

МЕТАФОРИЧЕСКИЙ КОД В ОБУЧЕНИИ

Кларин Михаил Владимирович,

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

Макмак Лора Владимировна,

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

СТАТЬЯ НАПИСАНА КАК ДИАЛОГ ТРЁХ ПОЗИЦИЙ: ДИДАКТА (М.В. КЛАРИН), УЧИТЕЛЯ-МЕТОДИСТА (Л.В. МАКМАК) И УСЛОВНОГО «ЧЕЛОВЕКА СО СТОРОНЫ» («ИВАН ИВАНЫЧ») [1]. ОБСУЖДАЮТСЯ ВЗАИМОДОПОЛНЯЮЩИЕ РАКУРСЫ ОБУЧЕНИЯ, ПОСТРОЕННОГО НА ОСНОВЕ ЦЕЛОСТНОГО ЛИЧНОСТНОГО ОПЫТА. АКЦЕНТ В ОБСУЖДЕНИИ СДЕЛАН НА МЕТАФОРИЧЕСКОМ КОДЕ В ОБУЧЕНИИ. ПРЕДСТАВЛЕНЫ ОСОБЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ — МЕТАФОРИЧЕСКИЕ КЛЮЧИ, СПОСОБЫ РАБОТЫ ЧЕРЕЗ МЕТАФОРУ.

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

М.В. Кларин. Я предлагаю выделить несколько ракурсов нашего обсуждения. Целостный личностный опыт. Эмоционально-телесное проживание опыта. Метафорическое преобразование опыта. Постижение опыта. Авторская творческая задача. Авторский творческий продукт.

Иван Иванович. Это важно! В текущих ФГОС специально выделены личностные результаты освоения основного общего образования, включающие «готовность обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению» [18]. Значит, дети и педагоги должны включаться лично в учебный материал. Как иначе — ведь речь идёт о словесности: автор, его идеи, образы, чувства не могут не волновать и учащихся, и обучающихся, не могут не воздействовать на их душу и разум! И главное, чтобы это было практично и понятно нормальному учителю.

Целостный личностный опыт

Л.В. Макмак. Думаю, в контексте современного образования личностный опыт как учителя, так и ученика — это скорее область желаемого, нежели действительного. Учитель обречён на ежедневные и ежегодные репризы своих знаний-умений-навы-

ков, полученных им, чтобы стать тем, кем он стал в профессии (а, может быть, и не только). Ученик с подачи учителя погружается в «чужое» для него предметное пространство (плюс/минус успешно), чтобы тоже в своём будущем кем-то стать («не дворы же мести!» — но, впрочем, почему бы и нет?).

Учебное пространство, т.е. рабочая площадка «приёма-сдачи» информации, — это разнопредметная сумятица из ряда вопросов-ответов: «что? где? когда? почему? как?»... Хотя, по идее, всё многообразие жизненных смыслов держится на одном: «зачем?».

М.В. Кларин. Проблема в том, что: 1) образовательные организации (школа, вуз) потеряли монополию на роль ключевого канала формирования (и даже трансляции) культурного опыта, включая информацию; 2) в столкновении информации, воспринимаемой учеником из разных источников, ценность/смысл приобретаемого учеником опыта непрерывно подвергается критической проверке и часто девальвируется.

Напомню, что обращение к категории опыта в дидактике связано со становлением культурологической теории образования [2, 6], в которой содержание образования

предстаёт как совокупность видов культурного опыта, обеспечивающего ориентировку человека в пространстве культуры [11, 12]. Но культурный опыт — это ещё не освоенное индивидом-учеником культурное наследие. Оно осваивается через субъективные переживания, которые сопровождаются рефлексией, выводами, приводят к видению адекватной картины мира [14].

Л.В. Макмак. Зачем учителю ученик-буксир, который тянет его к профессиональному «выгоранию», а современному ученику (при открытом интернет-доступе) — учитель-буксир, который тянет его за собой... в математику, русский язык, физику, химию, биологию, физкультуру?..

Обе стороны учебного процесса однозначно заточены на фиксируемый, заведомо ожидаемый, измеряемый (и измеренный вдоль и поперёк), прописанный результат, ограничивающий объёмы включения в «Я-бытие» друг друга.

Основа слова бытие — «быти». Детям, как и природе, нужно *быть сейчас*, а не накапливать багаж знаний на потом («когда вырастешь»). Это пресловутое «когда» подразумевает ряд жёстких — **«взрослых»** — необходимостей, кардинально меняющих алгоритм **саморазвития** (и учительского в том числе). Сравним:

«Я» хочу, значит, могу, поэтому буду. И не когда-нибудь, а сей же час, по ходу дела придумывая и тут же меняя текст, сверхзадачу, рисунок своих «мизансцен» и прочее-разное всё.

Или: «Ты» должен, значит, можешь и тогда достигнешь. А не сможешь, так и не достигнешь!

Природосообразная деятельность жизни подменяется и подминается «компетенциями» и другими успешными (или не очень) «акциями» **не**-детей. Нужны ли они? Бесспорно, да. Ломают ли они органику нашего общения с детьми-учениками? Да...

Однажды маленький мальчик сказал взрослому: «Ты живёшь в прошлое, а я живу в будущее, и тебя там уже не будет!». Именно здесь и теперь, в настоящем, мы можем учить и учиться по правилам детской игры

в себя-разного, прорастая вместе с детьми (через игру же) в искусство самопреобразования, проникая таким естественно-природным способом в своё-другое «Я-бытие», открывая разные свои сущности, по-разному воплощая их, импровизируя, играя... — эмоционально-интеллектуально-телесно-лично, т.е. целостно! Это ход в жизнь, которую школьные ритмы обучения в режиме принуждения сбивают, затирают. Продуманный и проработанный метафорический код в обучении может преобразовать школьное обучение в целостное и динамичное «вдействие» взрослых и детей — «творящих и творимых» одновременно [5] — друг в друга и в материал.

М.В. Кларин. Я вижу ситуацию школьного образования как ситуацию *заданности* содержания, а вслед за ним — и форматов обучения. Мы сейчас говорим не о замене заданного уклада обучения, но о его дополнении другим, принципиально отличным.

Л.В. Макмак. В итоге: пробовать войти в образование не с профессионально-педагогических колоколен, а из собственного детства. И если да, то как?

Николай Евреинов (ещё до появления знаменитого «Homoludens» Хейзинги) писал: «Смысл жизни для ребёнка — игра. Смысл жизни для дикаря — тоже игра. Знаем ли мы другой смысл жизни для нас?..» [15].

Мой ответ: «Я не знаю», т.е. не знаю заранее, запланированно. Может быть, поэтому многолетняя практика моего общения с детьми — это **наш** с ними реально целостный личностный опыт. Нет для нас «другого смысла» взаимодействия в виде исхоженного: я — «учащий», **они** — «учащиеся»!

«Мы — играющие, «*ludens*», и это «мы» — из другого, но явно дидактического измерения. Какого же?

Иван Иванович. Про игру — это хорошо. Но, скорее, про начальную школу. Будут ли играть в школе средней, старшей? И насколько продуктивна будет эта игра? Её правила? Результат (учебный, конечно)?

Л.В. Макмак. Когда задача задаётся метафорически, в любом возрасте «играют», т.е. работают, как правило, все —

с учётом индивидуальности, конечно. Скажем, класс с математическим уклоном охотно включается в графические, всякого рода «математические» метафоры: создать ось координат, например по философии природы Фета и Тютчева. Осям дать свои названия, центр — не ноль, а тоже что-то своё для каждого из поэтов, движение вверх, вниз; прочертить динамику (по сезонам, настроениям, цветам, дыханию-озвучкам природы и пр.). Или «уравнения» типа: $a + b - c = \text{жизнь Свидригайлова}$; $ad - (a + b - c) = \text{идея Раскольникова}$, где «а» задано как преступление. Доказать, правомерны ли тождества (ух!! что в классе начинается с такой подачи!). Игра? Работа воображения? Анализ? — ВСЁ вместе взятое, когда культура рассудочная и фантазийная сплетены в акте исследования-познания ДРУГИМ СПОСОБОМ.

Иван Иванович. А зачем такие как Вы их определяете, — метафорические извороты? Почему нельзя как обычно?

М.В. Кларин. В психологии и педагогике был предложен великий подход, который превращает обращение к любым знаниям-умениям-навыкам и опыту эмоционально-ценностных отношений из «технического» изучения в освоение инструментов культуры. Этот подход связан с именем Л.С. Выготского, культурно-исторической теорией. Носителем культурной нормы выступает взрослый, в частности, педагог, а ребёнок/учащийся выступает как открыватель культурных норм.

В мире 21-го столетия множество культурных норм «носятся в воздухе», впитываются из разлитой вокруг нас информационной среды. Предъявление культурных образцов — больше не прерогатива школы. Но с позиций культурно-исторической теории подлинное осмысление культурных образцов, т.е. их освоение может происходить только в диалоге. Диалог — не повторение одного и того же на несколько голосов, не вопрос-ответ, но столкновение разных голосов, разных ракурсов восприятия. Обучение может и, я считаю, призвано стать процессом такого диалога.

В обучении возможен и актуален особый дополняющий ход, когда нормы известны,

больше того, превратились в культурные штампы, и нужно выйти за их пределы. Считаю, что обращение к иносказанию и есть выход за пределы штампов.

Иван Иванович. Это, получается, другой способ обучения?

Дидактика иносказания

Л.В. Макмак. Так и есть. И для выхода за пределы «культурных штампов» нужна, конечно, и какая-то другая дидактика, — она же и есть «особый дополняющий ход». Назовём её **дидактикой иносказания** со своим особенным, настаиваю, метафорическим кодом в обучении.

Допустим, кто-то упоённо придумывает «зелёные солнца», а кто-то создаёт мир, в котором зелёные солнца естественны (спасибо Дж. Толкину [19]). Заметим, оба — в позиции играющего **Автора**: и придуманного образа, и создаваемого «мира». В нём всё должно быть сбалансировано особым взаимодействием учителя, ученика и учебного материала.

Дидактика иносказания, как показывает практика, естественна для детей с их органичной *способностью* творить свой мир в мире (а заодно и себя). В такой дидактике есть и потенциал создания сообщества изобретателей-творцов, нацеленных на познание-преображение себя, друг друга, окружающего. Текст, музыка, предмет (в том числе учебный), сюжеты и впечатления из жизни, — всё может быть преобразовано (и преобразуется!) в способы и инструменты управления собой, исследования мира и комфортного обитания в нём.

Преобразующее взаимодействие — это основание дидактики иносказания как принципиально иной дидактики, которая технологически предрасположена проецировать эмерджентность («качественно новый феномен, образовавшийся в результате взаимодействия, и который есть другое, чем каждая из взаимодействующих сторон в отдельности»); «свойство целостности быть другим, чем арифметическая сумма составляющих её частей, и каждой из них в отдельности» [13].

Иван Иванович. Дидактика иносказания, преобразования — красиво звучит... Но есть ли за этим чёткая методика?

М.В. Кларин. Иначе говоря, возможно ли дидактику иносказания выстроить технологически, т.е. сделать обучение воспроизводимым, как минимум, по параметрам процесса и, как максимум, по критериям достижения заданных результатов?

Иван Иванович. Именно! Допустим: дети любят творить. А в чём метод? Это же обучение!

Л.В. Макмак. Я вижу возможность технологично выстроить дидактику иносказания на основе *авторской творческой задачи*.

Авторская творческая задача

Л.В. Макмак. Авторская творческая (или художественная) задача с её разнообразными способами формулирования и решения — это особый иносказательно-метафорический метод моделирования образного поля для импровизационного взаимодействия каждого с каждым (потенциальным, а затем и явленным Я-автором) [9].

Авторская творческая задача именно как метод родилась на стыке нескольких вероятностей, обусловленных её дидактической заданностью. Вот они.

Вероятность-идея от психолога-философа: «В искусстве жить человек — и творец, и предмет своего искусства; он и скульптор, и мрамор, и врач, и пациент...» [20].

Вероятность-образ от поэта: «Дано мне тело. Что мне делать с ним — таким единым и таким моим?... Я и садовник, я же и цветок...» [10].

Вероятность-действие от «детской площадки во дворе»: «Нет, я не хочу больше террористом! Я — спецназ, а террорист — ты! Только, чур, возле горки больше не играть! Давай пусть лавочки и кусты — типа всё это наши объекты...» (мальчишки).

Пересечение вероятностей очевидно: оно — в точке «Я-метаморфоза». Метаморфоза, или природный процесс «глубокого преоб-

разования строения организма», — это естественная актуализация. Метаморфоза — продукт педагогического «вдействия» [6, 7] в процессы проживания-преобразования урочного (и любого иного) материала.

Иван Иванович. Хорошо, допустим, есть идея метаморфозы, и это методический ход. Как это реально может выглядеть в конкретном материале?

Л.В. Макмак. Итак, *практикум: игра в метаморфозы*. Игра построена на превращениях одного в другое. Они должны быть очевидными, невероятными, понятными и нелогичными **одновременно**. И при этом объясняемыми **всегда**.

Превращения — это **процесс метаморфозы**: все видят, слышат друг друга и друг с другом работают, отыгрывая, обыгрывая, переигрывая и свои, и чужие идеи преобразования в образ, т.е. **действуя и меняясь**. И для такого превращения нужны особые дидактические приёмы — метафорические ключи, т.е. способы работы через метафору. Приведу пример их последовательного использования в работе над басней И. Крылова «Стрекоза».

Ключ 1. «Провокация» с гусеницей-бабочкой-Психеей и «Шляпой Чародея».

Мой 4-й класс. Почти стенограмма.

Учитель:

— Гусеница превращается в бабочку. В бабочку превращается Психея. Ваши версии по этому поводу?

Дети:

— Гусеница превращается в бабочку, потому что это для эволюции в природе.

— А девушка не превращает-ся. Её превраща-ют: Афродита. Наверное, из-за любви?

— О природной бабочке не скажешь: **«как бабочка»**, а Психея — **как!**

— Психея — это бабочка-душа. Летает. Лёгкая.

— Бабочка в природе — настоящая. А Психею выдумали! Её в жизни нет!

— Раз в жизни нет, то и не настоящая, что ли?

— Настоящая! Для эволюции мозгов и чувств! ...

Дети «поймали» сразу несколько художественных сущностей: «выдуманное-настоящее», «превращается-превращают», «как»... Спонтанно, но догадки точны. Как реагировать? Вернуться к мифам? Осмыслить догадки через действие?

Действие. Оно даст возможность управления ассоциативно-художественной природой метаморфоз, от которых исходит хаос. «Хаос детерминированный» [15] — со своим порядком, своими кодами-шифрами, со своим особым метафорическим ключом.

Этот ключ-приём, безусловно, должен «читаться» детьми. И быть им, в их реальной жизни «мозгов и чувств», интересен. И очевиден в метаморфозах (процессе): «было это» — «стало не это, другое» ... И понятен в вопросах: почему? для чего?

Ключ 2. «Шляпа с яичной скорлупой» от Туве Марики Янссон. Пробуем с ним работать. Читаю детям отрывок про Шляпу:

«Гостиная опустела. Только в углу между комодом и кухонной дверью оставалась шляпа Чародея с яичной скорлупой на донышке. ... Яичные скорлупки полежали-полежали в шляпе и постепенно начали преобразовываться. Они оставались по-прежнему белыми, но всё увеличивались и увеличивались в размерах, становились мягкими и пушистыми ...

И вот из шляпы выкатилось пять маленьких круглых тучек ...».

Рисуем Шляпу на доске, чтобы **видеть** складывающиеся «пары»: кто в кого, что

во что, что в кого, кто во что ... Играть совсем просто: «забрасываем» в Шляпу *неживое*; превращаем его в *живое*; или — наоборот!

Картинка получается примерно такая (рис. 1). Итак, жираф и уличный фонарь, ржавый гвоздик и червячок в беретке, прищепка и ласточка.

Почему так получилось? Объяснить сможем?

— Жираф в уличный фонарь превратится: оба высокие, шеи очень длинные.

— Жираф ещё был обжора, вот ночью его голова и светится, чтоб еду искать!

— Прищепка на ласточку похожа — хвостик двойной! Летела, зацепилась за верёвку во дворе и одеревенела!

— Гвоздик — червячок в беретке. Я гвозди кривые под крыльцом собирала, один чуть не перепутала с червячком. Он ещё ржавенького цвета был.

Теперь ловим слово («триггер»), живущее в Шляпе и умело превращающее всё во всё.

— Это похоже! Червячок был дождевым, от солнца носил беретку. Раз забыл — и от жары скрючился. На мёртвый гвоздик похож! А дождь полил, он ожил! И тут реклама такая по телику: «Носите беретки в жару!».

— А вон стрелки в Шляпе можно перевернуть и наоборот читать. Вот твоя прищепка висела на верёвке. А хотела летать. Раз оторвалась. И у неё выросли крылья. И полёте-е-е-ла! А хвостик двойной, ласточкин.

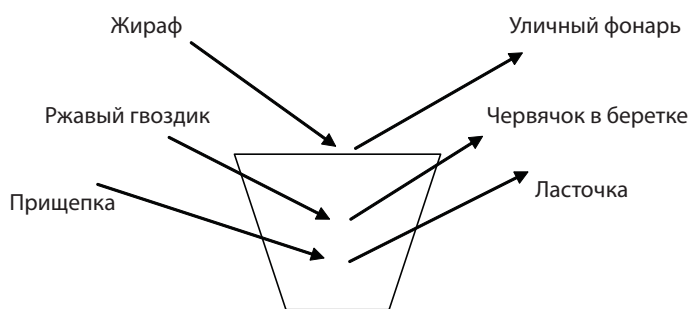


Рис. 1

— И наоборот: Ласточке понравилось вить гнездо ... в тунике Афины. Та психанула! И «одеревинила» её в прищепку! Крылья сложились совсем.

— Да! И так, и так выходит!

— Вот я подумал; а Нарцисс становится цветком? Или наоборот? Что главнее?

— Для меня главнее, что его наказали!

— Для тебя! А для Эха главнее — влюбиться в цветок, а не в парня. Афродита бы тогда цветок в человека превратила — вот ей и счастье!

— А, похоже, и необязательно. Эха нет вообще, а тут живая девушка!

— Или наша царица: не похожа на лягушку, а в неё превращается!

— Она не сама. Её заколдовали. Хотя какая разница?

— Вот и разница. Это тебе не Психея. Та бабочкой и осталась. Конец. А царевну Иван отбил! Любовь!

— Объяснять нужно, что для кого главнее ... чтоб всё «сравнялось». Из одной вещи много жизней получается... В Шляпе — одно, из Шляпы — другое!

— Это неправда как правда! (высказывание детей: имеется в виду, что «выдумка» может быть эмоционально и логически оправдана, тогда она становится «правдашной»).

Вот так поворот! С ходу и захватывающе — о сложном «литературоведческом» соотношении вымысла и реальности?

Иван Иванович. Пока идёт игра, всё хорошо. А дальше вопрос: всё же это обучение? И вы говорили «освоить инструменты культуры». Это правильно. Но освоить инструменты культуры — не то же самое, что изобретать свои творческие ходы. Как вы будете переходить к инструментам культуры?

Л.В. Макмак. Теперь внимание: дидактический ход — перевести детское интуитивное во взрослое понятийное? В каком формате? Учительское объяснение? Мол, поигра-

ли, а теперь послушайте, запишите, выучите нужные определения, подтвердите примерами и пр. Шляпа шляпой, а урок уроком...

Если перейти к объяснениям, *мы*-играющее уйдёт. И унесёт в никуда ласточек, прищепки, жирафов, фонари, гусениц-бабочек..., а все они уже — **художественное событие**. Я это знаю, но дети — пока нет. А должны! Иначе не поймут, чем владеют и для чего. Значит, нужен новый виток поисков, новый методический ход. Но какой?

М.В. Кларин. Задача — сохранить радость целостного прожитого опыта, не обесценить его, предлагая детям заменить его на уже готовые, принесённые учителем формы. Опыт проживается целостно, и ход нужно найти такой, чтобы целостность опыта сохранилась. Обратимся к представлениям о воплощённом (отелеснённом) мышлении (embodiedmind) [3–5]

Л.В. Макмак. Точнее, не к представлениям, а к самой практике «телесного и активного восприятия», «непосредственно соединённого с действием». Это — прямой путь к взаимодействию с миром, к диалогу с ним «в структурном сопряжении с системами окружения»: то, что может быть вовлечено в опыт, стать таковым, зависит от нас, от нашей телесной, психической и ментальной организации [3, 4].

Эмоционально-телесное проживание

Ключ 3. «Пластика»: предлагаю ребятам самим «выйти» из Шляпы, чтобы все придуманные ими образы «понять телом»: дать им голос, «походку», характер, жесты...

Все «шляпины» слово-образы оживали в этюдах детей. Не в актовом зале, а в классе, который тоже «переживал» не одну жизнь: класс — и тёмный грот, и покой Афины, и берег озера с кустами, и море с волнами, и парк с фонарями...

Учебные столы мгновенно и виртуозно преобразились в театральные декорации: с их помощью создавалось и обыгрывалось пространство игры — в желаемом соответствии со своей пластической версией.

А дальше — по алгоритму:

- показать без слов и максимально похоже, кто во что (или наоборот) превращается;
- угадать преобразования друг друга;
- освоившись «в теле», например ласточки, нарцисса, фонаря или чего-то или кого-то другого, решить, когда и почему придётся писать: Ласточка, Нарцисс, Фонарь...;
- поделиться впечатлениями.

Делимся:

— Когда я просто прищепка на верёвке, то я — с маленькой буквы, а когда я бывшая ласточка, то вот так: Прищепка. И я внутри дрожала, а снаружи — как деревянная. И крылья прижала к себе.

— Я был Фонарём, который на самом деле Жираф, который и ночью есть хотел. Вот я стоял столбом, а глаза у меня светились, типа еду искали! Тут и Фонарь, и Жираф заглавными буквами надо писать. Они как бы соединились, и выходит, что оба как бы живые!

— А у меня руки лепестками стали. И ещё мне понравилось себя в озере превращать. Ну, это когда из Нарцисса в нарцисс. Мне Рита хорошо помогала. Отражением была...

— Показываешь кого-то, а потом — «замирашка». Всё! Конец истории!

Момент настал. Даю реплику о Психее и Царевне-лягушке:

— Помните? Конец истории? Нет?

— Нет! Психея стала бабочкой. А Царевна лягушкой не стала.

— Царевна не равна лягушке. А Эхо, например, равно эху. Или там Арахна — пауку. Дафна — лавру тоже...

— Вот если бы царевна любила по ночам петь и пела отвратительно противно, что всем это ужасно надоело...

— Стой! Или злая была царевна, ругалась злобно и крикливо...

— Неважно! Люди пожаловались богам на эту царевну...

— А боги наказали её кваканьем! Гога гавкал, она квакает! Логично?

— Логично. И она ушла далеко. Почему-то в болото. И всё квакала...

— Пока не стала лягушкой. Там все такие, как она...

— Можно даже злую Царевну в Шляпу бросить, а выскочит из неё квакающая лягушка. Вот и понятно. Царевна в сказке — это временная лягушка... И в «Аленьком цветочке» чудовище тоже...

— Ну, это так любовь проверяется. Она расколдовывает... Надо рисовать человечков. Двух.

— Зачем? Почему двух?

— Какие-то совсем в разные стороны концы у историй.

— Историй два вида. «Внутри и наружу». Надо походить, подумать...

М.В. Кларин. Это «хождение» — явный признак того, что происходит целостное эмоциональное и «телесно воплощённое» проживание мыслей, это и есть целостный личностный опыт, проживаемый здесь и сейчас.

Л.В. Макмак. Дети ходили, повторяли и оттачивали свои и чужие этюды, думали. Рисовали на доске двух человечков с историями, которые «в какие-то совсем разные стороны», искали эти стороны...

Я не мешала. Только успевала записывать и ускоренно соображать, что за человечки получатся у ребят и что с ними делать.

Метафорическое преобразование опыта

Ключ 4. «Графика».

Человечек-«внутри»: «Про чувства. О чувствах можно говорить и не выговориться. В них никогда и ничего до конца не договорить: люблю, ненавижу, добрый, смеюсь, злуюсь, стесняюсь, счастливый... Сердце».

Человечек-«наружу»: «Про мир. О знаниях и незнаниях — о неизвестном, которое понимаю, не понимаю, объясняю или не могу объяснить, ищу ответы, задаю вопросы, строю, как из кубиков... Разум».

В итоге родилась картинка-модель о человеке («два в одном»), которому интересно знать и про всё вокруг него, и про то, какой он сам есть.

Собираем дидактические находки.

1. Художественное слово как часть метафорической ассоциативной «хаотической системы» открыто для взаимодействия, если оно осуществляется по правилам (законам) образного моделирования текста, мира, авторского Я: «Мы — одновременно и творящие, и творимые, так как мы создаём наше окружение, наш экологический дом, и в то же время постоянно создаваемы им, испытываем на себе его воздействие, которое нас преобразует» [5].

2. В ходе живого опыта метафорического взаимодействия с текстами мы определили ключи управления этой уникальной «ха-

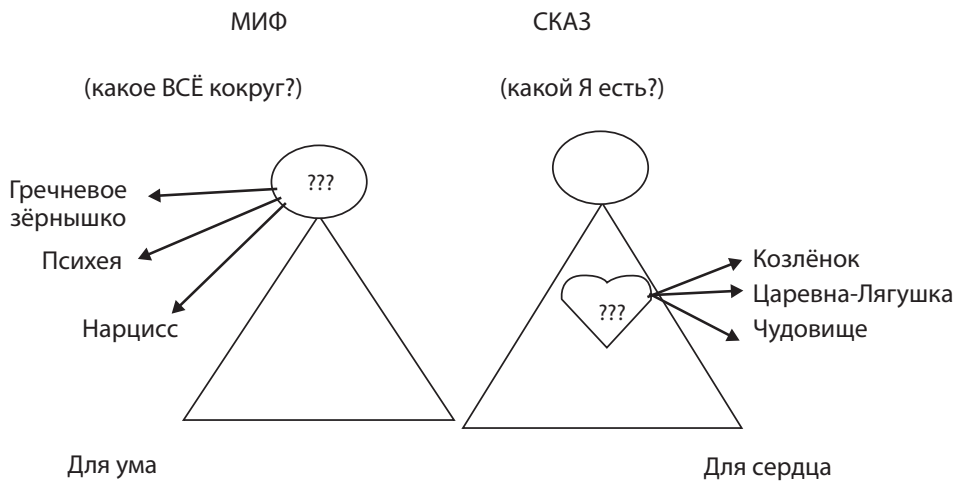
отической системой» — искусством художественного слова.

Один ключ подсказала мне Туве Марика Янссон: *Шляпа*. Другой дети нашли-придумали сами: *Человечки*. И мы — команда играющих изобретателей — понимаем (каждый по-своему) их назначение и принципы действия.

С позиции ученика: «Шляпа нам нужна, потому что помогает играть в разнообразные превращения слов, то есть в метаморфозы. Из неё «выпрыгивают» готовые метафоры, сравнения, олицетворения. Они и превращают одно в другое, в похожее или нет. Оно — понятное, но необъяснимое. Хотя нет, объяснимое, но не логично, а, «как мне кажется, как мне хочется и как мне надо». Поэтому из всего и всё можно придумывать, и у каждого будет своя «неправда», которая, как «правда».

Человечки решают: что (или кто) для чего (или для кого) главнее в этой получившейся «правде». И ради неё они творят «лица» по уму и по сердцу. Но на самом деле оба они живут в одном человеке. Просто уже в нём самом как-то договариваются».

«Миф и сказ» в моделях детей



ТВОРИМ «ЛИЦА» (олицетворение)

строим мир	«строим» себя в мире
(«мёртвая» вода)	(«живая вода»)
«УЗНАЛ-ПОНЯЛ»	«УЗНАЮ-ПОНИМАЮ»
Миф: точка	Сказ: точки нет
(красота мира)	(красота души)

С позиции учителя: *Шляпа* задаёт траекторию преобразования смыслов — через метаморфозу в троп (слово-образ).

Человечки приоткрывают его содержание, которое можно развернуть в мифе или сказе, — неважно. Важно, что можно. И что от старта до момента «публичности» это содержание — тайна, инициатива и ответственность автора.

Личное пространство ученика-автора, его «Я», или текст — как инструмент художественного исследования мира и как инструмент воссоздания мира внутри себя [9].

Постижение-воплощение (процесс)

Ключ 5. «Натюрморт». Проверяем, как работают наши методические находки-ключи (*Шляпа* и *Человечки*) в конкретном «закреплении учебного материала» в виде сочинения «по мотивам» через «натюрморт» (случайно подобранные предметы, из которых нужно сконструировать своё впечатление от прочтения басни). «По мотивам», потому что любой чужой текст, *читаемый как художественная задача*, — это импульс и к творческому взаимодействию с ним, и к моделированию собственной позиции автора.

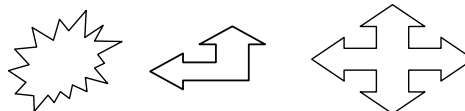
Итак:

- — выберем текст классика (основательно проработанного в «критике»);
- — прочитаем его (самостоятельно, чтобы чужое интонирование не сбilo собственные «настройки»);
- — погрузим в текст любую «вещь» и проживём вместе с ней метаморфозу смыслов, неожиданных и **по-своему** новых (принцип *Шляпы*);
- — проговорим родившиеся версии и заново прочитаем текст (по желанию и в согласии со своим чувствованием-пониманием);
- — определимся с пластическими моделями образов;
- — сделаем первые наброски (эскизы идеи);
- — придумаем свою — авторскую — версию (в формате мифа или сказа — принцип *Человечков*).

Дальше действуем по прописанному алгоритму.

Текст выбрали: басня И. Крылова «Стрекоза и Муравей».

«Вещи» принесли. Из многих выбрали розу и огромный замок с ключом (открытый или закрытый, с торчащим из него ключом или нет). Словом, вся «предметка» — настоящая, чтобы можно было подержать в руках, всмотреться, поиграть, подумать. И вчитываться в басню уже через (*сквозь*) свой «натюрморт». Вот они, условные, погружённые в текст басни (как бы «Шляпы», преобразующей вещь в своё «*нечто другое*»):



«роза»

«ключ»

«замок»

— Стрекоза цвела себе, как роза. Беззащитная была. Открытая, вообще без шипов. Радовалась, как умела! А когда пришла зима, голод повис над ней тяжеленным закрытым замком без ключа! Кум Муравей мог бы помочь, то есть стать этим ключом, но не помог. Не потому, что был жадным, а потому что не был Стрекозой. Никогда не был... (Виталик Дружинин)

— Замок с ключом — это как закрытая дверь, за которой всё то, что не к лицу Стрекозе. Она, может, и хотела бы исправить свои ошибки, заперев их и оставив ключ у себя в душе как разочарование о случившемся, но опоздала, несчастная, несчастная. (Вита Бабакина)

— Муравей — крепкий хозяйственный замок, который висит на своём благополучии. Оно досталось ему тяжёлой работой. Поэтому никаких ключей жалости ко всяким стрекозам-розам у него нет. Он сам себе ключ к самому себе! (Демина Света)

— Замок — это мудрость басни, Стрекоза и Муравей — ключ, которым можно эту мудрость открыть! А роза — красивый, яркий, но (только тронь!) колючий сюжет. Колючий, потому что жестокая очень эта правда, когда не мирятся. Они же на самом деле не насекомые, а люди. Могли бы постараться. (Таня Пенькова).

Радуюсь догадке Тани про «насекомых-людей», быстро соображаю, как эту догадку

обыграть пластически (интересно и с пользой для понимания жанровой специфики басни) ... бросаюсь к своей коллекции репродукций...

Ключ 6. «Фотоэтюд».

Снова уходим в пластику: предлагаю рассмотреть несколько женских портретов (репродукций) с просьбой найти среди них то «лицо», которое могло бы стать ликом Стрекозы. Это В. Боровиковский. Мария Лопухина; О. Ренуар. Жанна Самари; К. Брюллов. Итальянский полдень; И. Крамской. Женщина под зонтиком; Неизвестная.

— Если бы не басню писал, а роман, то может, и видел бы. А так — у него же не про женщину. У него про бездельницу и про «пахаря». Кому что...

— Ну, знаешь! Жестоко! Может, она певица или актриса, так что?!

— Да она «попрыгунья»! Она всё пропела, типа жизнь свою! Причём тут певица?

Предлагаю прочитать басню И. Хемницера «Стрекоза». Делимся впечатлениями:

— Ну, прямо «happy end». Бартер!



Опускаю весь поиск «сходств и различий», голосов, найденных характерных жестов-поз, «предлагаемых обстоятельств» и их «оправданий»... Позиции совпадали или расходились. И каждый находил всё новые и новые аргументы в пользу именно своего выбора.

И вдруг возникла пауза. Задумались:

— Смотрите, ведь все эти женщины — как бы Стрекоза. А Крылов? Он видел её, когда басню писал, или нет?

— Муравей — добрячок такой! Толстый, по-моему. Стол, самовар, чайк...

— Проигравших нет! Сделка — на первом месте! И всё — с маленькой буквы.

— И стрекоза умеет переговоры о деле вести: «ссудить», «вдвое заплачивать». Хитроватая. Та — не жаловалась. Счастливая какая-то была... И муравей как купец какой-то. Не «пахарь».

— А если вот к портретам вернуться, то и Стрекоза-женщина не та будет, что я раньше выбрала:

По И. Крылову



По И. Хемницеру



Примечание: позиции по портретам поменялись у всех ребят, о чём много говорили, пытаюсь разгадать, «оправдать», объяснить для себя, почему так происходит, и пр. Ходы продумывали, опираясь на тексты, строго следя за каждым нюансом, сверяясь со словом. Много раз перечитывали, проверяли, моделировали встречи «насекомых» в баснях, спорили о людской морали... Как-то сам собой (в диалоге, изнутри, т.е. от детей) возник разговор о жанрах, о просветительском, реалистическом, авторском праве на ... и т.д.

Авторский творческий продукт

Ключ 7. «Неожидаемый результат». Продумывали своё... про своих Стрекозу и Муравья (в форматах мифа или сказа — по выбору детей).

Сочинение-сказ:

«Младая Стрекоза, влюблённая в цветы и песни, всё лето провела в прекрасных розах и ромашках, не думая, что завтра будет день холодный и угрюмый.

И вот, когда зима пришла — цветы завяли и холод с голодом взялись терзать певунью молодую —

пришлось идти ей к Муравью, чтоб помощи просить великодушной.

Уж так и сяк она молила, но Муравей — замок на ключ и крошкой жалости не одарил соседку.

Тогда, заламывая крылышки, она вскричала, что всё вернёт, когда настанет лето, и... разрыдалась.

А Муравей? Он вдруг очнулся! Он открылся!

О, нет, не потому, не потому что ... нет!

Сражённый горестною красотой её,

он пожалел несчастную —

он дал ей ключ к спасенью!

И Стрекоза вошла — влюблённая в цветы и песни, ну, и совсем чуть-чуть в соседа Муравья...»

(Леша Б.).

Сочинение-миф.

«Иногда жизнь обращается с людьми несколько несправедливо, а, может быть, и нет. Решайте сами. Некоторые утверждают, что глаза никогда не обманывают. Ошибаются ли они? Жил просто человек, который (вроде бы) симпатизировал одной леди с огромными глазами зелёного цвета. Слово за слово — и через месяц они поженились. Но симпатия эта быстро исчезла. Она не понимала его, а он — её. Он хотел иметь свой дом и кусок земли, чтобы трудиться на нём. Она мечтала улететь, смотреть на мир и удивляться. Вскоре же ему стало казаться, что эти большие зелёные глаза повсюду следят за ним, не давая покоя. Единственный способ скрыться от них — убежать в поле и пахать. Он пахал, пахал до тех пор, пока совсем не ушёл в землю. А она вышла из дома и стала искать его, хлопая в ладоши, смотря вдаль да размахивая руками. Так долго искала и ждала, что глаза её стали ещё больше, а руки длиннее, длиннее, медленно превращаясь в крылья... МУРАВЕЙ и СТРЕКОЗА?...» (Юлия Л.).

Иван Иванович. И всё же, какова цель всех этих метафорических творческих ходов и изобретений с точки зрения нормального образовательного процесса, изучения жанров например, — т.е. с точки зрения изучения школьной программы? Иначе не может ли

получиться, что мы занимаемся хорошим дополнительным образованием, которое к программе не имеет отношения?

М.В. Кларин. В мировой практике обучения распространена оценка результатов обучения по иерархично выстроенным уровням, они сведены в известной таксономии образовательных целей в когнитивной области Б. Блума. Основные уровни: знание/запоминание — понимание — анализ — синтез — оценка. Очень важным для полноценного усвоения знания является переход от знания/запоминания к пониманию и применению. Уровень «понимание» предполагает «перевод» с одного «языка» на другой (например, из словесной формы в образно-метафорическую, как это происходит в приведённых примерах). Один из ключевых показателей понимания — интерпретация материала учеником или же предположение о дальнейшем ходе явлений, событий (предсказание последствий, результатов). Такие учебные результаты превосходят простое запоминание материала. Уровень «применение» обозначает умение использовать изученный материал в конкретных условиях и в новых ситуациях.

Представленные в статье метафорические ключи поддерживают переключение учеников от запоминания текстов к их пониманию («перевод» на принципиально другой метафорический язык), применению этого понимания (интерпретация), а также переход на следующие, более высокие уровни усвоения (построение моделей, анализ текста на их основе). В данном подходе достигается смысловая оценка образного и жизненного материала (высший уровень, по таксономии Б. Блума). Мы получаем высокий уровень усвоения содержания с познавательной точки зрения и одновременно реализацию ориентира ФГОС на личностные результаты обучения.

Иван Иванович. Тут соглашусь, это действительно важно.

Резюме

Л.В. Макмак. Дидактика иносказания через постановку авторской творческой задачи строится на погружении в образный слой изучаемого материала, его (и себя) эмоцио-

нально-смысловом проживании-преображении, в диалоге каждого с каждым. Задача метафорическая, с высокой вариативностью постановки-решения, высокой степенью погружения в смысло-чувствование учебного материала и его преобразование/воплощение в образе нового знания.

Решение-формулирование художественной задачи позволяет войти в образ через образ, по ассоциации с переживанием, которое он провоцирует (проецирует). Поэтому и дидактика — «иносказательная»: без обращения к привычным аналитическим методам, но с подключением метафоры (метафорический код!) как способа создания новых эмоционально порождаемых и проживаемых смыслов/чувств.

Именно таким образом становится возможным следующее.

1. Развитие образа себя-другого-окружения через постановку-решение новых задач, преобразуемых в образы нового знания про мир и про себя в мире.
2. Осознание «чувства пути». Вспомним М.М. Бахтина: «...Быть — значит общаться диалогически». Мир (если он не «деперсонифицирован», т.е. если это человеческий мир) предполагает диалектику «я» и «другого» [7]. Отсюда динамика и продуктивность процесса личностно-целостного общения участников образования, которые встраивают себя в ими же создаваемое импровизационное поле для реализации потенциала «Я-бытия» друг друга.
3. Моделирование траекторий жизненного пути через «вдействие» в предмет, его и себя образное переживание-проживание и проживание-воплощение.
4. Рождение образа нового знания (артефакта) и авторской позиции «Я»-автор (учитель/ученик), который включён в процесс эмоционально-интеллектуально-телесно и способен к созданию своей образной реальности: в диалоге и согласии с собой, другими и окружающим миром.

М.В. Кларин. Обучение на основе метафорического кода реализуется как модель авторского диалогического художественного

познания. Вместе с учителем ученик встаёт в позицию исследователя, который впервые взглянул на мир под неожиданным углом, увидел и пережил собственное открытие, назвал его, обозначил, выразил, стал автором своего нового прожитого и осознанного опыта. Ученик непосредственно включается в художественное познание: 1) в позицию автора-создателя своего *текста над текстом*, 2) в диалог автора исходного художественного текста с создаваемым им (учеником) *текстом над текстом*.

Авторство выступает в нескольких отношениях: авторство взгляда, авторство проживания, авторство выражения (словесного, визуального, пластического).

Ещё одна черта этой модели: *смена позиций* как ракурсов восприятия, саму идею которой предлагает педагог, но которую авторски реализуют ученики. Перед детьми ставится неожиданная задача на восприятие и понимание текста:

- Задача состоит в том, чтобы *выстроить понимание непривычного и непонятного для обыденного/привычного восприятия образа*;
- Задача является *авторской* — и для учителя, и для учеников;
- Создаётся *коллективный читатель/зритель/художник/автор*;
- Учитель *направляет лишь взаимодействие с текстом*, но не содержание прочтения;
- Прочтение текста — *образно-смысловое*, не аналитическое;
- Обучение строится диалогически, т.е.:
— как *диалог* коллективного читателя в качестве автора понимания с понимаемым текстом *в непосредственном восприятии*;
— *диалогическая игра смыслов* в воображении коллективного читателя;
— диалог коллективного понимающего «читателя» и «текста в культуре», открытого для разных способов восприятия и понимания, подобно тому, как творение открыто для творца.

Для решения педагогических задач такого уровня нужны особые педагогические средства. Модель погружает участников процесса обучения в переживание-чувствование-осознание культурного опыта.

Причём способ этого погружения основан на целостном личностном опыте, разностороннем (эмоционально-телесно-интеллектуально-личностном) освоении новых творческих возможностей для своего Я (как учительского, так и ученического).

Иван Иванович. И результат, и сам процесс впечатляют. Получается: сотрудничество, сотворчество и, как вы говорите, intersubъективность в действии. Но возникает вопрос: насколько тиражируема предлагаемая модель? Может ли учитель общеобразовательной школы развить в себе и учениках такое именно «диалогическое» качество совместной деятельности?

М.В. Кларин. Модель, основанная на авторской позиции, не проста для исполнения. Авторская позиция реализуется не через тиражирование алгоритма, а прежде всего через освоение-проживание самой позиции в действии. Педагогу невозможно включить метафорический код по рецептурному образцу: вместо живой многоцветной картины получится тусклая ксерокопия. Педагог может реализовать метафорический код в обучении, лишь предварительно пройдя свой собственный путь образного исследования. В этом смысле данная модель — авторская в квадрате. Для тех, кто готов продумывать, проделывать и проживать такой путь, в помощь эта модель и наша статья. □

Литература

1. Статья подготовлена в рамках грантового проекта РФФИ №17–06–00669/17–ОГН («Дидактические условия усвоения учащимися некогнитивных видов опыта»).
2. Гуманитарный потенциал теории содержания общего среднего образования И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и В.В. Краевского. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnyy-potentsial-teorii-soderzhaniya-obschego-srednego-obrazovaniya-i-ya-lernera-m-n> (дата обращения: 26.11.2019).
3. *Князева Е.Н.* Энактивизм: концептуальный поворот в эпистемиологии: http://vphil.ru/index.php?id=835&option=com_content&task=view??? (дата обращения: 26.11.2019).
4. *Князева Е.Н.* Энактивизм: концептуальный поворот в эпистемиологии. — URL:

- http://vphil.ru/index.php?id=835&option=com_content&task=view (дата обращения: 26.11.2019).
5. *Князева Е.Н.* Мудрость среды: идеи Ф. де Соссюра, Ф. Гваттари, Р. Тома в контексте развития биосемиотики // *Философские науки*. — 2016. — № 9. — С. 61–76.
 6. *Краевский В.В., Лернер И.Я., Скаткин М.Н.* Современная концепция образования. — URL: https://studopedia.ru/9_152727_sovremennaya-kontsepsiya-soderzhaniya-obrazovaniya-vv-kraevskogo-iyal-nernera-mn-skatkina.ht (дата обращения: 26.11.2019).
 7. *Леонтьев А.А.* Деятельный ум. — URL: <https://iknigi.net/avtor-aleksey-leontev/75203-deyatelnuyu-um-aleksey-leontev/read/page-20.html> (дата обращения: 26.11.2019).
 8. *Макмак Л.В.* Метафорический конструктор: работа с метафорой в классе // *Школьные технологии*. — 2018. — № 6. — С. 59–68.
 9. *Макмак Л.В.* О «неуроках» литературы в школе // *Литературная учёба*. — 2016. — № 1. — С. 174–188.
 10. *Мандельштам О.Э.* — URL: <https://ilibrary.ru/text/3861/p.1/index.html> (дата обращения: 26.11.2019).
 11. *Осмоловская И.М.* Теоретико-методологические проблемы развития дидактики // *Педагогика*. — 2013. — № 5. — С. 35–45.
 12. *Осмоловская И.М.* Создание культурологической теории содержания образования и её развитие в современных исследованиях // *Отечественная и зарубежная педагогика*. — 2016. — № 5 (32). — С. 28–37.
 13. Понятийный аппарат концепции эмерджентных эффектов. — URL: <http://oplib.ru/random/view/656191> (дата обращения: 26.11.2019).
 14. *Сериков В.В.* Некогнитивные виды опыта в структуре содержания образования // *Образование и наука*. — 2017. — № 4 (105). — С. 17–21.
 15. *Соловьёв В.Г.* Решето хаоса. Триединство математического алгоритма. — М., 2015. — URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0226/002a/1187-slv.pdf> (дата обращения: 26.11.2019).
 16. Тайные пружины искусства. Статьи по философии искусства, этике и культурологии 1920–1950 гг. (сборник). / Н.Н. Евреинов. — 2004. — URL: [Livelib/ru: https://www.livelib.ru/author/300695/series-nikolaj-evreinov](https://www.livelib.ru/author/300695/series-nikolaj-evreinov).
 17. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. — М.: Педагогика, 1983.
 18. Требования к личностным результатам ФГОС. — URL: www.preobra.ru/attachments/1/1a/beaa3c-5913-4619-9b13-0cb52377f97b (дата обращения: 26.11.2019).
 19. *Толкин Дж.Р.Р.* Властелин колец (из предисловия). — URL: <https://www.livelib.ru/quote/759302-vlastelin-kolets-dzh-r-r-tolkin> (дата обращения: 26.11.2019).
 20. *Фромм Э.* Искусство быть. — М.: АСТ, 2015.

Literature

1. Stat'ya podgotovlena v ramkakh grantovogo proyekta RFFI №17–06–00669/17-OGN («Didakticheskiye usloviya usvoeniya uchashchimisya nekognitivnykh vidov opyta»).
2. Gumanitarnyy potentsial teorii sodержaniya obshchego srednego obrazovaniya I.Ya. Lerner, M.N. Skatkina i V.V. Krayevskogo. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnyy-potentsial-teorii-soderzhaniya-obshchego-srednego-obrazovaniya-i-ya-lerner-m-n> (дата обращения: 26.11.2019).
3. *Knyazeva Ye.N.* Enaktivizm: kontseptual'nyy povorot v epistemologii: http://vphil.ru/index.php?id=835&option=com_content&task=view (дата обращения: 26.11.2019).
4. *Knyazeva Ye.N.* Enaktivizm: kontseptual'nyy povorot v epistemologii. — URL: http://vphil.ru/index.php?id=835&option=com_content&task=view (дата обращения: 26.11.2019).
5. *Knyazeva Ye.N.* Mudrost' sredi: idei F. de Sossyura, F. Gvattari, R. Toma v kontekste razvitiya biosemiotiki // *Filosofskiyе науки*. — 2016. — № 9. — С. 61–76.
6. *Krayevskiy V.V., Lerner I.Ya., Skatkin M.N.* Sovremennaya kontsepsiya obrazovaniya. — URL: https://studopedia.ru/9_152727_sovremennaya-kontsepsiya-soderzhaniya-obrazovaniya-vv-kraevskogo-iyal-nernera-mn-skatkina.ht (дата обращения: 26.11.2019).

7. *Leont'yev A.A.* Deyatel'nyy um. — URL: <https://iknigi.net/avtor-aleksey-leontev/75203-deyatelnyy-um-aleksey-leontev/read/page-20.html> (data obrashcheniya: 26.11.2019).
8. *Makmak L.V.* Metaforicheskiy konstruktor: rabota s metaforoy v klasse // *Shkol'nyye tekhnologii*. — 2018. — № 6. — S. 59–68.
9. *Makmak L.V.* О «neurokakh» literatury v shkole // *Literaturnaya uchoba*. — 2016. — № 1. — S. 174–188.
10. *Mandel'shtam O.E.* — URL: <https://ilibrary.ru/text/3861/p.1/index.html> (data obrashcheniya: 26.11.2019).
11. *Osmolovskaya I.M.* Teoretiko-metodologicheskiye problemy razvitiya didaktiki // *Pedagogika*. — 2013. — № 5. — S. 35–45.
12. *Osmolovskaya I.M.* Sozdaniye kul'turologicheskoy teorii sodержaniya obrazovaniya i yeyo razvitiye v sovremennykh issledovaniyakh // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. — 2016. — № 5 (32). — S. 28–37.
13. Ponyatiynnyy apparat kontseptsii emerdzhenykh effektov. — URL: <http://oplib.ru/random/view/656191> (data obrashcheniya: 26.11.2019).
14. *Serikov V.V.* Nekognitivnyye vidy opyta v strukture sodержaniya obrazovaniya // *Obrazovaniye i nauka*. — 2017. — № 4 (105). — S. 17–21.
15. *Solov'yov V.G.* Resheto khaosa. Triyedinstvo matematicheskogo algoritma. — M., 2015. — URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0226/002a/1187-slv.pdf> (data obrashcheniya: 26.11.2019).
16. Taynyye pruzhiny iskusstva. Stat'i po filosofii iskusstva, etike i kul'turologii 1920–1950 gg. (sbornik). / N.N. Yevreinov. — 2004. — URL: [Livelib/ru: https://www.livelib.ru/author/300695/series-nikolaj-evreinov](https://www.livelib.ru/author/300695/series-nikolaj-evreinov).
17. Teoreticheskiye osnovy sodержaniya obshchego srednego obrazovaniya / Pod red.V.V. Krayevskogo, I.Ya. Lerner. — M.: Pedagogika, 1983.
18. Trebovaniya k lichnostnym rezul'tatam FGOS. — URL: www.preobra.ru/attachments/1/1a/beaa3c-5913-4619-9b13-0cb52377f97b (data obrashcheniya: 26.11.2019).
19. *Tolkin Dzh.R.R.* Vlastelin kolets (iz predisloviya). — URL: <https://www.livelib.ru/quote/759302-vlastelin-kolets-dzh-r-r-tolkin> (data obrashcheniya: 26.11.2019).
20. Fromm E. *Iskusstvo byt'*. — M.: AST, 2015.