

УДК 37.017.92+37.034-053.5

Зубкова Н.Н.

**ОСНОВНЫЕ
ИНВАРИАНТНЫЕ
СТРУКТУРЫ
ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО-
НРАВСТВЕННОГО
РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ
В ЗНАКОВО-
СИМВОЛИЧЕСКОМ
ПРОСТРАНСТВЕ
ОБУЧЕНИЯ**

Ключевые слова: знак, символ, знаково-символическое пространство, инвариантная структура, знаковая референция, рефлексия, духовность, нравственность.

Знаково-символическое пространство обучения не может быть соотносено с основными компонентами духовно-нравственного развития школьников без выявления основополагающих инвариантных технологических структур, которые нацелены на освоение основных аспектов образовательного пространства, открывающих школьникам ценности и смыслы жизни как основы их духовно-нравственного развития. Мы обращаемся к аналитическому построению инвариантной структуры обучения, с помощью которой школьники осваивают рационально-содержательные и смысловые характеристики знаков.

В основе предлагаемого построения лежат три основополагающих методологических посыла: структура освоения свойств знака Ч. Пирса; понимание знакового функционирования представителями постмодернизма Р. Рорти и Ж. Деррида; интерпретация этих идей в современных построениях модульной технологии, а также личный исследовательский опыт автора.

Мы рассматриваем освоение знака с позиций философских оснований, опираясь на триаду, определенную Ч. Пирсом. Этап первый – знак как таковой. Этап второй – знак в его отношении к объекту. Этап третий – знак в его отношении к интерпретатору. Эту триаду мы усиливаем идеей спонтанного возникновения знакового сознательного действия Р. Рорти. Опираясь на научные суждения, возникшие в результате экспериментальной работы, мы предлагаем инвариантное построение, дающее возможность эффективного освоения содержательных и смысловых характеристик знака с его соотносительностью с духовно-нравственным развитием школьников. В этом контексте мы понимаем движение от первой предельности знака до его освоения как

инвариантное структурное построение, состоящее из пяти этапов.

Этап первый. На нем знак как таковой предстает в образовательном пространстве. Мы имеем в виду такую репрезентацию реальности, которая является содержательной основой инвариантной знаковой формы. Эта первоначальная целостность знака представлена в его основополагающем конфликте, который начинается, развивается и разрешается во взаимодействии учителя и учащихся и тем самым определяет знак как таковой. К таким знакам относятся «меч», «монета», «рука» и т.д.

Второй этап. Знак переходит в схему, которая становится центром определенного этапа обучения (урока). Схема есть, согласно терминологии Ч. Пирса, икона, а в экспериментальном преломлении – это «Российская империя как дом», «река как фигура человека» и т.п. Этап центра триадичен. Это означает, что на первой стадии знак наполняется предметным содержанием, на второй стадии – определяется освоенность этого предметного содержания школьниками, на третьей стадии им предлагается интерпретировать знак. Эта полуинтерпретация осуществляется на основе системы познавательных задач, задач с элементами инсайта, а также специальных заданий изобразительного и объемно-созидательного характера.

Третий этап. Ментальное событие – это такая структура в освоении знака, которая создает условия для переживания ментального смысла обозначенной структуры содержания. На этом этапе технологической структуры речь идет о новой направленности образовательного влияния, где от внешнеусвоенного знака, через сравнение деталей актуальной микросреды школьника и предметной микросреды, через определение их тождества детьми с помощью

суждений и умозаключений, создаются условия, в которых возникает необходимость введения художественно-ментальной образности (проза, поэзия, изобразительное искусство, живопись, художественный вымысел учителя). Это завершающий этап событийности, в котором и возникает переживание умонастроения, представленного знаками предметного явления.

Смысловое переживание никогда не возникает под влиянием абстрактного знака. Знак – лишь окно в смысл. Истинное со-бытийное переживание является результатом художественного образа. Художественный образ есть порождение истоков [8, с. 85].

Обобщая, подчеркнем, что событийный этап инвариантной структуры – это движение от сравнительного тождества деталей детской и предметной среды, через их дискурсивный анализ, к художественно ментальному образу, порождающему переживания смысла явления. Здесь необходимо заметить, что, опираясь на методологию нашего исследования, мы связываем ментальность как умонастроение эпохи только с ее знаковым содержательным преломлением. Глубинные же смыслы, имеющие отношение к бытийственному основанию, открываются в условиях развития символической структуры. И, наконец, после того как возникли два состояния детского сознания, которые мы называем рациональной полуинтерпретацией знака и смысловой полуинтерпретацией знака, структура вступает в завершающую – пятую часть условий, которые дают возможность самостоятельной синтетической интерпретации знака. Ч. Пирс называет это «отношением знака к интерпретатору», Р. Рорти – «латентно подготовленной спонтанностью».

Заметим, что последняя часть структуры – это не абсолютная само-

стоятельность детского сознания, это самодействие, специально организованное учителем, где на первой стадии создается ситуация мотивации будущей интерпретации, латентно предлагается путь спонтанных проявлений сознания, а также создается ситуация репрезентации детьми обновленного их сознанием инвариантного знака непосредственной жизни.

Инвариантная структура знаково-го освоения в обучении доходит до синтетической интерпретации детским сознанием на основе четырех этапов: целостно-знакового, рационально-схематического, чувственно-смыслового и действенно-интерпретирующего. Однако, как показал опыт исследований, нельзя оставлять синтетическое действие без рефлексии над достижениями интерпретации. По этой причине в инвариантно-знаковой структуре функционирует этап оценки, самооценки и актуализации. Суть его состоит в создании условий, при которых интерпретатор (ученик) соотносит обновленный им знак со своей жизнью и с жизнью в социуме. По словам Г.П. Щедровицкого, «знаки существуют потому, что отдельные люди, индивиды сознательно используют какие-то объекты в качестве знаков; знаки не существуют объективно в социально-производственных структурах и в “культуре” социума именно как знаки; они не имеют объективных функций и значений безотносительно к психике индивидов, их пониманиям и желаниям» [7, с. 79].

Предлагаем рассмотреть некоторые способы организации пространства обучения с помощью знаков на примере урока литературы в 9-м классе по теме «Основные темы и идеи русской литературы первой половины XIX века». Ч. Пирс пишет: «Символ есть знак, отсылающий к Объекту, который он

денотирует посредством закона. Не только он сам представляет собой общее правило, но и Объект, к которому он отсылает, по природе своей также есть нечто общее» [5, с. 162].

На первом этапе происходит предъявление учителем знака, отражающего всю сущность будущего курса. Урок начинается с мотивационного образа – это актуальная беседа с учащимися, разговор, в котором возникает передача смыслов и происходит обозначение контура темы.

Учитель: «В этом году мы говорим с вами о литературе первой половины XIX в. Авторы и герои, судьбы и характеры, вопросы и... вопросы. Тема героя и времени станет главной в наших изучениях. Как понять их и не ошибиться, а если ошибиться, то глобально, достойно Гения, а если не глобально, то хотя бы искренне, а значит, и не ошибиться вовсе, а понять».

Далее учитель переходит к следующему этапу инвариантной структуры – созданию рационального образа всей темы.

Учитель: «Сейчас я произнесу для вас слова, слушайте меня внимательно, слушайте изо всех сил, поймете меня – поймете тех, кто придет с вами на встречу в этом году.

Что это значит? Рана кровоточит.

Будто в плечо отдача. Пуля звучит, звучит.

Честь остается честью, но человека – нет.

Ч-ч-ч – слышите этот звук?

Верьте только ему:

Чистому, черному, чудному

Непонятному, безрассудному».

В данном случае экспрессивная функция знака обеспечивается тем, что он (знак) выражает не только мысленное содержание, но и чувства, побуждения человека, употребляющего знак. Звук «ч», как бы повисший в

классе, становится знаком времени, но пока он для учащихся лишь ощущение, предчувствие. Далее в уроке этот знак превращается в схему – знак «ч» наполняется литературным содержанием и смыслами.

Учитель: «Тема этого учебного года “Автор – образ – читатель”. Перед вами четыре поэта (открываются четыре портрета: А.С. Грибоедов, А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, М.Ю. Лермонтов)».

Далее по ходу урока схема наполняется литературным содержанием.

Учитель: «В трех из четырех фамилий главным слышится нам звук “ч”.

“ч” – червь, чрево, чело.

С него начинаются Чернила и Человек, Честь и Честолюбие.

Он есть в противоречиях, им заканчивается ночь.

Он – это ты, потому что ты – Читатель.

Согласный, шипящий, всегда глухой, непарный.

Нет ему пары, кроме Одиночества.

И тогда одинокий Онегин – объединяет их всех. С ним будут их сравнивать великие критики. Его пороками мерить их недостатки. Звонкий “г” в Евгении Онегине – согласный парный звук. “г” – числовое значение в глаголице “четыре”. Их “четверо”».

Именно это Ч. Пирс называет иконой, а в исследованиях В.В. Шогана это называется «ассоциативным концентром» [6, с. 59].

Начинается третий этап урока – переживание ментальных смыслов знака.

Учитель: «Главное в них – каждый личность. А кто из вас считает себя личностью?»

Детям предлагается сыграть в знакомую с детства игру «Третий – лишний». Здесь вступает в действие коммуникативная функция знака, она реализуется за счет того, что предметное значение знака (в данном случае игры) является

более или менее единым для всех людей. Отметим, что Н.А. Бердяев отличал коммуникативно-общенческую функцию знака от «сообщения». Под сообщением он понимал некоторую оторванность знака от реальной жизни, от действительного интимного диалога (я – ты), а иногда даже глубже (я – я). В нашем построении мы, опираясь на выражение Ч. Пирса «об экзистенциальной основе прагматического действия», представляем условия для действительного общения, в котором рождается смысловое переживание детей, или то, что Ч. Пирс называл со-бытием. В конкретной ситуации урока это для каждого приобретает индивидуальный, личностный смысл – ЛИЧНОСТЬ превращается в ЛИШНИЙ в ходе знакомой с детства игры «Третий – лишний», где оставшийся «лишним» ребенок ощущает собственную уязвимость перед миром и социумом.

Учитель: «Где эта тонкая грань, за которой лиричность становится уязвимой, обаяние – средством наживы, чуткость нерва – превращается в мизантропию, а талант и вовсе никому не нужен? Когда Человек-Личность превращается в Человека Лишнего? Об этом вопросы в гениальных книгах, которые мы откроем с вами в этом году».

Следующий этап инвариантной структуры в уроке – интерпретация знака учащимися.

Деятельность учащихся на этом этапе урока подчеркивает личную сопричастность каждого ученика не только происходящему действию, но и каждому произведению, всей русской литературе.

Учащиеся распределяются в четыре группы.

Далее пошагово определяется знаковая наполненность детских представлений о четырех художественных произведениях. Каждый из этих шагов

представляет определенный уровень знакового восприятия.

В данном случае учащиеся создают собственный знак, они совершают открытие мира не только с помощью интеллекта, но и с помощью собственного чувства, переживания. Н. Бердяев пишет: «Ошибочно думать, что познающий лишь через интеллект соприкасается с бытием, через эмоцию же остается в своем субъективном мире. Человеческие эмоции в значительной степени социально объективированы, совсем не субъективны» [3, с. 235].

Заключительный этап инвариантной структуры – рефлексия и актуализация. На фоне выбранной самостоятельно музыки учащиеся читают написанные ими размышления.

На этих уроках шаг за шагом учитель не только помогает ученику взойти к системе знаний, но и развивает способности мышления и элементы творчества. Именно структурно организованное знаковое пространство создает условия для возникновения нравственных диалогов между участниками образовательного пространства, формулирования нравственных суждений и умозаключений как форм интерпретации. Перед нами не стабильные, неподвижные, однообразные знаки, а знаки, влияющие на человеческую волю и зовущие к изменению действительности. Опыт работы показал, что именно структурная организация урочных текстов, часто не имеющих отношения к детскому восприятию, дает наиболее мощный предметно-содержательный и нравственный эффект. Как подчеркивает И.В. Абакумова, формирование смыслов может быть осуществлено, «если оно погружено в плотную смысловую среду, поликультурное образовательное пространство» [1].

Философы, психологи, педагоги, исследующие феноменальность знаково-символического поля, часто обходят

проблему разделенности знака и символа. Однако реальность урочного пространства такова, что без определения отделяющих характеристик знака и символа невозможно осуществить их практическое применение. В целом общим местом, отделяющим символ от знака, является его конгруэнтность с категориями всеобщего, вечного, космического, божественного. С этой точки зрения символ относительно знака есть проявленная неопределенность, есть всегда неразрешимость тотального и личностного, есть абстрагированность от конкретного решения и в то же время энергичное влияние на пробуждающиеся творческие глубины детского сознания. Представим структуру инвариантной символической схемы в ее основополагающих этапах.

Первый этап. Восхождение к символу. Здесь осуществляется поэтапное восхождение от детских единичных символических впечатлений через символическое дискурсивное осмысление к собственно символу, который должен быть представлен триединством средств (слова, наглядности, физического действия).

Второй этап. Превращение чистого символа в ассоциативно-символическую схему, наполнение этой схемы всеобщими тотальными понятиями, анализ этих понятий и их творческая интерпретация.

Третий этап. В отличие от второго этапа, обращенного своим пафосом к тотальности, данный этап призван соотносить судьбу человека с судьбой человечества – призвание, служение и т.д.

Четвертый этап. Творческая интерпретация тотально-всеобщего и судьбоносно-личностного.

Пятый этап. Духовно-символическая рефлексия.

С очевидностью просматривается структурная аналогия между инва-

риантно-знаковыми и инвариантно-символическими построениями. Различие состоит лишь в том, что данные референции наполняются различным по качеству содержанием. В первом случае – это инвариантные формы непосредственной реальной жизни, обобщенные образованием. Во втором – это всеобщие, вечные, вселенские понятия, идеалы, ценности, которые также осваиваются и переживаются, как смыслы жизни.

Приведем фрагмент построения пространства урока биологии в 7-м классе, в котором используется инвариантная схема символической референции. Тема урока: «Строение тела животных. Клетка».

Учитель начинает урок такими словами: «Дотроньтесь до руки человека, который сидит рядом с вами. Закройте глаза и представьте, как вы мысленно проникаете в организм человека. По руслу кровеносной реки вы плывете навстречу новым открытиям, проплывая разные органы. Можно посетить некоторые из них, заглянув вовнутрь. Органы состоят из тканей, ткани из клеток. Попробуйте представить ткани, клетки того человека, к которому вы прикоснулись. С каким предметом у вас ассоциируется наш живой организм? Живой организм для меня – это дом, большой, красивый и уютный». Выбор подобного символа неслучаен. Символика дома определяется его функцией как жилища, непосредственно окружающего человека. По словам Х. Кирло, дом «является воплощением “своей” среды, личного мира и, следовательно, противопоставляется миру “чужому”, лежащему вне его стен». Другая символическая ассоциация связана с домом как хранилищем высшей мудрости: «В архитектурном символизме дома соединились сакральная сущность и практические ассоциации, связанные с

каждой из составляющих его частей», – пишет Х. Кирло [4, с. 149]. В народной традиции прослеживается сильная связь дома с человеческим телом.

Второй этап инвариантной структуры – построение схемы – начинается с появления ступеней, которые ведут в большой дом. Дом – это история исследований и открытий. Фундамент – это клетки, строительный элемент любого организма. Стены – ткани, группы клеток, сходные по строению и функциям. Органы – окна дома, в которых загорается свет. Крыша – связь с окружающей средой, нервно-гуморальная регуляция.

На третьем этапе использования инвариантной структуры в уроке происходит появление персоны – клетка превращается в персону и, согласно структурному замыслу, участвует в событии. Однако путь к этому участию идет через сравнительную детализацию – деталь из актуальной жизни школьника и деталь из жизни клетки. Переживание тождества и есть событие, т.е. пережитый смысл.

На следующем этапе урока дети создают самостоятельный синтетический символ, собирают животную клетку. Задание выполняется на интерактивной доске, собирается модель клетки.

На пятом, рефлексивном этапе структуры учащиеся делают вывод о том, что организм – это сложная система, требующая его соотнесенности с нравственными критериями жизни.

В данном случае, несмотря на творческий подъем, с которым дети создавали собственное видение клетки, удивляя при этом совершенной оригинальностью решений, находок, построения цветовой гаммы и даже изменения структуры клетки, их творчество опиралось на известную объективность предмета биологии: клетка все-таки существует вне человека, вне его сознания. Она, по словам Н.А. Бер-

деява, – «объективность», «сей мир», и здесь детское творчество корректируется и контролируется этим миром.

Абсолютно иной эффект получает использование инвариантно-символической структуры на уроках гуманитарного цикла, в частности литературы. Здесь интерпретация основана на возможности пребывания детского сознания в абсолютной свободе, той свободе, которая пролагает мосты между символом как «окном духа» и собственно духовным бытием как неподдельной реальностью. Символическая и настоящая жизнь синтезируются в детском сознании и рождают поистине творческие откровения.

В качестве примера приведем урок литературы в 7-м классе по теме «Роман А.К. Толстого “Князь Серебряный”». В данном случае в роли ведущего символа используется серебряная нить. Класс оформлен различными предметами из серебра. Каждый из учащихся в начале урока получает карточку с отдельными словами из эпиграфа к роману А.К. Толстого «Князь Серебряный». Ребятам предлагается вспомнить, как и когда они встречались с этими словами, слышали их или произносили сами, держали в руках предметы, называли явления, испытывали чувства. Происходит обсуждение, восходящее от детских единичных символических впечатлений к собственно символу, которым становится магическая Серебряная нить, соединяющая различные детские впечатления. По словам Х. Кирло, «нить является одним из самых древних символов, она символизирует связь между любой из следующих плоскостей – духовности, физического начала, социальной сущности» [4, с. 289].

Слово, наглядность, физическое действие являют в данном случае триединство средств. Дети нанизывают карточки на нить, и на доске открыва-

ется эпиграф романа: ««А тут рабское терпение и такое количество пролитой дома крови утомляет душу и сжимает ее печалью. И я не стал бы просить у читателей в свое оправдание ничего другого, кроме позволения не ненавидеть людей, так равнодушно погибающих». Тацит. Летопись. Книга 16 (лат.)».

На втором этапе инвариантной структуры учитель создает перед детьми ассоциативно-символическую схему, наполняя ее всеобщими тотальными понятиями: благородство, честь, мужество, любовь и т.д. Далее оглавление романа превращается в ассоциативную схему. Каждое действие, каждая деталь, каждый предмет, каждое слово являются источниками умственной и духовной жизни, «одновременно являются реальностью и символом» [там же, с. 21].

На третьем этапе инвариантной структуры происходит событийное соотношение судьбы человека с судьбой человечества. Поэтапно, через сравнительную детализацию личной судьбы Никиты Серебряного, Максима Скуратова и других героев романа, – к осмыслению диалогичности судеб и художественному образу. По словам Л. Бенуаса, «живой и органичный символический язык лучше других выражает истины духовного порядка» [2, с. 6].

Творческая интерпретация в данной инвариантной модели представляет собой театрализованный диалог автора романа и учащихся. Один из учащихся надевает элементы костюма автора и задает одноклассникам вопросы по содержанию урока. Именно диалог создает духовное пространство – культуру – мир общезначимых ценностей, получающих реальную наполненность, когда они становятся личностно значимыми. Здесь важна не точность, а глубина проникновения, не объяснение, а понимание, возникающее в диалоге.

Урок учитель завершает обращением к пятому, рефлексивному этапу инвариантной структуры, в данном случае он звучит как проповедь: «Нам с вами предстоит прочесть удивительную книгу. И если ваша душа откликнется серебряной струной на переживания героев, если чистая слеза прольется над страданиями книжных персонажей, значит Истина, которую ценил Алексей Константинович Толстой превыше всего, – торжествует и история становится частью нас с вами, а мы становимся частью истории».

Мы хотим еще раз подчеркнуть, что находимся на позициях, высказанных в работах русских религиозных философов, философов и педагогов прагматического толка, современных отечественных исследователей о том, что существуют два уровня смысловых откровений: ментальные смыслы, связанные со знаками, и всеобщие, всечеловеческие смыслы и ценности, связанные с символическими структурами. Именно эта позиция дала возможность увидеть смысловые интерпретации детского сознания в третьей, синтетической знаково-символической структуре.

Эта третья структура выражена в самостоятельных синтетических знаково-символических действиях школьников. В этом заключается ее первая характеристика. Вторая характеристика имеет отношение к скрытой позиции учителя, который, зная пути единения знаков и символов, скрытно, латентно подводит детское сознание к этому взаимообогащающему знаково-символическому проникновению. Третье – эта структура в реальной практике есть самостоятельная знаково-символическая интерпретация, в которой соединяется непосредственное мышление и переживание детей с выходами на всеобщее и всечеловеческое. Это сложное построение, которое по со-

держанию соотносит реальную жизнь, ее нравственность и этику с всеобщим духовным пафосом, основано на воле к действию и в реальном обучении и воспитании проявляется в уроках и воспитательных актах самостоятельного действия. Учитель здесь выполняет роль лишь организатора, роль духовного корректора, роль вдохновителя идущих к самостоятельной творческой интерпретации детей. Четвертое: как показал опыт исследования, школьники, синтезирующие знаки и символы, никогда не занимают никаких абсолютных позиций. В самом результате урока соотношение знаков и символов невозможно предвидеть.

Подобным образом обстоит дело с образными представлениями, с мышлением, с переживанием и действием. Все зависит априори от состава класса, в котором обязательно есть дети, склонные в большей степени к знаковой интерпретации предметного содержания, а следовательно, ментальных смыслов, а есть школьники с ярко выраженным символическим мироотношением, с интенциональной направленностью к высшим смыслам бытия. Однако любой школьный класс всегда имеет в своем составе представителей как знакового, так и символического типа сознания. Поэтому и речь здесь идет о взаимообогащении, когда нравственность знаковой интерпретации одухотворяется, а высшие символические смыслы соотносятся с реальной нравственностью. Именно по этой причине синтетическая структура знаково-символической референции не имеет рельефного результата, но она всегда есть синтез, открывающий возможность для совершенствования индивидуальной траектории каждого участника, самостоятельного синтеза знаков и символов.

Инвариантная синтетическая структура знаково-символической референ-

ции в своем содержании и этапах напоминает представленные ранее знаковые и символические структуры. Она также представлена пятью этапами.

Этап первый. Синтетическая знаково-символическая мотивация.

Стадия 1. Обращенность к знаковым впечатлениям детского сознания в соотнесенности с символическими впечатлениями детского сознания.

Стадия 2. Рациональное самостоятельное обобщение как соответствие знаков и символов.

Стадия 3. Восхождение к знаково-символическому образу будущего самостоятельного действия (репрезентация знака детьми).

Этап второй. Самостоятельное превращение знаково-символического образа в рациональную конфигурацию действия.

Этап третий. Этюды (метод «керна» – по В.В. Шогану).

Этап четвертый. Спектакль-импровизация.

Этап пятый. Рефлексия.

Приведем пример инвариантной синтетической структуры знаково-символической референции – урок литературы в 8-м классе по теме «Поэма М.Ю. Лермонтова “Мцыри”». Важно заметить, что это особая, специфическая форма учебного занятия, которая рассчитана на целый учебный день. Занятие начинается с синтетической знаково-символической мотивации. Это может быть разговор о настроении, о том, как мы чувствуем настроение друг друга. Этот разговор плавно переходит в разговор о настроении поэмы М.Ю. Лермонтова «Мцыри».

Форма деятельностного изучения поэмы – постановка спектакля. А спектакль – это всегда настроение, передача зрителю своих эмоций, чувств. На этом этапе занятия с помощью знаков и символов анализируется эстетическая со-

ставляющая поэмы: пейзаж, цвет, свет и т.д. Ассоциативно-логической схемой в данном случае являются варианты эстетического оформления спектакля.

Дети сами выбирают символы и наполняют их собственными смыслами. Одним из важнейших становится Небо.

Ирина М.: «Небо бездонное и глубокое. Оно загадочно и так непредсказуемо. Для меня Лермонтов – как это небо. Как на небе может блеснуть лучик солнца, а может блеснуть молния, так и Лермонтов мог написать что-то очень грустное, а мог – что-то искреннее и веселое. Он был одинок, но из этого одиночества рождались произведения, полные чувств. Может, это было не одиночество, а небо».

«Когда детское сознание восходит к своим “чистым” формам благодаря условиям, созданным технологией, то и знаниевый эффект гораздо значительней. “Отпущенная” энергия детского сознания, поднимаясь над предметами, превращается в “чистые” образы, “чистые” формы воображения, мышления, в “чистые” формы переживания смыслов жизни, в волевые состояния, открывающие путь к действию. И бытие этих состояний выражается в знаках и символах, которые становятся основой для реорганизации социокультурной среды, возвращающей детскому сознанию основополагающие структуры конструктов, моделей и проектов жизни» [6, с. 9].

На втором этапе урока осуществляется самостоятельное превращение знаково-символического образа в рациональную конфигурацию действия – учащиеся выполняют макеты декораций по собственным эскизам и представляют их другим участникам урока. Затем сочиняют, составляют и обсуждают в группах тексты будущего спектакля. На третьем этапе инвари-

антной структуры учащимся предлагается определить и назвать основные чувства и эмоции, которыми пронизано произведение М.Ю. Лермонтова, а затем придумать и сыграть этюды, в которых подобные же чувства и эмоции когда-либо переживали сами дети. Четвертым этапом урока является предъявление импровизированного спектакля зрителям. Заключительный этап урока – это детская рефлексия.

Настасья Г.: «Трагедия Одиночества».

Как неба не бывает без любви,
Жизни без смерти,
Так нет Лермонтова без его творений.

Его широкая душа, не знающая ни границ, ни времени, ни пространства, покорила и живопись, и литературу. То, что есть у других – не для него. То, что умеют другие – тоже. Он сам как целый мир, этот мир полон мест, которые никто никогда не найдет и не узнает, что в них хранится. Это и есть – гений. Он гений в особом искусстве: это искусство – жить в этом мире и быть целым миром для других».

Анна Д.: «Человек с чистой душой... он мог спокойно рассуждать о своей смерти. Он был загадочным творцом. Одиноким и свободным».

Дарья З.: «Кавказ, книги, горы, цветы, луга, поляны, картины, кожаные кресла, месяцы, годы, дни, минуты, буквы, мысли, размышления, разговоры, лошади, октябрь, июль – все это всегда напомним нам о трагической жизни Лермонтова... Из поколения в поколение будут задумываться о том, зачем приходят в мир такие люди, зачем они так настойчиво хотят познакомиться нас с другим, высшим миром?»

Таким образом, знаково-символическое пространство обучения представлено тремя инвариантными структурами: инвариантная структура знако-

вой референции, создающая условия для детской продуктивной деятельности, оценки и самооценки сделанного; символическая инвариантная структура, создающая условия для творчества и личностной рефлексии; знаково-символическая инвариантная структура, создающая условия для синтеза продуктивных действий школьников и духовных состояний, определяющих действительный выбор человека, его эффективную адаптацию и призвание. Знаки и символы, представляющие содержание пространства обучения, функционирующие в нем в отдельности, являют собой неразрывное, взаимодополняющее тождество, отражающееся в детском сознании уже как интерпретируемое единство, при этом знак в своем доминирующем влиянии связан с нравственностью, а символ – с духовностью. Но именно эта функциональная разделенность дает возможность перевести возникающие духовные откровения детей в контекст нравственного поведения.

Литература

1. *Абакумова И.В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2003.
2. *Бенуас Л.* Знаки, символы, мифы. М.: АСТ: Астрель, 2004.
3. *Бердяев Н.А.* Смысл творчества: Опыт оправдания человека. М.: АСТ: Хранитель, 2007.
4. *Кирилло Х.* Словарь символов. 1000 статей о важнейших понятиях религии, литературы, архитектуры, истории / пер. с англ. Ф.С. Капицы, Т.Н. Колядич. М.: Центрполиграф, 2010.
5. *Пирс Ч.* Начала прагматизма / пер. с англ., предисл. В.В. Кирющенко, М.В. Колопотина. СПб.: Лаборатория метафизических исследований философского факультета СПбГУ: Алетея, 2000.
6. *Шоган В.В.* Методика преподавания истории в школе. Уроки нового поколения. Ростов н/Д: Феникс, 2005.
7. *Щедровицкий Г.П.* О методе семиотического исследования знаковых систем // Семиотика и восточные языки. М., 1967.
8. *Юнгер Ф.Г.* Язык и мышление. СПб.: Наука, 2005.