

МЕТАФОРИЗАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрено использование метафор в качестве инструмента реализации личностно-ориентированного образования и перехода к смысловой педагогике. Показано, что метафоры выступают при этом не как образное сравнение, а как когнитивный механизм постижения смыслов и значений.

Система образования все больше ориентируется на так называемую смысловую педагогику, часто противопоставляемую педагогике знаниевой. В рамках этого направления во главу угла ставятся не просто знания, умения, навыки, усваиваемые школьниками, а знания, интегрированные во внутренний мир обучаемых, сопряженные с их системой ценностей, повседневной практикой. Преподаваемые предметы для учащихся, как справедливо утверждают авторы данного направления в педагогике, должны иметь не только значение, но и смысл. Смысловой психологии и педагогике и смысло-поисковому обучению посвящены работы А.Г. Асмолова, Э.К. Брейтигам, В.Е. Ключко, Е.И. Лященко, Е.В. Пономаревой, В.В. Серикова, В.М. Туркиной и других исследователей. Смысловая педагогика ставит своей целью организацию педагогического процесса на основе понимания психологических механизмов преобразования культуры в мир личности. Реформаторские усилия, потенциально способные реально преобразовать учебный процесс, дадут эффект лишь при условии их непосредственной направленности на ценностные ориентации личности [1].

Отметим, что смысловая педагогика может развиваться как в рамках знаниевой парадигмы, так и личностно-ориентированной. Смысловая педагогика является необходимой теоретической основой становления личностно-ориентированного подхода в образовании. Принятие и восприятие содержания школьного предмета может способствовать личностному росту, развитию и реализации потенциальных возможностей учащихся, но может и сказаться всего лишь на уровне эрудированности учащихся. Человек живет не тем, что съедает, говорил Бенджамин Франклин, а тем, что переваривает [2. С. 956]. Это одинаково справедливо для ума и для тела. Личностная ориентированность появится в том случае, если в рамках смысловой педагогики проявится обратная направленность проекции, или преобразования, мира личности в мир культуры, о которой говорит И.А. Рудакова [1].

Одним из действенных путей достижения целей, поставленных смысловой педагогией, является более четкий анализ и использование в процессе преподавания той или иной дисциплины языка (языка, которым учитель объясняет материал, языка, на котором указанный материал школьники воспроизводят на занятиях, используют при решении задач, проговаривая соответствующие тексты у доски) и, в частности, использование метафор в организации педагогического дискурса (не будем здесь акцентировать внимание на восходящее к Ф. де Соссюру различение речи и языка).

Ключевой идеей настоящей статьи является следующее утверждение. Если мы говорим, что придерживаемся личностно-ориентированного подхода в

образовании и пытаемся работать в рамках смысловой педагогики, то мало констатировать и утверждать, что «ученик – не сосуд, который надо заполнить, а факел, который надо зажечь». *Совершенно необходимо внести изменения в язык преподавания* той или иной дисциплины. Одно из изменений должно проявиться обновлением метафор, используемых в процессе преподавания конкретных учебных предметов. Обоснуем важность этого утверждения.

Начнем с констатации следующего факта, который говорит о сложности обновления метафор в преподавательской деятельности. Многие метафоры, используемые в процессе преподавания тех или иных школьных дисциплин, например математики, относятся к так называемым стёртым метафорам (этот тип метафор введен лексикологией), т.е. используются такие общепринятые метафоры, фигуральный характер которых уже не ощущается. Но, тем не менее, с нашей точки зрения, такие метафоры на достаточно глубоком уровне детерминируют характер протекания педагогического процесса и, может быть, даже определяют педагогические парадигмы. Не случайно в статье энциклопедии «Кругосвет» [3], посвященной метафоре, отмечается, что смена научной парадигмы сопровождается сменой ключевой метафоры. Об этом же пишет и Л.А. Микешина [4].

Соединяясь с отвлеченным субъектом, метафора быстро теряет образную силу и приобретает широкое, обобщающее значение, поэтому необходимы рефлексия и постоянный внутренний контроль над своей речью. Это сложно и зачастую отвлекает от осуществления конкретных педагогических, а вернее, образовательных целей, стоящих перед учителем на уроке.

Приведем более подробные объяснения сказанному. Мы выделяем 1) язык науки, 2) школьный язык соответствующей науки и 3) язык преподавания этой науки. В дальнейшем примеры преимущественно будут относиться к процессу преподавания математики. Математический язык – это язык символов, идеальных абстракций и разнообразных отношений между ними. Язык школьной математики представляет собой подмножество языка математики. Анализ текстов, имеющих прямое отношение к учебному предмету и произносимых на уроках математики (как учителями, так и учащимися), показывает, что язык преподавания школьной математики существенно отличается от языка школьной математики (см., например, [5]). Мы обращаем особое внимание на использование метафор в языке преподавания математики. Используются они преимущественно произвольно, бессознательно. Рефлексия этого явления важна, а попытка отказа от использования метафор представляет собой попытку плавать в бассейне, не наполненном водой.

В гносеологии [4] подчеркивается, что важность метафоризации объясняется колоссальной ролью метафор в познании, осуществляемом человеком. Для чего используется метафора в языке науки? Отвечая на этот вопрос, Л.А. Микешина отмечает несколько важных моментов. Метафора – использование слова или выражения не по прямому назначению, инициирует преобразование смысла слова и возникновение комплекса ассоциаций, представлений, новое понимание традиционных терминов и понятий. Метафорическое использование языковых конструкций, подчеркивает Л.А. Микешина, позволяет мысленно разорвать жесткую связь конкретного свойства и конкретного объекта, считать данное свойство общим для разнотипных объектов, на этой основе строить более широкие классы, объединять разнородные объекты в единую систему, отвлеченное свойство рассматривать в качестве заместителя самого реального объекта и т.п. Метафора используется и там, где описываются недоступные для непосредственного наблюдения объекты либо гипотетические, модельные объекты, не включенные в эмпирические исследования. Таким образом, метафоризация влияет на сознание, смысловую сферу личности, способствует запоминанию.

С нашей точки зрения, используемые учителем метафоры глубоко детерминируют характер преподавания предмета и восприятие дисциплины учащимися. Особенно велика роль метафор в живом общении. Эту роль нельзя преуменьшить в организации познавательной педагогической коммуникации на уроке. Метафоры неуничтожимы в языке науки и тем более языке преподавания науки, метафоры обеспечивают не синтаксический, а преимущественно прагматический аспект использования языка. Поэтому они важны для смысловой педагогики.

Метафоризация – один из важнейших механизмов мышления. Без метафор невозможно организовать педагогический дискурс, обеспечить понимание и осмысление материала.

Дискурс – это максимально широкое обозначение различных типов использования языка, включая устную речь и письмо, диалог, монолог и все разнообразие речевых жанров. Термин «дискурс» подчеркивает интерактивный, процессуальный, динамический характер языковой коммуникации. Дискурс – это процесс языковой деятельности плюс ее результат. Процесс языковой деятельности есть коммуникация. Результат языковой деятельности есть текст, понимаемый достаточно широко и общо, а в контексте нашей работы текстом можно считать и материалы учебников, рабочих тетрадей и урок. Таким образом, в рамках дискурса описывается не только процесс, но и результат коммуникативного процесса. По этой причине считаем более правильным говорить не об использовании метафор в актах коммуникации или педагогического общения, а в педагогическом дискурсе.

Отметим, что многие относятся к метафоре как образному сравнению и считают, что ей нет места в точных науках, например в математике. Считаем, что такая позиция является неправильной. Развитие когнитивной теории метафоры явно свидетельствует об этом. В работе мы опираемся на ключевые идеи когнитивной психологии, когнитивной теории метафор Дж. Ла-

коффа [6], из которых следует, что суть метафоры лежит на уровнях, более глубоких, нежели уровень функционирования языка.

В процессе познания, осуществляемого, в частности, на уроке математики, оперирования знаниями происходит процесс взаимодействия двух когнитивных структур: «источника» (А) и когнитивной структуры «цели» (В). В рамках когнитивной психологии, информатики (а вернее, направления информатики, называемого «основы искусственного интеллекта») сформулированы разнообразные модели представления знаний и модели когнитивных структур: когнитивные конструкты Дж. Келли, паттерны или конфигурации гештальт-психологии, фреймы М. Мински и др. Среди моделей в качестве когнитивной структуры (А или В) часто используют фреймы. На эту модель мы и будем ориентироваться. Когнитивные структуры как источника, так и цели представляют собой скорее совокупность связанных фреймов, нежели отдельный фрейм (рис. 1).

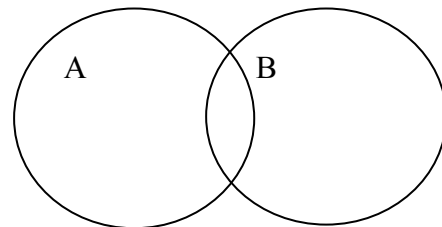


Рис. 1. Схематическое изображение двух семантических областей (освоенной – А и осваиваемой – В)

Область источника отражает конкретное знание, получаемое человеком в процессе непосредственного взаимодействия с окружающей действительностью. Область цели отражает более абстрактные знания, например математические, которые нужно усвоить и в которых необходимо разобраться. Когнитивное взаимодействие двух областей А и В достаточно сложное, ему посвящены исследования, посвященные гносеологии. В настоящей статье выделим всего лишь одну возможность переноса значений и смыслов между А и В, которую можно использовать в большей мере, чем это делается в настоящее время для организации личностно ориентированного учебного процесса, в учебной гносеологии. Будем объективировать указанную модель, не забывая о том, что главным актором взаимодействия А и В является человек.

Воспринимая рисунок, уместно вспомнить строки из произведения М.Ю. Лермонтова «Русская мелодия»:

В уме своем я создал мир иной
И образов иных существованье;
Я цепью их связал между собой,
Я дал им вид, но не дал им названья...

Х. Ортега-и-Гассет справедливо отмечает, что доступные чувствам образы единичных предметов первыми закрепились в уме и вошли в привычку. Они составили самый старый, надежный и привычный реквизит наших мысленных реакций [7]. Сфера цели – менее «обыденна», более абстрактна, первоначально непонятна, неструктурирована.

Можно спросить, к примеру, почему сложно читать математические тексты. Взгляд на рисунок позволяет дать такой ответ. В текстах, написанных профессиональными математиками, опубликованных в специализированных журналах, реализована попытка уйти от использования понятий семантической области А, делается попытка замкнуться в области абстракций В (таковы современные критерии научности [8]), в максимальной степени сократив область пересечения А и В.

Именно метафора часто обуславливает переход к новому знанию. В отличие от поэзии, где метафора, по меткому замечанию Х. Ортега-и-Гассет [7], есть сама суть, в науке она играет вспомогательную роль. Ученый работает с метафорой, предполагая, что первоначально имеет место полное тождество между конкретными предметами, чтобы в дальнейшем вычленив из него лишь то, что установлено неоспоримо. Когда предмет мысли непривычен, мы пытаемся опереться на уже известные знаки и, соединяя их, очертить профиль нового.

Прочитываем одну из работ В.П. Зинченко, посвященную метафорам в педагогике и психологии: «Буквальное значение метафоры в переводе с греческого – тележка. Тележка перевозит груз из пункта А в пункт В. ... в случае метафоры пункты (объекты) А и В находятся в разных семантических пространствах. Груз, который «перевозит» метафора, есть смысл. Нечто А наделяется и обогащается смыслом некоего другого В. Значит, метафора есть средство обмена, расширения, углубления смысла. При этом перенос смысла не нарушает целостности крайних членов, связываемых метафорой» [9. С. 60].

Согласно наблюдениям и анализу большого фактического материала Дж. Лакоффом [6] сформулирован тезис об однонаправленности метафорической проекции: в процессе метафоризации области цели структурируются таким образом, что источник при этом выступает в качестве образца; понятия, отражающие источник, проектируются преимущественно в направлении цели, противоположный процесс встречается намного реже. Структура фрейма-источника частично может быть обнаружена в структуре фрейма-цели. Эта гипотеза получила также название гипотезы инвариантности. Таким образом, «тележка» перемещается преимущественно в одном направлении, но бывают и объяснимые исключения.

В образовании и, соответственно, анализе метафоры участвуют четыре компонента: две категории объектов (в области А и В), а также свойства каждой из них. Суть метафоры, пишут Дж. Лакофф и М. Джонсон [6. С. 27], – это понимание и переживание сущности одного вида в терминах сущности другого вида.

Ю.С. Степанов достаточно метко охарактеризовал метафору как «фундаментальное свойство языка... посредством метафоры говорящий... вычленяет... из тесного круга, прилегающего к его телу и совпадающего с моментом его речи, другие миры» [10]. Таким образом, речь идет о том, что метафора расширяет освоенное человеком семантическое пространство, выступает инструментом смыслопередачи и обмена личностным опытом, что является отличительной характеристикой личностно ориентированного образовательного процесса.

Обратим внимание на очень важное обстоятельство. Совокупность базовых фреймов области А, легкость оперирования ими и, естественно, используемые чело-

веком метафоры, определяются опытом конкретной практической деятельности человека (игровой, учебной), окружением, бытовым существованием.

Совокупность метафор, используемых в процессе преподавания, неявно детерминирует педагогическую парадигму (лично ориентированную или знаниевую). Далее в тексте будем осуществлять проектирование конкретных примеров метафор на подходы к педагогическому процессу, отражаемые именно этими парадигмами.

Современные инновационные методики преподавания школьных дисциплин основываются на лично ориентированном образовательном подходе. Ключевыми характеристиками такого подхода являются опора на потенции учащихся, их индивидуальные возможности, реализацию их задатков, культуротворчество, креативность. Знаниевую парадигму часто отождествляют с механическим приобретением и наполнением («сосуда»).

В школьной практике мы нередко встречаемся с тем, что педагог постоянно декларирует следование лично ориентированной парадигме. В то же время в процессе изучения, различных дисциплин постоянно слышим: «Кто может дополнить ответ?», необходимо «овладеть операцией», наша цель состоит в том, чтобы «усвоить (то есть присвоить) понятие», что означает явную (при отсутствии рефлексии можно говорить, что и неявную) онтологизацию знаниевой парадигмы посредством используемых метафор.

Среди распространенных метафор, используемых для трансляции смысла, объяснения нового материала, педагоги используют метафоры организма, технического устройства (машины, фабрики, конвейеры и др.), строительства. Технические и технологические метафоры присущи преимущественно знаниеориентированному педагогическому процессу; метафоры организма, растения в большей мере соответствуют лично ориентированному обучению [11].

Строительная метафора чрезвычайно распространена на занятиях по математике: у учителя имеются «заготовки чертежа», задачи постоянно приходится «разбирать», в уравнения часто необходимо что-то «подставлять» (строительные «подпорки»), в процессе доказательства необходимо «опираться» на теоремы, треугольники нужно «строить» по заданным элементам. Строительные метафоры контрастируют с метафорами организма, его выращивания. Методисты и учителя используют метафору «построения курса», а от учителя постоянно слышно: «кто сделает добавление» к ответу.

Используемые на математических занятиях метафоры ребенок должен понимать на уровне подсознания. Но как он может понять, например, строительные метафоры, если в детстве не играл в кубики или в песочнице, не наблюдал работу строителей по возведению зданий. Ими плохо будет восприниматься задание учителя «построить чертеж» к задаче. Вполне возможно, что разные игры девочек и мальчиков в детстве (специфика освоенной семантической области А) отражаются на их избирательном отношении к школьному материалу и разным характере усвоения школьных дисциплин (предрасположенность в освоении области В).

Если речь не идет о достройке уже существующего (в ментальном, семантическом пространствах), а о возникновении нового, возникновении сущности, то можно го-

ворить об онтологических метафорах. В школе часто можно услышать выражение «познакомимся с понятием». Предполагается, что нечто мы не знаем, но оно появится. При этом знакомство может оказаться чисто внешним, осуществленным вне смысловой педагогики. Данная метафора знакомства подразумевает появление на горизонте того, что ранее не было видно, при этом часто процесс «явления понятия ученикам» педагог осуществляет без особой мотивации.

Онтологические метафоры в большей степени могут способствовать становлению личностно-ориентированной и смысловой педагогик, чем строительные или механические метафоры, если обосновывать появление нового, сокращать разрыв между объяснением и пониманием.

В качестве заключения отметим, что если педагоги пытаются работать в рамках личностно ориентированной парадигмы, то, с нашей точки зрения, крайне нежелательно использовать механические метафоры, в которых речь идет о добавлении, наполнении чего-то содержанием. Нежелательны структурирующие метафоры, в которых акцент делается в горизонтальном направлении («экстенсивное развитие») или в направлении вниз (по ассоциации с регрессом). С целью создания благоприятных комфортных для учащихся условий на личностно-ориентированных уроках целесообразно использовать метафоры, связанные с ростом, приумножением, растениями, живыми организмами, которые подчеркивают веру учителя в возможности ученика, возможности его развития и дальнейшего интеллектуального роста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рудакова И.А. Современные дидактические методы: смыслообразование в учебном процессе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-на-Дону, 2006.
2. Большая книга афоризмов. 5-е изд., испр. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 1056 с.
3. Энциклопедия «Кругосвет». Режим доступа: <http://www.krugosvet.ru/articles/82/1008255/1008255a1.htm>
4. Микешина Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: Учеб. пособие. М.: Прогресс-Традиция, 2005. 464 с.
5. Дорощев Г.В. Математический язык и язык обучения математике // Математика в школе. 1988. № 3.
6. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / Пер. с англ.; Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М.: УРСС, 2004. 256 с.
7. Ортега-и-Гассет Хосе. Две великие метафоры // Теория метафоры. М., 1990. С. 74.
8. Розин В.М. Типы и дискурсы научного мышления. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 248 с.
9. Зинченко В.П. Живые метафоры смысла // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 100–113.
10. Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка. М., 1995.
11. Кларин М.В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. 1998. № 1. С. 34–39.

Статья поступила в редакцию журнала 18 декабря 2006 г., принята к печати 25 декабря 2006 г.