

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-6-48-63

**М.И. Шутан**

Нижегородский институт развития образования,  
603122 г. Нижний Новгород, Российская Федерация

## Исследовательская деятельность школьников на уроке литературы

**Аннотация.** Цель статьи – характеристика исследовательской деятельности школьников, смысловым центром которой является формирующаяся и подлежащая верификации гипотеза, а она квалифицируется как одно из условий эстетического и интеллектуального развития школьника на уроке литературы. В статье показано, как создается гипотеза (на основе аналогии или переноса на новую ситуацию известных понятий, причинно-следственных связей, законов). Верификация же гипотезы рассматривается в связи с разными этапами изучения литературного произведения. Особое внимание автор уделяет характеристике учебного занятия, посвященного осмыслению концепта «лестница». В этом случае цель исследовательской деятельности школьников – на основе анализа художественных и научных текстов выявить смыслы концепта и сгруппировать их определенным образом. В статье показывается, как формируется гипотеза «В художественном осмыслении образа-концепта “лестница” определяющими являются мифологические представления» и как она корректируется в результате процесса верификации в модели концепта, включающей в себя следующие смыслы: лестница как символ 1) связи земного и небесного; 2) иерархической системы; 3) жизненного пути человека, стремящегося к совершенству; 4) памяти о былом. В орбиту размышлений школьников входят как литературные произведения Н.В. Гоголя, Л.Н. Толстого, К.Д. Бальмонта, В.Я. Брюсова, В.В. Набокова, Г. Гессе, так и произведения живописи (икона «Лествица Иоанна Лествичника» и картина М.К. Эшера «Восхождение и спуск»). В статье раскрывается процесс аналитической и обобщающей деятельности школьников, показывается, как актуализируются приемы сравнительной деятельности, реализуется принцип контекстного подхода к художественному тексту.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность, верификация гипотезы, аналогия, перенос, модель концепта, мифологические представления, контекстный подход к художественному тексту, приемы сравнения

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шутан М.И. Исследовательская деятельность школьников на уроке литературы // Литература в школе. 2022. № 6. С. 48–63.  
DOI: 10.31862/0130-3414-2022-6-48-63

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-6-48-63

**M.I. Shutan**Nizhny Novgorod Institute of the Education Development,  
Nizhny Novgorod, 603122, Russian Federation

## Research activity of schoolchildren at a literature lesson

**Abstract.** The article aims to characterize the research activity of schoolchildren, the semantic center of which is the hypothesis that is being formed and is subject to verification, and it qualifies as one of the conditions for the aesthetic and intellectual development of a schoolchild at a literature lesson. The article shows how a hypothesis is created (based on analogy or transfer of known concepts, cause-and-effect relationships, laws to a new situation). The hypothesis verification is considered in connection with different stages of the study of a literary work. Particular attention is paid to the characteristics of the training session on understanding the concept of “ladder”. In this case, the purpose of the research activity of schoolchildren is to identify the meanings of the concept based on the analysis of artistic and scientific texts and group them in a certain way. The article shows how the hypothesis “In the artistic comprehension of the image-concept of “ladder”, mythological representations are decisive” is formed and how it is adjusted as a result of the verification process in the concept model, which includes the following meanings: ladder as a symbol of 1) the connection of the earthly and heavenly; 2) a hierarchical system; 3) the life path of a person striving for perfection; 4) memory of the past. The literary works by N.V. Gogol, L.N. Tolstoy, K.D. Balmont, V.Ya. Bryusov, V.V. Nabokov, G. Hesse, as well as works of painting (the icon “The Ladder of John Lestvinchik” and Escher’s painting “Ascent and Descent”) enter the schoolchildren’s trains of thought. The article reveals the process of analytical and generalizing activities of schoolchildren, shows how the methods of comparative activity are actualized, and the principle of a contextual approach to a literary text is implemented.

**Key words:** schoolchildren’s research activity, hypothesis verification at the literature lesson, the concept model, comprehension of the “ladder” concept by students, analogy, mythological representations, a contextual approach to a literary text, methods of comparison

CITATION: Shutan M.I. Research activity of schoolchildren at a literature lesson. *Literature at School*. 2022. No. 6. Pp. 48–63. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2022-6-48-63

Исследовательская деятельность школьников базируется на умении наблюдать, видеть проблему, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, структурировать тексты, работать с метафорами, давать определение понятиям, проводить эксперименты, делать выводы и умозаключения, классифицировать материал [22, с. 88–91].

При этом следует подчеркнуть особую значимость интерференций, основанных на расширении контекста, т.е. гипотез [13, с. 125–126]. Гипотеза «выглядит как положение, которое с логической необходимостью следует из имеющегося знания, но выходит за его пределы. <...> Она задает некоторое поле неопределенности» [1, с. 248–249].

Д.В. Вилькеев убедительно показывает связь выдвижения гипотез и мысленного эксперимента: «Мысленный эксперимент совершается в уме, производится с воображаемыми моделями реальных предметов и процессов и предполагает создание идеальных объектов и ситуаций», а раз дело обстоит именно так, то «знания, получаемые с помощью мысленного эксперимента, могут считаться лишь гипотетическими» [6, с. 50].

Необходим взгляд на гипотезу как на условие эстетического и интеллектуального развития школьников, как на элемент учебного процесса. В связи с этим следует помнить о релевантности, т.е. логической связи между посылками гипотезы (эмпирическими фактами, данными и свидетельствами) и ее формулировкой [17, с. 80–89].

Но нужно отметить, что имеет право на существование и гипотетическое утверждение, которое не соответствует некоторым из выше

сформулированных требований и напоминает провокационную идею, столь необходимую в рамках конкретной учебной ситуации. В психологии даже существует следующая точка зрения: «Для детских исследований, направленных не столько на открытие нового знания для человечества, сколько на развитие творческих способностей ребенка, важно умение вырабатывать гипотезы по принципу “чем больше, тем лучше”» [18, с. 297].

Созданная учениками (отдельным учеником) гипотеза может иметь и научную ценность, в связи с чем представляется значимой следующая мысль М.Г. Качурина: «...в школьном изучении художественных произведений не только возможны новые, ранее не входившие в научный оборот наблюдения и суждения, но без свежего, в чем-то нового взгляда на произведение плодотворное изучение его вообще вряд ли возможно» [10, с. 10].

**Урок-исследование может представлять собой проверку гипотезы (ее верификацию).**

*Гипотеза может соотноситься с тем или иным этапом изучения литературного произведения.*

Если гипотеза нацеливает школьников на главное, а не на какие-либо частности, то в этом случае все дальнейшие этапы изучения произведения могут быть подчинены ее проверке. Так, в конце первого урока по комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» девятиклассники подходят к следующей гипотезе: «Любовь Чацкого к Софии – единственная движущая сила драматического действия». Дело в том, что в начале пьесы главный герой произведения оказывается в ситуации резкого, жесткого столкновения с Фамусовой – и у читателя,

воспринимающего произведение, может возникнуть представление о том, что этот конфликт в произведении единственный. Для осознания общественного конфликта необходимо расширение художественного поля, но это уже процесс верификации гипотезы, формулировка которой в итоге деятельности школьников потребует серьезной корректировки.

Гипотеза, ставшая реальностью урока позднее, хотя и на этапе текстуального анализа произведения, может обусловить перелом в постижении учащимися его художественного мира или же укрепить последних в правильности ранее избранного направления интеллектуальной деятельности.

Так, на уроке, посвященном взаимоотношениям главных героев романа И.А. Гончарова «Обломов», на основе анализа разных эпизодов, тематически сфокусированных, десятиклассники подходят к выводу о том, что Штольца можно назвать настоящим другом Обломова. Этот вывод и приобретает на учебном занятии статус гипотезы, которая далее проверяется на истинность в процессе осмысления главы 4-й из четвертой части. В этой главе Штолец, по сути дела, дискредитирует отношения Ильи и Ольги, предельно снижая их уровень, т.к. и мысли не допускает, что Обломов мог полюбить, и что это чувство станет взаимным. В этом случае представляется неизбежным следующий вопрос: «Ведет ли себя Штолец как друг Обломова?» Налицо проблемная ситуация, допускающая различные варианты разрешения (Штолец – друг, т.к. помогает Ольге разобраться в сути ее взаимоотношений с Обломовым, ведь он человек рационалистического склада, но зла

Обломову не желает; Штолец заинтересован в дальнейшем развитии отношений с Ольгой, и с этой целью он дискредитирует Обломова, другом которого он не может быть назван) [23, с. 40–42].

Гипотеза, подлежащая проверке на этапе обобщения, может выполнять синтезирующую функцию, сводя воедино различные линии анализа и тем самым способствуя созданию у учащихся целостного представления о художественном произведении. Например, на обобщающем занятии по роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» учащимся предлагается для осмысления следующее высказывание Н.А. Бердяева: «Зло также и путь человека. И всякий, кто прошел через Достоевского и пережил его, познал тайну раздвоения, получил знание противоположностей, вооружился в борьбе со злом новым могущественным оружием – знанием зла, получил возможность преодолеть его изнутри, а не внешне лишь бежать от него и отбрасывать его, оставаясь бессильным над его темной стихией» [3, с. 225]. Это высказывание русского религиозного философа как бы накладывается на роман и приобретает статус гипотезы. Само высказывание Н.А. Бердяева вызывает ряд вопросов, ответы на которые звучат на этапах верификации этой гипотезы:

Можно ли назвать жизненный путь Раскольникова путем зла? Вооружился ли Раскольников знанием зла и преодолел ли его изнутри? Преодолел ли Раскольников зло или отбросил его? Обязательно ли для познания зла необходимо преодолеть его в самом себе?

Процедура создания гипотезы может выводить ученика за рамки

одного произведения (особенно ярко это проявляется в том случае, если она создается по аналогии) или оставлять его в этих рамках.

**Тот или иной интерпретационный текст подчас подается школьникам как гипотеза, на самом деле таковой не являясь.** В этом случае учитель трансформирует исходный текст, расширяя поле неопределенности, или оставляет его неизменным, если считает, что поле неопределенности, присутствующее в этом тексте, вполне достаточно для эффективной деятельности школьников.

Приведем фрагмент из статьи русского философа С.Н. Булгакова «Моцарт и Сальери» и посмотрим на него с этой точки зрения:

«(1) Если всмотреться в построенные пьесы, нетрудно увидеть тонкий параллелизм характеристики обоих друзей, противоположение здоровой и больной дружбы. (2) Вещий ребенок, в своей непосредственности Моцарт *слышит*, что происходит в Сальери, до его чуткого уха доносится душевный его раздор, но он не оскорбил своей дружбы нечистым подозрением и не связал своих переживаний с их источником; это может казаться наивным до глупости, но вместе с тем благородно до гениальности. (3) Моцарт мучится мыслью о заказавшем ему реквием черном человеке: “Мне кажется, он с нами сам-третей сидит”, и, однако, он не допускает и мысли, что это – черная совесть самого Сальери. (4) Моцарт отвечает последнему на молчаливую муку его вопрошаний, гений ли он и совместимо ли с гением злодейство. (5) Моцарт *слышит* и эти вопросы и тем не менее заранее отвергает, в связи с рассказом о Бомарше, всякое подозрение против друга. (6) И когда в ответ

на эту дружбу Сальери его отравляет, он дарит его *последним* доверием и в отчаянном плаче Сальери видит лишь проявление исключительной его любви к музыке. (7) Моцарт не изменил дружбе и умирает победителем» [5, с. 268].

Конечно, ученики могут идти по пути расширения аргументации, могут более подробно обрисовывать характеризующиеся автором статьи ситуации, обращая внимание на те или иные детали, увеличивая объем цитатного материала и т.п., но вся эта деятельность не будет способствовать решению главной задачи: дело в том, что в приведенном фрагменте почти не характеризуется так называемая «большая дружба». То есть существует поле неопределенности, которое нельзя проигнорировать на этапе верификации гипотезы.

Но посмотрим, как учитель может трансформировать текст.

Он может предложить школьникам только первую фразу, предельно расширив поле неопределенности, т.к. им придется самим конкретизировать тезис, создавать систему аргументации. Отдельные аргументы (предложения 2–6, по выбору) учитель может исключить из текста, тем самым сузив поле неопределенности.

Иначе говоря, чем шире поле неопределенности, тем ученики самостоятельнее, свободнее в решении поставленной учебной задачи. В противоположном же случае текст содержит много подсказок, упрощающих, даже в большей степени регламентирующих их деятельность.

Но сами ученики могут создавать гипотезы.

Охарактеризуем **создание гипотезы по аналогии**. Как пишет Д.В. Вилькеев, при помощи аналогии

обнаруживается сходство рассматриваемых явлений с теми явлениями, которые изучались ранее, вследствие чего делается предположение о том, что может быть «применен такой же подход к раскрытию сущности нового явления, как и к явлению, ранее изученному, но с некоторыми специфическими особенностями» [6, с. 35].

В 11 классе после изучения ранней символистской лирики А.А. Блока («Предчувствую Тебя. Года проходят мимо...», «Вхожу я в темные храмы...» и др.) рассматривается «Незнакомка». После размышлений, опирающихся на первичное восприятие художественного текста, школьники высказывают следующее мнение: «Блокковская Незнакомка – одна из форм воплощения Прекрасной Дамы». Это утверждение и становится гипотезой, у истоков которой – общие черты, к ним следует отнести романтическое, возвышенное начало, таинственность, вызывающую мистические чувства.

Но развернутое сопоставление произведений, относящихся к разным периодам творчества поэта, немислимо без фиксации черт различия: предельная абстрактность образа сменяется детализацией, позволяющей *увидеть* Незнакомку. Как утверждает Л.Я. Гинзбург, после «Стихов о Прекрасной Даме» «в круг устойчивых блоковских символов, наряду с вечными образами, вступают слова иного порядка, иногда отмеченные резкой печатью времени. Так, в период “Незнакомки” и “Снежной маски” среди постоянных блоковских символов – атрибуты демонической женщины 1900-х годов: шлейфы, духи, шелка, мех, перья, вуаль, узкие ботинки и проч. Иные из этих атрибутов непосредственно связаны с мода-

ми 1900-х годов, и в то же время все это вынесено за пределы повседневной реальности. Например, знаменитые “перья страуса” “Незнакомки» [8, с. 253]. Следовательно, гипотеза требует корректировки, уточняющих суждений.

Гипотеза может создаваться и на *основе переноса на новую ситуацию известных понятий, причинно-следственных связей, законов*. Как пишет Д.В. Вилькеев, «то или иное понятие, сформулированное в процессе разрешения какой-либо проблемной ситуации и перенесенное в новую учебную ситуацию, ввиду аналогичности ситуаций превращается в гипотезу и требует своего доказательства, своего “узнавания” на новом фактическом материале» [6, с. 38].

Так, после чтения всего произведения или его фрагмента может возникнуть предположение о том, что оно относится к тому или иному жанру, литературному направлению или в нем встречается определенный тип героя, композиционный прием и т.п. В этом случае в центре внимания оказываются признаки теоретического понятия, которые соотносятся с отдельными реалиями художественного текста. В результате подобного соотнесения и формулируется гипотетическое утверждение, которое на этапе верификации как бы накладывается на более широкое эстетическое поле.

**Учебное занятие в 11 классе по концепту «лестница» строится как последовательность вопросов и заданий, выполнение которых помогает школьникам подойти к итоговому выводу.** На одном из этапов деятельности школьники формулируют гипотезу, которая

позднее проверяется на истинность, т.е. проходит процедуру верификации.

**Цель исследовательской деятельности школьников – на основе анализа научных и художественных текстов выявить смыслы концепта и сгруппировать их определенным образом, т.е. создать модель концепта.**

I. Для достижения этой цели прежде всего необходимо обратиться к толковому словарю для выяснения лексических значений слова, ведь на их основе в ходе речевой практики появляются те или иные смыслы, в том числе и художественные.

У слова «лестница» обнаруживаются два лексических значения: 1) сооружение в виде ряда ступеней или перекладин для подъема и спуска; 2) последовательное расположение по восходящей линии от низшего к высшему (предметов, лиц, чинов и т.п.) [19, с. 317]. Комментируя формулировки, школьники подчеркивают следующее: если первое лексическое значение представляет собой характеристику предмета и является прямым, то второе – включает нас в сферу логико-пространственных отношений между элементами действительности (причем имеется в виду не только материальная сфера, но и сфера социальная, духовная) и является переносным. Далее ученики называют синоним ко второму лексическому значению слова («иерархия»).

Уже на этом этапе деятельности школьники предполагают, что второе лексическое значение на уроке выйдет на первый план, т.к. в центре внимания окажутся смыслы образа-концепта.

II. На следующем этапе деятельности одиннадцатиклассники работают

с микротекстом, созданным на основе статьи культуролога и филолога В.Н. Топорова из энциклопедии «Мифы народов мира»:

«Лестница – мифопоэтический образ связи верха и низа, разных космических зон. В завершённом виде лестница пересекает три космические зоны, связывая мир богов, людей и умерших или злых духов, демонических сил, соответственно рай и преисподнюю. На земле, в среднем мире, находится начало лестницы, определяющее направления движения – вверх, на небо, или вниз, в подземный мир. Лестница создает условия для коммуникации между мирами (“лестница Иакова” из Книги Бытия, по которой сходят и восходят ангелы). Нередко ступени лестницы задают иерархию божественных персонажей.

С движением по лестнице вверх связана, в частности, мифология о человеке, попавшем на небо по лестнице (сказочный мотив: юноша выпускает три стрелы, которые, сцепляясь, образуют лестницу, по ней герой поднимается в другой мир). Движение по лестнице вниз связано с постепенным сошествием божества с неба на землю (в буддийской мифологии Шакьямуни сходит с неба Тушита на землю по лестнице, принесенной ему Индрой).

Символические значения лестницы, как правило, основаны на представлении, что восхождение по лестнице есть благо, а нисхождение – несчастье. С лестницей связывают счастливую судьбу, знание, святость, добродетель, богатство, божье царство, рай, совершенство, стремление, но и деградацию, опасность, несчастье, болезнь. В геральдике лестница, ведущая вверх, символизирует храбрость, бесстрашие» [21, с. 50–51].

Работа школьников организуется на основе целого комплекса вопросов и заданий к тексту:

1. Какие зоны пересекает лестница?
2. Конкретизируйте тезис об иерархии божественных персонажей.
3. Докажите, что лестница – символ коммуникации.
4. Какие символические смыслы выражают слова «восхождение» и «нисхождение»? Включите эти слова в собственные предложения.
5. Докажите, что образ лестницы встречается в *разных* мифологических системах.

III. Особую значимость приобретают мифологические представления о лестнице, связывающей земное и небесное, представления, отраженные в художественной литературе.

Сначала одиннадцатиклассники работают с фрагментом из повести Н.В. Гоголя «Майская ночь, или Утопленница»:

«– <...> Посмотри, вон-вон, далеко мелькнули звездочки: одна, другая, третья, четвертая, пятая... Не правда ли, ведь это ангелы Божии поотворяли окошечки своих светлых домиков на небе и глядят на нас. <...> А говорят, однако же, есть где-то, в какой-то далекой земле, такое дерево, которое шумит вершиною в самом небе, и Бог сходит по нем на землю ночью перед Светлым праздником.

– Нет, Галю; у Бога есть длинная лестница от неба до самой земли. Ее ставят перед Светлым Воскресением святые архангелы; и как только Бог ступит на первую ступень, все нечистые духи полетят стремглав и кучами попадают в пекло, и оттого на Христов праздник ни одного злого духа не бывает на земле» [9, с. 55].

Ученики показывают образность речи Гали (окошечки домиков на небе;

дерево, шумящее вершиною в самом небе) и – самое главное – акцентируют свое внимание на отражении мифологических представлений о связи земного и небесного в словах главных героев романтического повествования: если, по мнению героини, Бог спускается по дереву (аналогу лестницы), то Левко мыслит в соответствии с библейской системой образов, когда говорит о лестнице, на высшую ступень которой ступит Божественная сила (вспоминается лестница Иакова).

Далее ученики характеризуют модель мира, представленную в этой образной системе и отличающуюся гармоничностью. Ведь что стоит за образом лестницы? Неравнодушие высших сил к земной жизни, жизни людей, они за ней как бы приглядывают и даже оказывают на нее воздействие. Возникает ассоциация с лермонтовским «Фаталистом», в котором во внутреннем монологе Печорина говорится о людях премудрых, силу воли которым придавала «уверенность, что целое небо с своими бесчисленными жителями на них смотрит с участием, хотя немым, но неизменным!..» [11, с. 138]. Эта уверенность наполняла их жизнь смыслом – и они могли совершать *подвиги*.

На этом этапе деятельности школьники формулируют следующую гипотезу: «В художественном осмыслении образа-концепта “лестница” определяющими являются мифологические представления».

Например, в стихотворении поэта-символиста К.Д. Бальмонта «Скорее» встречается лестница Иакова, на верхних ступенях которой стоят ангелы, наблюдающие за людьми, переживающие за них («На лестницах Ангелы ждут»; «Они замирают,



бледнея, / И смотрят, и шепчут: «Идут!»»; «О, Ангелы, вы помогите / Уставшим идти по земле. / Вы только с высот поглядите, / Как мы потемнели во мгле» [2, с. 264]).

Само же стихотворение построено как обращение к Ангелам людей, которые идут «не года, а века», терзаемые земной тайной, измученные страхом и тоской, подчас теряющие последнюю надежду и тем не менее жаждущие помощи от высших сил. Идут «по ужасам липких болот», «по острым камням и обломкам», «срываясь и снова взбираясь». Их «сердце торопит», ибо они устремлены к Солнцу, воплощающему у поэта высшее, мистически прозреваемое начало. Сам повтор глагола «идем» и наречия «скорее», сочетающийся с трехстопным амфибрахией и чередованием женских и мужских рифм, передает энергетику постоянного, непрерываемого движения.

Лестницу герои стихотворения воспринимают как пространственную сферу, от которой можно ожидать помощи и даже спасения на трудном пути.

Конечно, поэт создает символическую картину движения людей к высшему началу бытия. Иначе говоря, все пространственные характеристики этого движения приобретают *духовный* смысл.

Ниже представим систему вопросов и заданий к этому лирическому стихотворению:

1. Какую пространственную картину вы представляли, когда читали стихотворение? Опишите ее.
2. Докажите, что стихотворение построено на обращении людей к Ангелам. Можно ли утверждать, что Ангелы противопоставлены

людям? Обоснуйте свое мнение. Что символизирует лестница?

3. Как изменится содержание стихотворения, если из него убрать последнюю строчку?
4. Найдите случаи повтора слов. Какова художественная роль лексических повторов в произведении?

Совсем другая модель мира представлена в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» – в монологе Пьера Безухова на пароме, обращенном к Андрею Болконскому (т. 2, ч. 2, гл. XII). Толстовский герой, раскрывая свое восприятие и понимание мира, воспроизводит философскую теорию Гердера, в основе которой осознание мира как гармоничного целого. Он говорит: пусть на земле «нет правды – все ложь и зло; но в мире, во всем мире есть царство правды, и мы теперь дети земли, а вечно – дети всего мира. Разве я не чувствую, что я составляю часть этого огромного, гармонического целого? Разве я не чувствую, что я в этом бесчисленном количестве существ, в которых проявляется божество, – высшая сила, – как хотите, – что я составляю одну ступень от низших веществ к высшим?» Употребляя слова «звено», «ступень», Пьер, вслед за немецким философом, подчеркивает иерархичность мира. И не удивительно, что после этого он употребляет слово «лестница»: «Ежели я вижу, ясно вижу эту лестницу, которая ведет от растения к человеку, то отчего же я предположу, что эта лестница, которой я не вижу конца внизу, она теряется в растениях. Отчего же я предположу, что эта лестница прерывается со мною, а не ведет дальше и дальше до высших существ? Я чувствую, что я не только не могу исчезнуть, как ничто не исчезает в мире, но что

я всегда буду и всегда был. Я чувствую, что, кроме меня, надо мной живут духи и что в этом мире есть правда» [20, с. 120–121].

Ученики определяют ключевое место в монологе Пьера слов «мир», «гармоническое целое», «звено», «ступень», «лестница» и делают вывод о том, что слово «лестница», уже своим лексическим значением подчеркивающая иерархичность, в приведенном тексте выступает символом единства и гармоничности мира. Но тот же смысл и у лестницы Иакова.

Следует нацелить старшеклассников и на анализ синтаксических средств речевой выразительности, встречающихся в этом монологе, и на выявление их художественной функции. Имеется в виду наличие анафорических структур («Разве я не чувствую...», «Отчего же я предположу...», «Я чувствую...»), которые придают речи ораторское звучание, ритмически ее организуя и придавая ей пафосность. В связи с этим нельзя не отметить и однородное подчинение в отдельных сложноподчиненных предложениях. И за этими синтаксическими особенностями речи обнаруживается воодушевленность толстовского героя и его стремление во что бы то ни стало убедить своего друга в справедливости высказываемых им, Пьером, идей.

IV. На следующем этапе деятельности рассматриваются произведения, в которых лестница выступает символом жизненного пути человека, и обнаруживается, что ранее сформулированная гипотеза требует существенной корректировки, т.к. в ее логический объем не входит содержание произведений с другими смысловыми акцентами.

Анализ стихотворения В.Я. Брюсова «Лестница» (1902) [4, с. 105] учитель организует на основе следующих вопросов:

1. Какой видит лестницу лирический герой?
2. Можно ли назвать душевное состояние лирического героя, поднимающегося по лестнице, гармоничным?
3. Какое место в стихотворении занимает образ «звезды падучей на небе бытия»?

Когда читаешь стихотворение, то создается ощущение, что с течением времени путь становится труднее, тяжелее. Об этом свидетельствуют следующие детали пространственной картины: «Все *каменной* ступени, / Все *круче, круче* всход», «Как белой цепи звенья – / Ступеней *острых* ряд», «И *лестница* все *круче*...». Нагнетание имен прилагательных в сравнительной степени, лексический повтор одного из них, употребление эпитета «острый» передают вполне определенное восприятие лестницы.

Душевное состояние лирического героя нельзя назвать гармоничным, т.к. им потеряна уверенность в достижении цели: «Но думы *безнадежней* / Под пылью долгих лет. / Уверенности *прежней* / В душе упорной – нет». Обращает на себя внимание прилагательное в сравнительной степени, фиксирующее изменение в душевном состоянии лирического героя, и постановка тире перед словом «нет», совершенно необязательного с точки зрения норм пунктуации, но по смыслу и интонационно выделяющего это слово, придающего ему особую значимость. Усугубляет ситуацию и боязнь оступиться, боязнь «стать звездой падучей на небе бытия».

Отметим, что именно этими строками завершается стихотворение, а они включают характеризующую ситуацию в философский контекст: образ «небо бытия» свидетельствует о том, что жизненный путь человека определяет стремление к духовному росту, к высшему началу, которое на языке традиционных, посюсторонних образов и сформулировать невозможно (ведь произведение написано символистом).

Далее в центре внимания оказывается стихотворение «Ступени», вошедшее в роман немецкого писателя Г. Гессе «Игра в бисер» (1943) и приписываемое главному ему герою Кнехту [7, с. 369–370]:

Цветок сникает, юность быстротечна,  
И на веку людском ступень любая,  
Любая мудрость временна, конечна,  
Любому благу срок отмерен точно.  
Так пусть же, зову жизни отвечая,  
Душа легко и весело простится  
С тем, с чем связать себя посмела прочно,  
Пускай не сохнет в косности монашьей!  
В любом начале волшебство таится,  
Она нам в помощь, в нем защита наша.  
Пристанищ не искать, не приживаться,  
Ступенька за ступенькой, без печали,  
Шагать вперед, идти от дали к дали,  
Все шире быть, все выше подниматься!  
Засасывает круг привычек милых,  
Уют покоя полон искушенья.  
Но только тот, кто с места сняться в силах,  
Спасет свой дух живой от разложенья.  
И даже возле входа гробового  
Жизнь вновь, глядишь,  
нам кликнет клич призывный.  
И путь опять начнется непрерывный...  
Простись же, сердце, и окрепни снова.

(Перевод С. Анта)

Пытаясь раскрыть смысл названия стихотворения, ученики концентрируют внимание на мотиве, определяющем его содержание и структуру. Это мотив движения, отличающийся многозначностью.

Поэт (а вместе с ним и главный герой романа Иозеф Кнехт) пишет о неумолимом движении времени: «юность быстротечна», «любая мудрость временна». Следовательно, умение души проститься со старым, устоявшимся, закосневшим («Пускай не сохнет в косности монашьей!») и ответить «зову жизни», т.е. новому, спасительно для человека, ибо «в любом начале волшебство таится». И в следующей части произведения тема движения человеческой души получает свое развитие: «Ступенька за ступенькой, без печали, / Шагать вперед, идти от дали к дали».

Иначе говоря, ступеньки (лестницы!) и символизируют собой непрерывное движение человека к новым жизненным рубежам. Причем это движение не только вперед, но и вверх («Все шире быть, все выше подниматься!»), ибо речь идет о процессе постоянного самоусовершенствования личности, приближении ее к истине. Процесс этот не завершается и перед лицом смерти: «И даже возле входа гробового / Жизнь вновь, глядишь, нам кликнет клич призывный. / И путь опять начнется непрерывный...».

Возможен следующий ассоциативный ход.

Учитель читает одиннадцатиклассникам заключительную строфу шестой главы пушкинского романа «Евгений Онегин» и просит сопоставить два произведения. В центре внимания – этапы человеческой жизни.

Для Гессе главное – постоянное движение вперед. Новый этап человеческой жизни он воспринимает как резкое отрицание предыдущего. Но все же перед читателем возникает своеобразная лестница познания мира: то, что сейчас искушает

костью, засасывающим кругом «привычек милых», уютом покоя, сыграло свою положительную роль в судьбе человека, приблизило его к истине хотя бы на шаг, но, для того чтобы избежать катастрофы, необходимо «с места сняться».

В лирическом отступлении, завершающем шестую главу «Евгения Онегина» [16, с. 292–293], где возникает образ-символ пути («С ясною душою / Пускаюсь ныне в новый путь / От жизни прошлой отдохнуть»), соотносятся такие этапы человеческой жизни, как юность и зрелость, причем подчеркивается мысль об их спасительной преемственности («А ты, младое вдохновенье, / Волнуй мое воображение, / Дремоту сердца оживляй...»). Если же эта преемственность отсутствует, неизбежна смерть человеческой души, которая окаменеет «в мертвящем упоенье света». Как мы видим, смысловые акценты разные.

Нелишней для школьников будет информация о статье Г. Гессе «Немного теологии» (1932), в которой писатель говорит о трех *ступенях* развития личности: «детство, состояние невинности и безответственности; приходящее затем сознание проблематичности жизни, чувство вины, понимание невозможности полной добродетели и примирения противоречий, отчаяние; на третьей ступени, которой достигают немногие ценой страдания, человек перестает считать себя центром жизни, осознает себя ее частью, частью мира и космоса» [14, с. 28]. То же пространственное восприятие этапов человеческой жизни, что и в романе «Игра в бисер».

V. Отдельного внимания требует разговор об образе лестницы в живописи.

Прежде чем одиннадцатиклассники рассматривают икону середины XVI в. «Лестница Иоанна Лествичника», учитель характеризует сочинение Иоанна Лествичника, которое состоит из 30 глав, представляющих собой ступени добродетелей, а по ним каждый христианин должен восходить на пути к духовному совершенству: это борьба с мирской суетой (ступени 1–4), скорби на пути к истинному блаженству (ступени 5–7), борьба с пороками (ступени 8–26), душевный мир (ступени 27–29), вершина пути – союз трех главных добродетелей, т.е. веры, надежды и любви (ступень 30). Ступенька, которую займет твоя душа после смерти, зависит от того, насколько в жизни ты возвысил свой дух. Эта информация помогает далее ученикам в описании иконы, в характеристике аллегорических визуальных образов.

Целесообразным следует назвать и обращение к картине голландского художника Мориса Корнелиса Эшера «Восхождение и спуск», на которой изображен монастырь с лестницей. Особенность этой лестницы заключается в том, что человек, прошедший по ней определенный отрезок пути, снова возвращается в начальную точку.

Сначала одиннадцатиклассники описывают увиденное, выявляют особенность лестницы, а далее характеризуют центральный образ картины на метафорическом языке, раскрывая тему «Жизненный путь человека».

Сам визуальный образ диктует философскую концепцию высказываний учеников: жизненный путь человека – это периодическое восхождение, нравственное совершенствование, приобщение к духовному началу и нисхождение, возвращение

к начальному состоянию, потере всего того, что было приобретено в лучшие минуты жизни. Создается ощущение, что человек находится в замкнутом круге и не может выйти из его силового поля.

И неизбежен следующий вопрос: какое из произведений живописи по своему содержанию ближе к стихотворениям В.Я. Брюсова и Г. Гессе и почему?

VI. В стихотворении В.В. Набокова «Лестница» (1918) [12, с. 338] актуализируется первое лексическое значение слова-концепта, а сам центральный образ символизирует память о былом.

Прежде всего одиннадцатиклассники погружаются в художественный мир произведения, обращая при этом внимание на то, что лестница в нем показывается как живое существо, т.е. олицетворяется («Но знаю – ты живешь, ты любишь, ненавидишь / ты бережешь следы бесчисленных шагов»; «О да! Уверен я: в тиши сырых ночей, / кряхтя и охая, ты робко оживаешь / и вспомнить силишься и точно повторяешь / всех слышанных шагов запечатленный звук»; «Не позабудешь ты, я знаю, никогда / и звон моих шагов»; «Но ты, о лестница, в полнотной тишине / беседуешь с былым»). Лестница живет, любит, ненавидит, кряхтит, охает, что-то силится вспомнить и вспоминает, беседует. Сам этот образ как бы приближается к читателю, вызывая у него живую, эмоциональную реакцию.

Вопрос «О чем же вспоминает лестница?» не вызывает затруднений у учеников. Во-первых, бросается в глаза перечисление видов обуви и физиологических деталей, сопровождаемое оценочными эпитетами; это «следы бесчисленных шагов», в связи

с чем упоминаются уродливые сапоги, легкие башмачки, воркующие калоши, бесшумные валенки, изношенные подошвы, широкие, добрые ноги и узкие, злые ступни. Во-вторых, обозначаются различные психологические состояния и характеры, находящие свое внешнее выражение. Это строки о прыжках младенчества, стуке палки деда, «стремительной трели поспешности любовной», «нисходящей дрожи отчаянья», «ровном шаге равнодушья», шаге «немощи скупой», «мечтательности шаге, всегда теряющей две или три ступени», «важной поступи самодовольной лени» и «торопливом беге вседневного труда». В-третьих, говорится об этапах жизни самого лирического героя. Причем главное место в этой части стихотворения занимает ситуация драматическая, если не трагическая: человек, для которого дом стал родным, покидает его, закрывая «с осторожностью преступника» одну, другую дверь и таинственно уходя «в сумрак ночи снежной» «свободный, безнадежный».

Это стихотворение входило в Программу по литературе под редакцией В.Г. Маранцмана, в связи с чем приведем отдельные задания и вопросы на развитие воображения, которые вошли в его учебник для 5 класса и могут быть использованы в выпускном классе: «Какие музыкальные инструменты могли бы озвучить это стихотворение? Спорят между собой эти инструменты или звучат согласнo?»; «Представьте и опишите одного из невидимых героев стихотворения»; «Опишите героя, взбегающего по лестнице и спускающегося по ней в последний раз» [12, с. 339].

VII. На заключительном этапе занятия школьники создают модель

концепта-образа, сводя воедино свои наблюдения и промежуточные выводы. Ниже предложим один из возможных вариантов этой модели:

- 1) лестница как знак связи земного и небесного (лестница Иакова, повесть Н.В. Гоголя «Майская ночь, или Утопленница», стихотворение К.Д. Бальмонта «Скорее»);
- 2) лестница как символ гармоничного мира со ступенями, каждая из которых воплощает тот или иной уровень жизни; иерархическая система (лестница Гердера, о которой говорится в романе Л.Н. Толстого «Война и мир»);
- 3) лестница как символ жизненного пути человека, стремящегося к совершенству («Лестница» В.Я. Брюсова и «Ступени» Г. Гессе);
- 4) лестница как символ памяти о былом («Лестница» В.В. Набокова).

Но как можно сгруппировать эти смыслы? Если первые две характеристики представляют модели бытия (их можно назвать онтологическими, если использовать язык философии), то последние две подают интересующий нас концепт-образ в нравственно-психологическом ракурсе.

Как видно из предложенных выше формулировок, в мифологическом ракурсе могут восприниматься только первые два элемента модели концепта.

Дома ученики выполняют творческую работу, выбрав одно из следующих заданий:

1. Напишите сочинение-рассуждение на тему «Что представляет собой судьба человеческая – лестницу или круг?»
2. Напишите рассказ, главное место в котором будет занимать образ лестницы. Не забудьте о признаках художественного стиля!
3. Представьте себе картину, на которой изображена лестница. Опишите и озаглавьте ее. Обоснуйте свое изобразительное решение.

### Вывод

Как видно из содержания охарактеризованных выше уроков, основу исследовательской деятельности учеников составляет создание тематически сфокусированного контекста на основе аналитико-интерпретационных процедур и актуализации различных способов обобщения (выявлении общих и индивидуальных черт познаваемых объектов, классификации выявляемых смыслов концепта). Эта деятельность способствует развитию у школьников концептуального и образного мышления. Принципы, сложившиеся в рамках классической методики, работают в несколько измененных условиях. Но перед нами открытая структура, допускающая и включение новых, даже «авангардных» приемов. Только принципиально важно, чтобы они помогали школьникам в достижении когнитивной цели.

### Библиографический список

1. Абушенко В.Л. Гипотеза // Новейший философский словарь / сост. и гл. ред. А.А. Грицанов. Минск, 2001.
2. Бальмонт К.Д. Избранное. М., 1991.
3. Бердяев Н.А. Откровение о человеке в творчестве Достоевского // О Достоевском. Творчество Достоевского в русской мысли 1881–1931 годов: сборник статей. М., 1990. С. 215–233.
4. Брюсов В.Я. Избранное. М., 1984.

5. Булгаков С. Моцарт и Сальери // Пушкин в русской философской критике. Конец XIX–XX век. М.; СПб., 1999. С. 263–268.
6. Вилькеев Д.В. Применение гипотезы в познавательной деятельности школьников при проблемном обучении: дидактическое пособие. Казань, 1974.
7. Гессе Г. Собрание сочинений: В 8 т. Т. 5. М.; Харьков, 1994.
8. Гинзбург Л.Я. О лирике. М., 1997.
9. Гоголь Н.В. Собрание сочинений: В 9 т. Т. 1–2. М., 1994.
10. Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: книга для учителя. М., 1988.
11. Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 4. М., 1984.
12. Литература: учебник-хрестоматия для 5 кл. общеобразоват. учреждений / под ред. В.Г. Маранцмана, М.А. Мирзоян. М.; СПб., 2001.
13. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М., 2003.
14. Павлова Н.С. Магический кристалл Германа Гессе // Гессе Г. Собрание сочинений: В 8 т. Т. 1. М.; Харьков, 1994. С. 5–34.
15. Пастернак Б.Л. Полное собрание поэзии и прозы в одном томе. М., 2009.
16. Пушкин А.С. Сочинения: В 3 т. Т. 2. М., 1986.
17. Рузавин Г.И. Методология научного исследования: учебное пособие для вузов. М., 1999.
18. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие. М., 2006.
19. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 2006.
20. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: В 12 т. Т. 4. М., 1987.
21. Топоров В.Н. Лестница // Мифы народов мира: Энциклопедия: В 2 т. Т. 2 / гл. ред. С.А. Токарев. М., 1992.
22. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М., 2013.
23. Шутан М.И. О сюжете урока литературы // Литература в школе. 2020. № 6. С. 36–47.

## References

1. Abushenko V.L. Hypothesis. *Novejshij filosofskij slovar*. A.A. Griczanov (ed.). Minsk, 2001. (In Rus.)
2. Balmont K.D. *Izbrannoe [Selected works]*. Moscow, 1991.
3. Berdyayev N.A. Revelation of man in the work of Dostoevsky. *O Dostoevskom. Tvorchestvo Dostoevskogo v russkoj mysli 1881–1931 godov: Sbornik statej*. Moscow, 1990. Pp. 215–233. (In Rus.)
4. Bryusov V.Ya. *Izbrannoe [Selected works]*. Moscow, 1984.
5. Bulgakov S. Mozart and Salieri. *Pushkin v russkoj filosofskoj kritike. Konecz XIX–XX veka*. Moscow; St. Petersburg, 1999. Pp. 263–268. (In Rus.)
6. Vilkeev D.V. *Primenenie gipotezi v poznavatelnoi deyatelnosti shkolnikov pri problemnom obuchenii [The application of hypothesis in the cognitive activity of schoolchildren with problematic learning]*. Didactic guide. Kazan, 1974.
7. Hesse H. *Sobranie sochineniy v 8 t. [Collected works in 8 vols.]*. Vol. 5. Moscow; Kharkov, 1994.
8. Ginzburg L.Ya. *O lirike [About the lyrics]*. Moscow, 1997.
9. Gogol N.V. *Sobranie sochineniy v 9 t. [Collected works in 9 vols.]*. Vols. 1–2. Moscow, 1994.
10. Kachurin M.G. *Organizaciya issledovatel'skoj deyatelnosti uchashhihsya na urokakh literatury [Organization of the research activities of students in literature lessons]*. Book for a teacher. Moscow, 1988.
11. Lermontov M.Yu. *Sobranie sochineniy v chetyryokh tomakh [Collected works in 4 vols.]*. Vol. 4. Moscow, 1984.
12. *Literature [Literature]*. Textbook for 5 grade of general education institutions]. V.G. Marantsman, M.A. Mirzoyan (eds.). Moscow; St. Petersburg, 2001.

13. Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa* [Fundamentals of the theory of discourse]. Moscow, 2003.
14. Pavlova N.S. Magic crystal of Herman Hesse. *Hesse H. Sobranie sochineniy*. In 8 vol. Vol. 1. Moscow; Kharkov, 1994. Pp. 5–34. (In Rus.)
15. Pasternak B.L. *Polnoe sobranie poezii i prozy v odnom tome* [Full collection of poetry and prose in one volume]. Moscow, 2009.
16. Pushkin A.S. *Sochineniya v 3 t.* [Works in 3 vols.]. Vol. 2. Moscow, 1986.
17. Ruzavin G.I. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya* [Methodology of scientific research]. Textbook. Moscow, 1999.
18. Savenkov A.I. *Psikhologicheskie osnovy issledovatel'skogo podkhoda k obucheniyu* [Psychological foundations of a research approach to training]. Textbook. Moscow, 2006.
19. *Sovremennyy tolkovyy slovar russkogo yazyka* [Modern explanatory dictionary of the Russian language]. S.A. Kuznetsov (ed.). St. Petersburg, 2006.
20. Tolstoy L.N. *Sobranie sochineniy v 12 t.* [Collected works in 12 vols.]. Vol. 4. Moscow, 1987.
21. Toporov V.N. *Staircase. Mify narodov mira: Enciklopediya*. In 2 vol. Vol. 2. S.A. Tokarev (ed.). Moscow, 1992. (In Rus.)
22. *Formirovanie universalnykh uchebnykh deystviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysli* [Formation of universal educational actions in basic school: From action to thought]. Manual for the teacher. A.G. Asmolov (ed.). Moscow, 2013.
23. Shutan M.I. On the plot of the lesson of literature. *Literature at School*. 2020. No. 6. Pp. 36–47. (In Rus.)

Статья поступила в редакцию 30.09.2022, принята к публикации 25.10.2022

The article was received on 30.09.2022, accepted for publication 25.10.2022

#### Сведения об авторе / About the author

**Шутан Мстислав Исаакович** – доктор педагогических наук, кандидат филологических наук; заведующий кафедрой историко-филологических дисциплин, Нижегородский институт развития образования

**Mstislav I. Shutan** – ScD in Education, PhD in Philology; Head of the Department of Historical and Philological Sciences, Nizhny Novgorod Institute of the Education Development

E-mail: mshutan@mail.ru