...
Увы! — за несколько минут
Между крутых и тёмных скал,
Где я в ребячестве играл,
Я б рай и вечность променял...*

При обсуждении этих поэтических строк сразу же обращаем внимание восьмикласс-

ников на огонь, пламень. Что он, по их мнению, символизирует? Безграничную любовь к родине, к свободе, непреклонную волю, страстное отношение к жизни.

Как соотносятся пламень души и спокойствие «в святом, заоблачном раю»?

Ученики отмечают, что несколько минут на родине для Мцыри дороже вечности в раю. Так мог сказать только человек, любящий земной мир — и образ огня, пламени символизирует связь с ним.

В русском языке слово «пламя» означает не только огонь, поднимающийся над горящим предметом, но и пыл, страсть, воодушевление. Так же характеризуется и слово «пламенный»: ярко горящий, пылающий — пылкий, страстный или наполненный страстью, воодушевлением [10].

Как мы видим, первый этап моделирующей деятельности — это анализ фрагмента, где встречается символический образ, работа с которым определит и содержание, и структуру учебного занятия. Главное здесь — раскрыть смыслы этого образа. Таким способом задаётся ракурс дальнейшей когнитивной деятельности.

Но неизбежен следующий вопрос: если художественные смыслы будут раскрыты, то какой должна быть дальнейшая деятельность школьников на обобщающем уроке?

Следующий этап деятельности школьников — расширение художественного поля, то есть обращение к другим компонентам текста (см. таблицу).



К.Е.Маковский. Офелия. 1884

Сделаем промежуточные выводы.

Как мы видим, при помощи таких слов, как «жар», «огонь», «пламя», «пламенный», «пламенеть», характеризуются чувства (любовь к родине, стремление к свободе), наполняющее жизнь Мцыри возвышенным содержанием, и состояния, охватывающее его в те или иные минуты жизни (тоска, безысходность). Можно сказать, что «жар», «огонь», «пламень» — это знаки предельной концентрации тех или иных чувств, которые могут нести в себе как положительный, так и отрицательный смысл.

И конечно же, нельзя забыть об «огне безжалостного дня», о солнце, обрѣкшем мир на оцепенение! Это пространственная характеристика реальности, но на ней отпечаток душевного состояния Мцыри, осознавшего невозможность возвращения на родину: жизнь потеряла для него всякий смысл.

Следующий этап деятельности восьмиклассников — соотнесение центрального символического образа с другими образами (мотивами).

Прежде всего обратим внимание на мотив сладости, встречающийся в строфах о грузинке: «Невольным трепетом объят, / Я поднял боязливый взгляд / И жадно вслушиваться стал: / И ближе, ближе всё звучал / Грузинки голос молодой, / Так безыскусственно живой, / Так **сладко вольный**, будто он / Лишь звуки дружеских имён / Произносить был приучён» — / «И снова видел я во сне / Грузинки образ молодой. / И странной, **сладкою тоскою** / Опять моя заняла грудь». Если в первом случае сладким назван голос грузинки, то во втором — при помощи похожего эпитета характеризуется тоска главного героя поэмы. Но и при упоминании о тоске отсутствует даже намёк на надрызг, на такое болезненное состояние, которое обрекает человека на ощущение дисгармонии мира. Перед нами оксюморон, фиксирующий сложное, диалектическое психологическое состояние. Слова «огненный», «пламенный» здесь были бы крайне неуместными, так как за ними — превышение меры, не только страсть, спасающая душу человека, но и опасность хаоса, обладающего разрушительной силой.

В двадцать первой главе Мцыри сравнивает свою судьбу с судьбой темничного цветка, перенесённого в сад, «в соседство роз»: «Со всех сторон / Дышала **сладость бытия**... / Но что ж? Едва взошла заря, / Палящий луч её обжѣг / В тюрьме воспитанный цветок...» Встречаются образы, символизирующие полярные начала: сладость бытия как знак гармонии, безмятежности, в связи с чем нельзя не вспомнить о развёрнутой картине Божьего сада, определяющей содержание одиннадцатой главы (ассоциация с раем так и напрашивается!), и палящий луч зари, обжигающий цветок, обрекающий его на смерть.

Мотив этот встречается и в двадцать третьей главе:

*...Казалось мне,
Что я лежу на влажном дне
Глубокой речки — и была
Кругом таинственная мгла.*

*И, жажду вечную поя,
Как лёд холодная струя,
Журча, вливалась мне в грудь...
И я боялся лишь заснуть, —
Так было **сладко**, любо мне...
А надо мною в вышине
Волна теснилася к волне
И солнце сквозь хрусталь волны
Сияло **сладостней** луны...*

Мцыри настолько устал от жара, огня, пылающего солнца, что холодная речная струя, напоминающая лёд и вливающаяся в грудь, вызывает у него ощущение сладости, гармонии, спокойствия, блаженства. Сейчас даже само солнце сияет сладостней луны, что неудивительно, ведь это сияние сквозь хрусталь волны, которым лермонтовский герой защищён от его палящих лучей (вспомним об основном лексическом значении прилагательного «сладостный»: «доставляющий удовольствие, наслаждение»).

В художественном строе лермонтовской поэмы сладостному, блаженному резко противопоставляется пламенное, огненное, если характеризовать при помощи этих эпитетов внутренний мир романтического героя. Эти два образа, соотнесённые друг с другом в психологическом ключе, фиксируют всю сложность, амбивалентность лермонтовского «естественного человека». На это и указывал Ю.В.Манн, характеризуя финал поэмы: «Сила духа Мцыри неограниченна и в этом смысле романтически-абсолютна; но *победить* вопреки физической немощи она не может... как «тюрьма» воспринимается уже не «дружественный монастырь», не нечто внешнее Мцыри, но часть его самого, его телесная оболочка, оказавшаяся враждебной его высокому душевному порыву. Над окружающими людьми, над природой, над собственным телесным бессилием возвышается, оставаясь неизменной, только одно — «пламенная страсть» Мцыри» [11].

Как мы видим, соотнесение контрастных образов должно подвести школьников к осознанию трагизма судьбы лермонтовского героя, сильного духом, но не способного (по не зависящим от него причинам!) добиться поставленной цели, вне которой жизнь для него теряет всякий смысл. Ситуация замкнутого круга!

Подчёркнём и то, что именно этап соотнесения символических образов даёт прекрасную возможность ученикам сделать итоговые выводы о главном герое романтической поэмы М.Ю.Лермонтова. Иначе говоря, логика моделирующей деятельности — это логика приближения к идейно-художественному центру, нерву изучаемого литературного произведения. В рамках этой многоплановой деятельности обязательным разговор о главном, принципиальном — о том, без чего подлинное постижение произведения искусства просто невысказано. Пути к этому разные, и на обобщающем занятии учитель предлагает школьникам один из этих путей, поставив в центр внимания систему символических образов. Такой путь, несомненно,

Тема	Цитаты	Комментарии
Романтическая мечта, наполнявшая возвышенным смыслом жизнь Мцыри в монастыре	<p>Я знал одной лишь думы власть, Одну — но пламенную страсть; Она, как червь, во мне жила, Изгрызла душу и сожгла. Она мечты мои звала От келий душных и молитв В тот чудный мир тревог и битв, Где в тучах прячутся скалы, Где люди вольны, как орлы, Я эту страсть во тьме ночной Вскормил слезами и тоской...</p>	<p>Любовь к родине, к свободе характеризуется как «пламенная страсть». Подчеркнём то, что она обладает разрушительной силой («изгрызла душу и сожгла»). Одновременное соотнесение её с огнём и червём свидетельствует об этом.</p> <p>Эта страсть вскормлена слезами и тоской, то есть у её истоков — тяжелейшие переживания. И конечно же, не удивляет то, что она болезненная</p>
Побег из монастыря	<p>Я убежал. О, я как брат Обняться с бурей был бы рад! Глазами тучи я следил, Рукою молнии ловил... Скажи мне, что среди этих стен Могли бы дать вы мне взамен Той дружбы краткой, но живой Меж бурным сердцем и грозой?..</p>	<p>Здесь отсутствует образ огня, но когда представляешь Мцыри, готового обняться с бурей (не удивляет, что и сердце своё он называет бурным) и ловящего рукой молнии (а они к огню имеют непосредственное отношение!), то невольно вспоминаешь о пламенной страсти лермонтовского героя.</p> <p>Кстати, В.Г.Белинский, интерпретируя эти строки, употребил эпитет огненный: «Уже из этих слов вы видите, что за огненная душа, что за могучий дух, что за исполинская натура у этого Мцыри!» Эпитеты огненный, могучий, исполинский литературный критик включил в один синонимический ряд!</p>
Бой с барсом	<p>Я ждал, схватив рогатый сук, Минуту битвы; сердце вдруг Зажглося жаждою борьбы И крови...</p> <p>И я был страшен в этот миг; Как барс пустынный, зол и дик, Я пламенел, визжал, как он; Как будто сам я был рождён В семействе барсов и волков Под свежим пологом лесов. Казалось, что слова людей Забыл я — и в груди моей Родился тот ужасный крик, Как будто с детства мой язык К иному звуку не привык...</p>	<p>Сердце, охваченное жаждой борьбы (глагол «зажглося» здесь чрезвычайно уместен), человек предельно приближен к природе</p>
Возвращение к монастырю	<p>...Напрасно грудь Полна желаньем и тоской: То жар бессильный и пустой, Игра мечты, болезнь ума</p>	<p>Чувство тоски, вызванной пониманием того, что цель не достигнута, названо «бессильным и пустым жаром». Это болезненное душевное состояние</p>
Оцепенение мира Божьего	<p>Но что ж? Едва взошла заря, Палящий луч её обжёг В тюрьме воспитанный цветок... И как его, палил меня Огонь безжалостного дня. ...и в лицо огнём Сама земля дышала мне. Сверкая быстро в вышине, Кружились искры; с белых скал Струился пар. Мир Божий спал В оцепенении глухом Отчаянья тяжёлым сном</p>	<p>Палящие солнечные лучи как воплощение суровой реальности земного мира («огонь безжалостного дня»).</p> <p>Оцепенение, «отчаянья тяжёлый сон» как воплощение страданий героя.</p> <p>Обратим внимание на несовершенный вид глаголов, которые вызывают ощущение остановки времени. Такое состояние мира кажется неизменным, вечным</p>

соприроден самому искусству художественного слова.

Поэма М.Ю.Лермонтова может быть включена в контекст русской поэзии XIX века. В этом случае восьмиклассники работают с текстом стихотворения А.А.Фета «А.Л.Брже-ской» (1879). Рисуя жизнь человеческой души, поэт использует символический образ огня.

Приведём ниже отдельные строфы этого лирического произведения:

Кто скажет нам, что жить мы не умели,
Бездушные и праздные умы,
Что в нас добро и нежность не горели
И красоте не жертвовали мы?

Где ж это всё? Ещё душа пылает,
По-прежнему готова мир объять.
Напрасный жар! Никто не отвечает,
Воскреснут звуки — и замрут опять.

/.../

Не жизни жаль с томительным дыханьем,
Что жизнь и смерть? А жаль того огня,

**Что просиял над целым мирозданием,
И в ночь идёт, и плачет, уходя.**

Плающая душа любящего человека готова объять мир (фразы, непосредственно относящиеся к этому образу, графически выделены нами — *М.Ш.*). В фетовском стихотворении любовь немислима без добра и нежности. Любовь — и не жизнь, и не смерть, а нечто большее. Иначе говоря, в фетовском стихотворении обнаруживается философское понимание любви, а её знаком, символом выступает огонь, пламень.

Перед учениками ставится цель — понять символику стихотворения, в котором главное место занимает образ плающей души.

Вывод, звучащий в самом конце учебного занятия, базируется на содержании двух произведений, написанных в разные эпохи. Роль историко-литературного фона, пусть и представленного весьма скромно, эскизно, трудно переоценить.

Представим ниже систему вопросов и заданий, на основе которой и может быть проведено занятие моделирующего типа:

1. Прочитайте 25-ю строфу лермонтовской поэмы. Докажите, что в ней образ пламени занимает главное, определяющее место. Что символизирует пламень?

2. Найдите в поэме другие строфы, в которых встречается или подразумевается образ огня, пламени. Каким раскрывается в них внутренний мир Мцыри? (Этот этап урока может быть организован иначе: каждой группе учеников даётся для анализа определённый фрагмент, а позднее представители этой группы знакомят одноклассников с результатами своей деятельности.)

3. Найдите в тексте поэмы строки, в которых употребляются слова «сладкий», «сладко», «сладостный». Какие значения приобретают эти слова в лермонтовской поэме? (Это задание, как и второе, восьмиклассники могут получить на предыдущем уроке как домашнее.)

4. Как соотношены в поэме сладость и пламень?

5. Прочитайте стихотворение А.А.Фета «А.Л.Бржеской». Что в нём символизирует огонь? Чем близко это стихотворение к поэме М.Ю.Лермонтова «Мцыри»?

6. Придумайте небольшой рассказ. Пусть в нём главное место займёт образ огня, пламени, используемый при характеристике внутреннего мира главного героя. Насколько вы самостоятельны в подаче этого образа? (Это домашнее задание.)

На следующем уроке могут прозвучать лучшие работы, а школьники будут определять смыслы символического образа огня, пламени, особо отмечая оригинальные, истинно творческие ходы своих одноклассников.

3.

Охарактеризуем обобщающее занятие моделирующего типа в восьмом классе, в структуру которого входит осмысление как

знакомых школьникам текстов, так и текста незнакомого. Их объединяет общий образ — *цветок*. Кроме того, отталкиваясь от содержания рассмотренных произведений, ученики создадут собственные небольшие тексты в художественном стиле, а в них встречается тот же символический образ.

Перед двухчасовым занятием ученики должны были вспомнить четыре произведения, которые изучались в восьмом классе («Ромео и Джульетта» В.Шекспира, «Мцыри» М.Ю.Лермонтова, «Ася» И.С.Тургенева, «Снегурочку» А.Н.Островского), при этом обратив особое внимание на ситуации, в которых соотносены человек и цветок.

Следует отметить, что на первом этапе ученики, входившие в ту или иную группу, получали вопрос, на который ранее, в ходе текстуального изучения произведения, звучали ответы. Это первая ступенька, находясь на которой восьмиклассник может работать с художественным текстом на репродуктивном уровне, но может подняться и выше, если к предложенному заданию подойдёт творчески. Причём те или иные дополнения делают другие ученики, внося новые формулировки или корректируя прозвучавшие, а также расширяя круг аргументов. Сейчас самое главное — сформулировать те смыслы, которые несёт в себе образ цветка:

1. *Что символизирует слово «цветок» в монологах Джульетты (В.Шекспир «Ромео и Джульетта»)? Приведите развёрнутую аргументацию.*

Материал для сопоставления: фрагмент о Татьяне из романа «Евгений Онегин»: «И в сердце дума зародилась; // Пора пришла, она влюбилась. // Так в землю падшее зерно // Весны огнём оживлено».

2. *Что символизирует цветок в поэме М.Ю.Лермонтова «Мцыри» («в тюрьме воспитанный цветок»)? Приведите развёрнутую аргументацию.*

3. *Что символизирует ветка гераниума в повести И.С.Тургенева «Ася»?*

4. *Что означает цветочек для Леля и что для Снегурочки? Приведите развёрнутую аргументацию.* Имеется в виду разговор Леля со Снегурочкой, начинающийся словами: «Сорви цветок с травы и подари / За песенку, с меня довольно», — и завершающийся строками: «Как больно здесь, как сердцу тяжко стало! / Тяжелою обидой, словно камнем, / На сердце пал цветок, измятый Лелем / И брошенный. И я как будто тоже / Покинута и брошена, завяла / От слов его насмешливых. К другим / Бежит пастух; они ему милее; / Звучнее смех у них, теплее речи, / Податливей они на поцелуй... У матери-Весны возьму немного, / Немножечко сердечного тепла, / Чтоб только лишь чуть теплилось сердечко».

В первом случае цветок символизирует человека, его естество, то есть внешность, разум, душу — всё то, что неспособно заменить имя. И конечно же, другое имя не изменит это естество. Само имя воспринимается Джульеттой как нечто враждебное, как некая преграда, стоящая между ней и возлюбленным. Как мы видим, глубокое осмысление

монолога Джульетты, даже его фрагмента, неизбежно приближает ученика к конфликту, определяющему сюжет и психологическую партию шекспировской трагедии.

В другой части монолога «росток любви» «вдыханье тёплом лета» должен превратиться в «цветок прекрасный», символизирующий подлинную любовь, которой жаждет Джульетта.

В лермонтовской поэме сам главный герой соотносит собственную судьбу с судьбой цветка, не выдержавшего палящего луча солнца. Так и Мцыри, большую часть жизни проведший в монастыре, оказавшись на свободе, через некоторое время теряет жизненную энергию, отдаляется от реальности (вспомним песню рыбки). Знаком, символом той природной силы, которая губит его, выступает «огонь безжалостного дня».

В тургеневской повести ветка гераниума — знак жгучего, нежного, глубокого чувства», возбуждённого в главном герое Асей. Этот цветок по прошествии многих лет издаёт слабый запах. Может быть, и чувство рассказчика к Асе не умерло окончательно?

Брошенный Лелем цветок, подарок Снегурочки, символизирует в драме А.Н.Островского тяжелейшее душевное состояние дочери Весны и Мороза, вновь ощутившей одиночество. Кстати, в своём монологе она сравнивает себя с цветком: «И я как будто тоже / Покинута и брошена, завяла / От слов его насмешливых».

Конечно, раскрывая художественные смыслы символического образа, восьмиклассники серьёзно работают с художественными реалиями, а также проводят параллели с другими эпизодами (сценами) произведения. Деятельность такого рода соответствует логике развёрнутого монологического ответа на вопрос.

Следующий этап занятия — анализ и интерпретация стихотворения Пушкина «Цветок», к которому ранее на уроках ученики не обращались.

*Цветок засохший, безуханный,
Забывтый в книге вижу я;
И вот уже мечтою странной
Душа наполнилась моя:*

*Где цвел? когда? какой весною?
И долго ль цвел? и сорван кем,
Чужой, знакомой ли рукою?
И положён сюда зачем?*

*На память нежного ль свиданья,
Или разлуки роковой,
Иль одинокого гулянья
В тиши полей, в тени лесной?*

*И жив ли тот, и та жива ли?
И нынче где их уголок?
Или уже они увяли,
Как сей неведомый цветок?*

Беседа проводится на основе вопросов:
1. *В каком значении употребляется слово «мечта»?*

2. Почему поэт называет мечту странной?

3. Как в риторических вопросах раскрывается лирический герой?

4. К какому из ранее рассмотренных произведений ближе всего это стихотворение?

В результате коллективной деятельности восьмиклассники подходят к выводам философского характера.

Образ цветка в пушкинском стихотворении символичен и отличается многозначностью. Цветок заставляет задуматься о разных чувствах, судьбах, о сложности, загадочности, даже таинственности жизни, что передано в вопросах взволнованного лирического героя. Обратим внимание на последние две строчки, в которых увядание человеческой жизни уподобляется увяданию цветка, что вызывает ассоциацию с произведениями И.С.Тургенева и А.Н.Островского.

Второй этап занятия отличается большей сложностью: ученики работают с незнакомым текстом. В коллективной работе цели, которые ставятся перед восьмиклассниками, становятся более достижимыми.

Теперь ещё раз сформулируем те художественные смыслы, которые выражает в литературе образ цветка. Это поможет школьникам в выполнении творческого задания, а его подготовка и ознакомление учеников с результатами их деятельности составит основу третьего этапа занятия.

Итак, ученики получают следующее задание: «Представьте себе, что вы создали

литературное произведение, где встречается образ цветка. Кратко опишите ситуацию (ситуации), связанную (связанные) с этим образом (стремитесь к выразительности речи!). Раскройте его смысл (смыслы)».

Сделаем выводы.

На занятии организуется работа не просто с образом, художественные смыслы которого целенаправленно раскрываются. Совершенно очевидно, что учебная деятельность подобного рода знакома восьмиклассникам и в новых учебных условиях актуализируются соответствующие умения и навыки.

Нельзя не обратить внимание и на сами этапы моделирующей деятельности школьников: если на первом этапе они работают со знакомыми текстами, готовя ответы на вопросы, то на втором этапе в ходе беседы они постигают художественное содержание незнакомого произведения; на заключительном же этапе, имея опыт работы с образом, они вводят его в собственный текст. При этом ученики неизбежно используют ту или иную сюжетную схему, почерпнутую в литературном произведении и, как правило, трансформированную в соответствии с собственным творческим замыслом.

И последнее. Описанное выше занятие способствует интеллектуальному и эмоциональному развитию школьников, так как ставит перед ними серьёзные задачи творческого характера, для решения которых необходима актуализация уже приобретённых знаний, умений и навыков.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. ШАМРЕЙ Л.В. Школа XXI века и творческий потенциал учителей-словесников // Нижегородское образование. — Н.Новгород, 2013. — № 1. — С. 57.
2. Философский словарь / Под ред. М.М.Розенталя. — М., 1975. — С. 252.
3. ШУТАН М.И. «В стихи б я внёс дыханье роз...»: Урок моделирующего типа по лирике Б.Л.Пастернака // Литература. — М.: Первое сентября. — 2009. — №10. — С. 20–24; ШУТАН М.И. Интерпретационная деятельность школьников на уроке литературы // Литература в школе. — М. — 2010. — № 7. — С. 22.
4. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Сост. А.Н.Николюкин. — М., — 2003. — С. 977.
5. Там же. — С. 978.
6. Урок подробно описан в следующей статье: ШУТАН М.И. Словесное моделирование читательской интерпретации на уроке литературы // Новости школы. — М., 2006. — № 5. — С. 27–32.
7. Методика преподавания литературы / Под ред. З.Я.Рез. — М., 1977. — С. 216.
8. БОГДАНОВА О.Ю., ЛЕОНОВ С.А., ЧЕРТОВ В.Ф. Методика преподавания литературы / Под ред. О.Ю.Богдановой. — М., 2004. — С. 86.
9. Там же. — С. 86.
10. Современный толковый словарь русского языка / Глав. ред. С.А.Кузнецов. — СПб., 2006. — С. 528.
11. МАНН Ю.В. Поэтика русского романтизма. — М., 1976. — С. 210–211.