

ТЕХНОЛОГИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ¹

Михаил Владимирович Кларин,

*доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории дидактики
Института стратегии развития образования Российской академии образования, Москва*

Лора Владимировна Макмак,

кандидат педагогических наук, преподаватель литературы, театральный педагог школы №1241, Москва

АВТОРЫ ПРЕДЛАГАЮТ ТЕХНОЛОГИЮ МОДЕЛИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ («НЕУРОКА»). ТЕХНОЛОГИЯ СТРОИТСЯ НА ПОГРУЖЕНИИ В ОБРАЗНЫЙ СЛОЙ ИЗУЧАЕМОГО МАТЕРИАЛА, ЕГО ЭМОЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОМ ОСВОЕНИИ-ПРЕОБРАЗОВАНИИ, РЕАЛИЗУЕТ СОТВОРЧЕСКИЙ ДИАЛОГ ПЕДАГОГА И УЧЕНИКА. ОСНОВА ТЕХНОЛОГИИ: РЕШЕНИЕ ОБРАЗНОЙ (МЕТАФОРИЧЕСКОЙ, ХУДОЖЕСТВЕННОЙ) ЗАДАЧИ, ВХОЖДЕНИЕ В ОБРАЗ ПО ОБРАЗНОЙ АССОЦИАЦИИ С ПЕРЕЖИВАНИЕМ, КОТОРОЕ ОН ПРОВОЦИРУЕТ. КЛЮЧЕВЫЕ ЧЕРТЫ ЭТОЙ ТЕХНОЛОГИИ: ОБРАЗНОСТЬ, ДИАЛОГ, АВТОРСТВО. РЕЗУЛЬТАТ – РОЖДЕНИЕ ОБРАЗА НОВОГО ЗНАНИЯ (АРТЕФАКТА) И АВТОРСКОЙ, ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ «Я – АВТОР», СПОСОБНЫЙ МОДЕЛИРОВАТЬ СВОЮ ОБРАЗНУЮ РЕАЛЬНОСТЬ – В ДИАЛОГЕ И СОГЛАСИИ С СОБОЙ, ДРУГИМИ И ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ. ТЕХНОЛОГИЯ «НЕУРОКА» РЕАЛИЗУЕТ ЛИЧНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.

• воплощённое мышление • дидактика • личностно-развивающее обучение • метафора в обучении • «неурок» • художественная задача • образ нового знания • эмоционально-ценностный компонент содержания образования

Дефицит образного исследования

Мы видим дефицит методических и дидактических разработок, посвящённых предметам, в которых сильно представлено поисковое, исследовательское начало, и при этом исследование является не рационально-логическим (как в физике, математике, химии), но образным, художественным (например, литература, изобразительное искусство). Более того, дефицит относится ко всем гуманитарным ракурсам познания мира – к образному исследованию, познанию собственных смыслов, их соотносённости с достоянием культуры, с самой жизнью, которая, по словам Э. Фромма, «есть искусство – поистине самое важное и в то же время самое трудное и сложное из всех практикуемых человечеством искусств. Его предметом является не та или иная конкретная деятельность, а сама жизнедеятельность, процесс развития того, что заложено потенциально. В искусстве жить человек и творец, и предмет своего искусства; он и скульптор, и мрамор; и врач, и пациент ... Свобода и счастье – в понимании человеком самого себя» [1]. Следствием названно-

го дефицита может стать дефицит личностных результатов обучения.

В качестве примера возьмём школьное преподавание литературы. В нём хорошо представлен анализ «образов» и пересказ историко-литературных сведений. Возникает вопрос: как в рамках традиционного преподавания приобщать к содержанию, сути которого – возникновение мысли-чувства, переживание, язык образов, эмоций? Как включить ребёнка в создание пережитых *личностных смыслов*? Для решения такой задачи недостаёт педагогических средств. Можно рассказать ученикам о чувствах автора, можно попытаться призвать их напрямую воображение и пройти вместе с автором путь открытия образа. Можно показать и воспроизвести путь художественного исследования через частично-поисковый метод. И всё же как не только показать, но непосредственно погрузить в художественное исследование? Без такого погружения, кото-

¹ Статья подготовлена в рамках грантового проекта РФФИ № 17-06-00669-ОГН («Дидактические условия усвоения учащимися некогнитивных видов опыта»).

рое в дидактике обозначено как исследовательский метод обучения, самого духа исследования передать невозможно [2]. Здесь возникает разрыв между намерением педагогов передать тонкость глубоко личностного, эмоционально окрашенного, образного художественного познания и невозможностью прямой передачи такого способа познания, а по сути – и его результата.

Этот разрыв можно преодолеть, выстроив способ обучения, в котором ученик включается в активное авторское познание, генерирующее новый, никем не предъявленный и не описанный опыт. Такое обучение включает ученика:

- 1) в позицию Автора-исследователя-художника,
- 2) в процесс диалога автора символического ряда (художественного текста) с познаваемым – нет, не «объектом» – частью мира.

Но как переключить современного ученика, оглушённого потоками штампованной информации, привыкшего к словесным штампам, в позицию Автора-исследователя, который впервые взглянул на мир под неожиданным углом, увидел и пережил своё собственное, личное открытие, назвал его, обозначил, выразил своими собственными способами? Для такой задачи нужны особые педагогические средства. Особые – то есть снимающие синдром принципиального «не-авторства», и не только с ученика, но и с учителя: «переключить» может только «переключённый».

«Творение лица» (и сотворение познавательно-игрового мира вокруг себя) органично для детей – изобретателей и фантазёров, естественно-природных носителей культуры воображения: всё, что попадает в горизонты детского интереса, моментально превращается ими в артефакт. В образном познании-творении мира воплощается то, что в современной нейронауке обозначается как «непосредственное познание живой реальности в противоположность рассудочному знанию и рациональным выкладкам» [3]. Именно такое эмоционально-образное познание сейчас всё больше входит в поле зрения наук о человеке.

Однако культура воображения дефицитна для педагога так же, как «дискурсивная»

(рассудочная) культура дефицитна для ученика. Рассудочное, рациональное познание разбивает «мир вокруг себя» на предметы, которые надо *понимать, учить, запоминать*. Понимаемые, изучаемые и запоминаемые (и даже применяемые), предметы эмоционально отчуждены и уже не органичны («бесчувственны»), поэтому ученику в них трудно играть (и умом, и телом), как и учителю, для которого они – не «игрушки», а всё те же безусловные учебные предметы, которые назначено учить.

В итоге ребёнок открыт для творчества, взрослый закрыт для игры. И оба оказываются закрытыми для диалога «своих культур», баланс которых равно значим для творческого осознания обеих.

Основы технологии моделирования художественной реальности (технологии «неурока»)

Как выход из обозначенного выше противоречия возникла *технология моделирования художественной реальности*, или *технология «неурока»* (автор – Л.В. Макмак), разработанная на основе использования ресурсов воображения учителя-ученика и нацеленная на развитие творческого потенциала обеих сторон обучения [4; 5].

Технология реализуется через *метод художественной задачи*, который становится регулятором баланса между культурой рассуждения («дискурсивной») и природно-фантасийной (воображения). *Её инструментальная функция* – войти в образ через образ, запущенный в текст (любого, не обязательно гуманитарного происхождения) по ассоциации с тем переживанием, которое он проецирует (провоцирует). *Её педагогическая цель* – дать интеллектуально-эмоционально-пластический (телесный) импульс к «обоюдоострому» творчеству (а не к «повторению-мать-учению»), за счёт чего и возникает высокое напряжение-интерес, «онтологически» захватывающее изобретателей, творящих и саму задачу (это относится как к учителю, так и к ученику), и её решение (аналогично).

Механизм действия: «знающий» учитель (или некто другой) сворачивает учебную информацию в художественную задачу,

«незнающий» ученик (или некто другой) разворачивает её в своём решении. При этом оба (с достаточно глубокой и примерно равной степенью отдачи) включаются в процесс проживания-«присвоения» учебного материала, *лично преобразуемого*.

Результат преобразования учебного материала – *преобразование* знаний-умений-навыков в *образ нового знания*, уравнивающего буквальное и метафорическое, рациональное и чувственное, вербальное и пластическое, правильное и «неправильное», линейное и нелинейное, объяснимое и алогичное, предметное и метапредметное и т.д.

Иначе говоря, «взрослое» и «детское», сведённое в единое пространство непрерывного становления intersубъективности («вдействия в мир и друг в друга»). Как же это происходит (и происходит ли) в формате «неурока»?

Как работает технология «неурока»

Приведём примеры работы, проведённой на разных уровнях обучения Л.В. Макмак.

Пример «неурока» в начальной школе. В первом классе, когда «дети как дети» ещё не переведены в статус «ну что за дети?!». Когда ещё можно попробовать, мобилизовав (или оживив) своего ребёнка внутри себя, осуществить «коммуникацию как танец», в котором, по характеристике исследователей семиотики, «люди находятся в совместном пространстве», а «передача информации сопровождается передачей эмоциональных состояний» [6, с. 61–76].

Для самоорганизации своего живого, телесного присутствия используем известный сказочный ход с мёртвой и живой водой: «тело» собираем (*что*), потом «оживляем» (*кто*). А «тело» у нас – «Звуки и буквы».

1. «ЧТО?» Просто «звучим», то есть совершенно хаотично произносим разные звуки, пытаясь «жестиковать» смыслами (весёлый звук, хитрый, умный, круглый). Получается очень живая, очень шумная и по-актёрски выразительная какофония! Потом произносим звуки, придумывая им «картинку», – по ассоциациям с настроениями «озвучек»: к!-к!-к!-к!-к!-к! (– это кто-то

сердится, аж заикается – кузнечик в траве скачет – курица охрипла); к... к... к... к... к... (– бабушка медленно тапками шаркает – страшное ночью подходит или уходит и т.п.). Набрасываем примерно 5–6 звуков, чтобы успеть с ними поработать. Показываем беззвучно (*пластически*) то, что произносили, то есть по сути выходим на актёрский этюд. Звук должен быть узнаваем: «сердитый», «кузнечик по траве», «бабушка», «охрипшая курица» и пр. Превращаем звуки в буквы, пишем их на доске, меняя их «расположение», и крепим на ассоциациях, дорисовывая возникший образ. Например: *А* *обычное* – домик Бабы-яги (труба, окошко, «курьи ножки»); *А* *вверх ногами* – кошка (усики, кисточки на ушках); *А* *лёжа* – ёжик (иголки, лапки, чёрный носик) или *А* *лёжа* – рыбка (плавники, хвост, чешуйки). И снова звучим на разные лады. И снова пишем буквы на доске, но уже по-другому – так, чтобы графикой (характером написания) задать им «звучащее» настроение, а вместе с ним и пластику очередного этюдного показа. Скажем, как *А*, написанное в скобках, – ходит, опаздывает, пьёт молоко, боится и пр. Или как те же действия производит *А*, разрисованное цветными мелками? Или мокрой тряпкой? Или... «сам придумай», а «мы догадаемся»!

Резюмируем: что делали? – звучали, превращали, превращались, писали, рисовали, показывали, всё время придумывали; зачем делали? – они все живые, только по-разному! С ними можно разговаривать, играть!

2. «КТО?» Собираем звуки-буквы в слово (комбинации самые произвольные). Например, получилось (по согласию всех сторон) вот такое: КСОМЧ. Кто он? Он – человек, который с нами сегодня жил. Придумываем про него маленькую историю, вспомнив максимум из того, что он натворил вместе с нами («незаметный» вариант рефлексии).

– «Какой он, Ксомч?» (сочинение коллективное).

«Он молодой и весёлый превращатель, прозрачный, неслышимый. Его никто не может видеть, потому что он аккуратно прячется в траве (от курицы). Его только слышно, когда он там плетёт цветную паутину для звуков, они в ней запутываются, тогда

немножко страшное звучит, потому что они же кричат! Но он их сразу ловит и превращает в буквы. Тогда они уже молчат, – может, кричат, но про себя. Молча кричат! Только показывать могут! А он их кувыркает туда-сюда, встряхивает, чтобы они показывали разное и могли потом складываться в слова, в сказки какие-нибудь ... Он их сам придумывает, чтобы раздавать в подарки людям, ну, или детям! Только Ы выбрасывает и Р, потому что они тяжёлые, громкие и рвут паутину, и на землю бахаются...»

В приведённом занятии обозначены основные аспекты моделирования художественной реальности: *метафоричность* задачи, работающая на учебный материал и из него же извлечённая; *лицедейство* (пластически-телесное выражение олицетворения); генерирование и производство смыслов и *вживание их в игру-взаимодействие* друг с другом; *преобразование* информации в образ нового знания.

Пример «неурока» в старшей школе. Работа с художественными текстами А. Чехова. Работали в формате «перевёрнутого обучения» [7]: дома начитывали материал, в классе решали художественные задачи.

1. «*Цветы*»: натюрморт-«компоновка» ассоциаций из цветов и «говорящих» компонентов (шпилек, ключей, ножниц и пр.) – по сюжетам, героям, впечатлениям, настроению. Чрезвычайно увлекательное погружение в атмосферу («аромат») чеховского письма.

2. *Пластика* – осознание «телом», каково это – жить «вместе поврозь». Здраваться, любить, пить чай, говорить – *мимо* друг друга. Дети гениально «проскальзывали» как бы *сквозь* партнёра, отыгрывая в этюдах сцены «разобщённостей». 3. *Эссе* на тему «Образ, рождённый прозой А. Чехова». «Шиповник»: «Я влюблена!» Она лежала на огромной, усеянной цветами поляне. Глаза её искрились радостью. Как хорошо! И она крепче прижималась к матушке земле, чтобы вдохнуть в себя всю красоту её. Как хорошо! Но вдруг какая-то манящая, зовущая в жизнь сила заставила её подняться. Девушка огляделась вокруг. Там, вдали, она заметила буйно цветущий куст... Задумалась: что может сейчас цвести – сирень? Черёмуха? Нет, уже поздно,

да и куст маловат для столь пышных. Может, розы? Ну конечно! Это они, верные спутники любви. Ей захотелось поделиться с ними своим счастьем, рассказать им о Нём. ...В голове звучала музыка, напоминающая вальс Мендельсона. И она закружилась, закрыв глаза, гадая: какие же розы – розовые? красные? жёлтые? белые? Девушка мечтала, как покажет Ему их... Вдруг укололась! ...ОЙ! ...а розовый куст оказался шиповником... И судьба – не судьба... И любовь – не любовь, а так...» (Оля К., 9 класс).

«...мы храним в себе мир чертежей нашей жизни, – писал Гастон Башляр. – От них не требуется особой точности. Они должны лишь соответствовать по тональности характеру нашего внутреннего пространства...»

Не стереть чертежи и попасть в тональность – вот педагогическая задача: пересечься в точке метафорического преобразования вещей, смыслов, себя, лишь форматируя содержание, но не задавая его, работая не на повторяемый «образец», а на неповторимый образ – в собственном экологическом доме, для каждой из сторон коммуникации – собственном *по-своему*.

Дидактические основы технологии «неурока»

1. Перед детьми ставится задача выстроить понимание текста, понимание не привычного и непонятного (для обыденного восприятия) образа.
2. Задача является авторской – и для учителя, и для учеников.
3. Выполнение задачи (по самой «конструкции», замыслу педагога) возможно только на основе образно-символического, метафорического мышления.
4. Обучение строится диалогически. В диалоге *педагог – ученики* создаётся коллективный читатель/зритель/художник/автор.
5. Педагог направляет лишь взаимодействие с образно-символическим текстом, но не содержание прочтения.
6. Осмысление проделанной работы строится прежде всего как образно-смысловое, основанное на метафоре и лишь в последнюю очередь как аналитическое.

Черты диалогического построения обучения в технологии «неурока»

- диалог коллективного читателя как автора понимания с понимаемым текстом в непосредственном восприятии;
- диалогическая игра смыслов в воображении коллективного читателя;
- диалог коллективного понимающего «читателя» и «текста в культуре».

Открытость технологии «неурока» в том, что её ключевое звено – диалог – открыто для разных способов восприятия и понимания, подобно тому как творение открыто для творца. *Диалог* происходит в нескольких направлениях: педагога с детьми, детей – с явлениями в мире, детей – друг с другом. *Авторство* выступает в нескольких отношениях: авторство взгляда, авторство проживания, авторство выражения (словесного, визуального, пластического). Важная черта этой технологии: смена позиций/ ракурсов восприятия, саму идею которой предлагает педагог, но которую авторски реализуют ученики.

Предлагаемое понимание и практический подход к построению обучения основаны на целостно-экологическом взгляде на познание (экология познания), который означает, что «всякий познавательный акт рассматривается как ситуационно обусловленный». Ситуационное и знаковое понимание и построение обучения *на основе действенно-образного познания* базируется на открытиях нейронаук о принципиальной связи человеческого познания со свойствами воплощённой в теле нервной системы [8; 9]. По словам современного философа Д. Лакоффа, «Мы – существа, зависящие от нервной системы. Наш мозг получает данные от других частей нашего тела. То, каковы наши тела, и то, как они функционируют в окружающем мире, определяет структуру концептов, которыми мы мыслим. Мы не можем думать всё, что угодно, но только то, что позволяет нам наш телесный ум» [10]. Всякая когнитивная система встроена, укоренена (cognition is embedded) как внутренне – в обеспечивающем её деятельности материальном нейронном субстрате, так и внешне – включена во внешнее ситуативное физическое и социокультурное окружение, в когнитивные и социальные сети» [6,

с. 62]. Когнитивный акт расширяется в ситуацию, обладающую определёнными топологическими свойствами.

В дидактических разработках такому подходу соответствует построение обучения на основе целостного опыта [11]. Целостный опыт проживается эмоционально и телесно и лишь затем рефлексивируется и концептуализируется. В современных образовательных практиках развивается интерактивное обучение, основанное на непосредственно проживаемом опыте [12].

Мы видим представленный подход к обучению как *технологию авторского диалогического образного познания*. Ключевые приметы этой технологии: образность, диалог и авторство. Технология не проста для исполнения. Педагогу невозможно взять её «на карандаш», повторить по образцу – вместо живой многоцветной картины получится тусклая ксерокопия. Педагог может реализовать эту технологию, лишь предварительно пройдя свой собственный путь образного исследования. В этом смысле эта модель авторская в квадрате.

Тем педагогам, кто готов продумывать, проделывать и проживать такой путь, адресована эта технология. □

Литература

1. *Фромм Э.* Человек для себя. [Электронный ресурс]. URL: http://modernlib.ru/books/erih_fromm/chelovek_dlya_samogo_sebya/read_2/ (дата обращения: 10.01.2018).
2. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. / И.Я. Лернер. М.: Педагогика, 1981.
3. *Черниговская Т.В.* Время – дом, где мы живём, или оно воздаётся нашим мозгом? // *Präsens: сборник научных трудов.* – М.: Олма Медиа групп, 2012. – С. 68–74
4. *Макмак Л.В.* О неуроках литературы в школе. / Л.В. Макмак; коммент. М.В. Кларины. // *Литературная учёба.* – 2016. – № 1. – С.174–188.
5. *Макмак Л.В.* Технология образования в сотворческой художественной деятельности педагога и ученика: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Краснодар, 2001.

6. *Князева Е.Н.* Мудрость среды: идеи Ф. де Соссюра, Ф. Гваттари, Р. Тома в контексте развития биосемиотики / Е.Н. Князева. // *Философские науки*. – 2016. – № 9.
7. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта. Монография / М.В. Кларин. – М.: Луч, 2016. – С. 160–163.
8. *Александров Ю.И.* Психофизиологические закономерности научения и методы обучения / Ю.И. Александров // *Психологический журнал*. – 2012. Т.33. – № 6.
9. *Lakoff, G., Johnson, M.* Philosophy in The Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. Basic Books. 1999.
10. “Philosophy in The Flesh”: A Talk with George Lakoff. / Introduction by John Brockman. [Электронный ресурс]. URL: https://www.edge.org/3rd_culture/lakoff/lakoff_p1.html (дата обращения: 10.01.2018.).
11. *Кларин М.В.* Обучение и обучающие технологии на основе целостного опыта. /М.В. Кларин // Седьмая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Светлогорск, 20–24 июня 2016 г. / Отв. ред.: Ю.И. Александров, К.В. Анохин. – М.: Институт психологии РАН, 2016. – С. 317–318.
12. *Кларин М.В.* Инновационное образование: уроки «несистемных» образовательных практик // *Образовательные технологии*. – 2014. – № 1. – С. 19–29.