



## МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ЛИТЕРАТУРЫ

М. Ю. БОРЩЕВСКАЯ,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры словесности и культурологии НИРО  
*tamarianna@rambler.ru*

В статье рассматривается проблема развития эмоционально-чувственной сферы учащихся, дается теоретическое обоснование усовершенствования современных педагогических технологий в данном аспекте, приводятся апробированные в практике приемы развития метафорического мышления учащихся на уроках литературы в школе.

This paper discusses learner emotional development providing a theoretical framework for new pedagogical techniques focusing on tested metaphorical thinking development methods in a school Russian literature class.

**Ключевые слова:** *метафорическое мышление, интерпретация, когнитивные технологии, логическое и образное, чувственная сфера, интуиция и воображение*

**Key words:** *metaphorical thinking, interpretation, cognitive techniques, logical and figurative, emotional sphere, intuition and imagination*

**В** книге Н. Оуэна «Магические метафоры», адресованной педагогам, психологам, психотерапевтам, читаем: «Метафора — это не просто поэтический или риторический прием, это мощное средство изменения опыта человека и его системы восприятия. Если мы используем метафору, которая выражает какое-то понятие, мы сделаем возможным *различные способы понимания*. Такое изменение перспективы ведет нас к большему разнообразию выборов, в пределах которых мы действуем и постигаем мир» [5].

Преподавание литературы требует от учителя умения включить творческое восприятие и воображение учащихся, научить детей мыслить образно, метафорически, в то время как большинство современных образовательных технологий нацелено на усвоение определенного объема знаний и выработку конкретных, прагматических умений. Однако сконцентрируемся на том, что предметом изучения на уроке литературы являются произведения искусства. Следовательно, помимо сведений по истории и теории литературы, помимо развития аналитических навыков, учитель призван увлечь ученика чтением как творческим процессом, доставляющим эстетическое наслаждение и побуждающим к размышлению и интерпретации (*различным способом понимания*) прочитанного. В этом случае явно недостаточно обучить читателя-ученика комплексу алгоритмических дей-

Преподавание литературы требует от учителя умения включить творческое восприятие и воображение учащихся, научить детей мыслить образно, метафорически, в то время как большинство современных образовательных технологий нацелено на усвоение определенного объема знаний и выработку конкретных, прагматических умений.

ствий, способствующих развитию аналитических навыков и умений. Необходимо дать ему в руки некий ключ, отмыкающий смыслы образов, помогающий понимать и осваивать образное мышление, лежащее в основе любого вида искусства.

Таким ключом, на наш взгляд, может быть метафора (в широком понимании слова) или способы и формы метафорического мышления. Там, где язык логики (силлагистическое мышление) оказывается недостаточным или даже вовсе бессильным, необходимо нечто иное. Любопытно, что А. Эйнштейн рассматривал метафорическое сознание (мышление) как *естественное*. Он указывал на то, что пробелы в эксперименте или человеческом знании не останавливают мысль, а заставляют ее искать иную дорогу, при этом элементами мысли выступают знаки и образы, которые сознание может воспроизводить и комбинировать «как ему захочется», то есть интуитивно [цит. по: 7]. Обратим внимание на ключевые слова в этом рассуждении ученого: *знаки, образы, комбинировать, интуитивно*. Современная психология определяет бессознательное как неотъемлемую часть духовных ресурсов личности [8, с. 25]. Связующим звеном между бессознательным и сознанием является эмоция, именно она активизирует воображение и интуицию, без которых не может осуществляться ни один творческий процесс. В этом случае воображение и интуиция приобретают особую важность в качестве необходимой составляющей современной когнитивной технологии. Эмоционально-эстетическое отношение человека к объекту — это всегда раскрытие каких-либо существенных сторон, связей реальности, часто логически до конца не оформленных. А связь сторон реальности и есть непосредственно то, что осуществляют метафора как таковая (скрытое сравнение, перенос значений с одного объекта на другой) и метафорическое мышление, основанное на этом механизме — переносе и связи.

Психология, психиатрия давно занимаются проблемами метафорического мышления. Например, Н. Н. Николаенко (Санкт-Петербург) отмечает, что формирование

метафорического мышления происходит значительно ранее теоретического [4]. В школьной практике ребенок, осваивая метафору, проходит примерно следующий путь:

✓ знакомство в начальных классах со сказкой, пословицей, загадкой, в основе которых — народное метафорическое мышление;

✓ в классах среднего звена появляются более сложные метафорические образы лирических произведений и литературных сказок;

✓ на уроках русского языка ученик получает представления о переносных значениях слов, лексической метафоре, а на уроках словесности и литературы дается теория двучленной метафоры как тропа (через развитие языковой и логико-аналитической деятельности). Параллельно с этим накапливаются визуальные, звуковые и другие чувственные образы и переживания, способствующие развитию воображения, ассоциативного поля для сопоставлений и метафорического (шире — образного) мышления. В специальном, целенаправленном и системном развитии метафорического мышления и связанных с ним чувственно-эмоциональной сферы и интеллекта нам видится одна из задач современного литературного образования в школе.

Всматриваясь пристальнее в существо метафоры, начинаешь осознавать, что и другие тропы и средства выразительности с нею связаны: олицетворение, овеществление, сравнение, метонимия... Эпитет можно рассматривать как метафорическое определение. Аллегория, символ, эмблема имеют в основе своей тот же механизм образования, что и метафора, — перенос значений, связь или соотнесение различных сторон реальности. Получается, что метафора является чем-то большим, чем просто троп. Она — основа образного языка и мышления, и овладение ею приближает сознание читателя к сознанию автора, усиливает эмоциональную отзывчивость ученика. Возникает тот «диа-

лог сознаний» читателя и автора, о котором говорил М. М. Бахтин. Добавим, что обучение учащихся сопоставительному анализу, восприятию и прочтению произведения в каком-либо контексте («Троп, как известно, творит контекст» [6]) требует все того же, на чем и основана метафора, — навыков переноса и связи.

Обращаясь к педагогической практике, предлагаем несколько

апробированных приемов развития метафорического мышления учащихся на уроках литературы.

*Творческие задания, основанные на синтезе метафорического и силлагистического мышления*

Так, урок в 7-м классе посвящается школьной типологии метафоры: метафора лексическая, метафора двучленная как скрытое сравнение (троп), метафорический эпитет, олицетворение и овеществление как вид метафоры, развернутая метафора, метафорический образ. Обобщение знаний проводится на материале темы «Осень»: учащиеся подбирают и конструируют примеры, обращаясь к своим «осенним» впечатлениям, а также к стихотворению С. А. Есенина «Осень» («Тихо в чаще можжевеля по обрыву...»).

На следующем этапе урока ученики знакомятся со стихотворением Ю. Левитанского «Как показать осень», напоминающим кинозарисовку и передающим изменчивую картину осени в городе. Учащимся предлагается аудирование с представительным заданием: постараться представить все, о чем говорится в стихотворении. Необходимо «включить» воображение, уже отчасти подготовленное обсуждением примеров и метафорических образов на первом, теоретическом, этапе урока. Любопытно, что по прочтении этого стихотворения в разных классах мы с неизменностью обнаруживали наиболее впечатлявший детей образ: «Бегом-бегом / по линии трамвая / помчится лист опав-

Метафора — основа образного языка и мышления, и овладение ею приближает сознание читателя к сознанию автора, усиливает эмоциональную отзывчивость ученика.

ший, / отрывая / тройное сальто, / словно акробат» [2]. Такая реакция объясняется психологическими особенностями подросткового восприятия: тяготением к зрительным образам, визуальным искусствам, динамично развивающимся сюжетам. Следует отметить, что поэт создает свое стихотворение по принципу ассоциаций, обращаясь к различным чувственным сферам: не только к зрению, но и к обонянию (запах дыма от сжигаемых на бульваре листьев), слуху (гаммы дождевых капель, аккорды Шопена, смешивающиеся с первым снегом, «как позывные декабря»). Уместно будет предложить классу послушать фрагмент упоминаемой в стихотворении шопеновской сонаты, чтобы проникнуться ее настроением, передающим грусть и безысходность засыпающей природы.

Элементы анализа при обсуждении стихотворения служат для учащихся и руководством к созданию собственного художественного текста — метафорической картины одного из времен года. Поэтому логично будет завершить урок творческим заданием: написать сочинение-миниатюру «Как показать... (любое время года, по выбору)» с использованием ассоциативных ходов и различных видов метафоры, в том числе развернутой, по аналогии с прочитанным в классе стихотворением.

Элементы анализа при обсуждении стихотворения служат для учащихся и руководством к созданию собственного художественного текста — метафорической картины одного из времен года.

Создавая свое сочинение, ученики опираются не только на теорию (полученные знания), но и на чувственный опыт: воспоминания о пережитом, свежие впечатления от стихотворения поэта.

Ученические работы анализируются, из них выбираются удачные, яркие и наиболее частотные метафорические образы, связанные с каждым временем года. Опыт показывает, что при всем разнообразии лирических сюжетов и картин в работах семиклассников обязательно присутствуют образы и мотивы, встречающиеся в стихотворениях Ю. Левитанского: празд-

ник, сказка и одновременно грусть расставания с ними при описании зимы; мотивы тепла / огня, воды и солнца при описании лета; свежести, обновления, ожидания радости, чуда при описании весны. Ученические работы отличаются яркими, неожиданными, личностными ассоциациями, основанными на пережитом. Очевидно, что предварительная работа в классе дает сильный импульс воображению. Только теперь учитель знакомит учеников со стихотворениями Ю. Левитанского «Как показать зиму», «Как показать весну», «Как показать лето» [2]. Сравнение ученических находок с метафорическими образами поэта не оставляет ребят равнодушными, обостряется их внимание к художественному тексту, усиливается желание развивать дар слова.

*Создание развернутой метафоры как модели мира или выражения какой-либо идеи:*

✓ от читательской метафоры — к метафоре писателя;

✓ от метафоры писателя — к читательской метафоре.

Приведем пример движения от читательской метафоры к осмыслению метафоры писателя. Пятиклассники получают задание: описать словами дом своей мечты. Учитель, комментируя задание, подчеркивает, что мечта не имеет никаких ограничений, дети могут фантазировать свободно, постараться описать этот дом мечты как можно ярче: как он выглядит, что его окружает, что находится снаружи и внутри дома, кто в нем живет. Иначе говоря, как выглядит идеальная модель дома в представлении ученика? Выполнение этого задания, помимо того что является этапом, предваряющим восприятие художественного текста, очень много дает учителю. В детских работах все говорит об их создателях — об их отношении к миру, к людям, к себе, к семейным ценностям. Это богатый психологический материал для учителя, начинающего работу с 5-м классом на этапе перехода из начальной школы в основную, а также для

классного руководителя, знакомящегося с ребенком и его семьей. Симптоматичным является то, что для одних детей дом мечты — это сказочный дворец или замок, а для других — современный особняк с подземными гаражами и бассейном. Дети подробно, с увлечением описывают материальную составляющую: богатую мебель, автомобили, сложную и дорогую технику, в изобилии присутствующую в доме. Как правило, дом мечты отделен и надежно охраняем от внешнего мира глухими стенами с воротами и запорами, внутри которых мы находим некоторое безмятежное идиллическое пространство с лесом / садом, цветами, водоемом, а далее — как в песне у Б. Гребенщикова: «гуляют там животные невиданной красоты». Дети населяют свой мир дружелюбными животными — кошками, собаками, птицами, рыбами. Практически все дети мечтают о том, что у них будет своя семья: жена / муж, дети. А вот родителей своих редко кто из ребят видит живущими в доме их мечты, а уж дедушек и бабушек — тем более...

Комментарии, как говорится, излишни. Но они излишни для нас, взрослых, понимающих. А для детей? Вот поэтому мы и обращаемся к чтению рассказа Рэя Бредбери «Вельд». Сюжет захватывает учеников, ведь там герои как раз проживают в таком доме «Все для счастья». Привлекает и острый, почти детективный сюжет с элементами фантастического. То, что ученики сами пытались выразить и описать, в рассказе американского фантаста находит свое художественное воплощение, но идея дома мечты — полной чаши — доведена до своего логического конца. Счастья и согласия между родителями и детьми нет! Более того, все заканчивается катастрофой и устрашающим «счастьем» жестоких детей, наконец-то освободившихся от диктата взрослых. Бредбери не раз предупреждал о последствиях технократического развития цивилизации, приводящего к утрате душевных и духовных связей людей, и, как известно, во многом

оказался прав. Сложное философское содержание рассказа оказывается доступно осмыслению пятиклассников через узнавание описанных жизненных ситуаций, сопереживание родителям и переосмысление собственных поступков и реакций, гипербализированных в рассказе, но столь знакомых, встречающихся в жизни. Метафорический образ дома мечты в собственной работе ученика и дом «Все для счастья» из рассказа «Вельд» соотносятся в сознании ребенка, помогая осмыслить прочитанное, способствуя рефлексии, развитию его как читателя и личности.

Развивающим является и иной путь: от метафоры писателя — к читательской метафоре. Уроки по изучению философской сказки-притчи А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц» в 8-м классе обращают внимание учеников на значение символических и метафорических образов произведения, путешествие как основу сюжета, притчевый характер повествования, а также некоторые стилистические особенности, сохраняющиеся в переводе (например, фигуру умолчания) или в переводе не нуждающиеся, такие как авторские рисунки. Затем учащиеся получают итоговое задание: сочинить (пытаясь сохранить авторский стиль) главу о посещении Маленьким принцем еще одной планеты. Напомним, что каждая планета, каждый астероид у Экзюпери — метафора отдельного человеческого мировоззрения.

Приведем в сокращении несколько примеров из ученических работ.

«Это была маленькая планета, созданная маленькой мечтой... На ней жил человек, покинувший мир злых людей и ухаживающий за животными, которые были преданы и ласковы. Исполнилась его мечта. «А что такое мечта? — спросил Маленький принц. — Это мысль о том, чего просит и жаждет душа»» (Анастасия Р.).

«Над этим астероидом летала большая одинокая бабочка, от взмаха крыль-

Развивающим является и иной путь: от метафоры писателя — к читательской метафоре.

ев которой на небе менялся замысловатый узор: то появлялась радуга, то полосы заката, то золотые струи восхода... "Мне нравится, что я могу радовать, принося счастье красоты. Пусть короткое, но счастье", — сказала она Маленькому принцу» (Влад З.).

«Это была планета сержанта-философа, который постоянно готовился к войне, чтобы об этом все знали и войну не начинали. Он помнил друга ефрейтора, который погиб в погоне за тем, чего нет. И писал стихи о гражданской войне, потому что все войны гражданские, так как все люди — братья» (Евгений Т.).

«Всю жизнь старик, живущий на планете, рисовал росший на ней единственный, никогда не распускавшийся цветок. Не хотел рисовать ни небо, ни закат, ни звезды, так как это не реальность, которую можно потрогать руками... "Жаль, — подумал Маленький принц, — что он не хочет заглянуть внутрь цветка, из него мог бы получиться настоящий художник!"» (Александра Г.).

Ученики демонстрируют не только схваченные и воспроизводимые в своих сочинениях некоторые из особенностей стиля писателя, они мыслят и говорят на емком метафорическом языке о том, что их волнует, что они воспринимают как безусловные жизненные ценности: о добре и преданности, о красоте и таланте, о жизни, памяти и человеческом взаимопонимании.

*Перенос абстрактных понятий и терминов из одного вида искусства в другой*

Например, из музыки в литературу. Из живописи как пластического искусства заимствуем не только понятия цветовой гаммы, но прежде всего понятие художественного пространства, обращаясь к репродукциям хорошо известных учащимся произведений: «Девочка с персиками» В. А. Серова, «Море. Штиль» И. К. Айвазовского, «Мадонна Литта» Л. да Винчи,

«Сикстинская мадонна» Рафаэля. Переносим характеристики и способы организации художественного пространства в произведениях живописи на произведения литературы: пространство замкнутое и открытое, земное и небесное, внешнее и внутреннее... Язык пространственных образов (или метафора пространства) доступен сознанию учащихся и многое дает для проникновения в смыслы изучаемых произведений. Овладевая поэтикой художественного пространства, они могут понять и объяснить страстное желание Мцыри вырваться из ограниченного и ограничивающего пространства монастыря или сопоставить это желание лермонтовского героя с желанием гоголевского Башмачкина, стремящегося плотнее отгородиться от продуваемого всеми ветрами пространства Невского проспекта, чтобы укрыться в своем мире — мире букв, тихой комнаты, теплой шинели.

*Обращение к метафорическому мышлению в решении эвристических задач и при создании проблемных ситуаций на уроке.*

В процессе преподавания литературы все названные нами приемы развития метафорического мышления учащихся могут сочетаться, переходить один в другой. Так, например, урок в 8-м классе по рассказу И. С. Тургенева «Певцы» строится с учетом понятий ритма и контрапункта, заимствованных из музыки. Это согласуется с тургеневским стилем, в котором музыкальное начало ярко выражено. Но, чтобы продемонстрировать последний из названных приемов, остановимся на финале рассказа «Певцы» и создании проблемной ситуации. Обратим внимание учеников на то, что произведение И. С. Тургенева музыкально еще и потому, что дает возможность (как в музыке!) каждому воспринимающему его наполнить свое представление свободными образами, ассоциациями. Например, в одном и том же номере журнала «Литература в школе» соседствуют две статьи с противоположными трактовками финала рассказа:

В процессе преподавания литературы все названные нами приемы развития метафорического мышления учащихся могут сочетаться, переходить один в другой.

«Отходя от окна, из которого доносились нестройные звуки кабацкого “веселья”, охотник быстро зашагал прочь от Колотовки. И тут раздался звонкий голос мальчика, обращенный, по-видимому, к своему брату: “Антипка! Иди сюда, черт леши-и-ий!.. тебя тятя высечь хочи-и-ит...” И получается, что, с одной стороны, песня, хватаящая за сердце, исторгающая слезы из наших глаз, а с другой — “высечь хочи-и-ит”, то есть всеотупляющая будничность, “власть тьмы”, как скажет Л. Толстой, характеризуя противоречивые факторы народного быта», — пишет И. Щеплыкин [8, с. 25];

«Рассказ завершается великолепным финалом, который Ф. М. Достоевский назвал “поистине гениальным”. Смеем утверждать, что художественный эффект сюжетного завершения “Певцов” обусловлен как раз тем, что он идеально соответствует поэтике рассказа, завершая его не столь композиционно, сколь в соответствии с музыкально-ритмическим строем... этот детский музыкальный дуэт, в отличие от недавнего поединка певцов, находится в полной гармонии с природой и лишен той напряженности, противоречивости и катастрофичности, которой полна взрослая жизнь», — считает А. П. Валагина [1, с. 36].

Примечательно, что оба критика, столь по-разному трактующие финал, прибегают к метафорам: власть тьмы и музыкальный дуэт. Кто прав? Обсуждение аргументированных ответов на этот вопрос завершает урок. Важно не привести детские ответы к общему знаменателю, а дать учащимся возможность почувствовать себя свободными читателями, научить вслушиваться и вдумываться в слово писателя.

В качестве домашнего задания предлагается небольшая письменная работа: «Мое восприятие финала рассказа И. С. Тургенева “Певцы”». Восьмиклассники, в основном, репродуцируют одну из предложенных в классе трактовок финала, развивая ее более или менее удачно и дополняя примерами из текста и пояс-

нениями к ним. Но всегда выделяется небольшая группа учащихся в классе, которые пытаются предложить свой, не похожий на другие варианты трактовки финала.

«Мне финал кажется нестрашным. Наверное, мальчик просто по-детски грозитя наказанием отца, а сам хочет увидеть Антипку. Но в то же время финал немножко грустный, как последняя нота, тоника в музыкальной пьесе. “Антипка-а-а!” — все еще чудилось в воздухе, наполненном тенями ночи. Последняя нота звучит все тише и тише» (Алла А.).

«Конец рассказа нельзя назвать однозначно светлым или мрачным. Тут и “власть тьмы”, и гармония с природой: “мглистые волны вечернего тумана”, “чутко дремлющий воздух” и т. д. Этот финал я представляю как аккорд, в котором одновременно звучат низкие, темные, страшные ноты и высокие, светлые, жизнеутверждающие» (Денис Р.).

Оба ученика используют музыкальные термины (тоника, аккорд) в метафорическом смысле и в своей интерпретации пытаются раздвинуть рамки одностроннего восприятия тургеневского финала.

Проводя подобные уроки, конечно, нельзя перегружать их обилием терминологии и теоретизирования. Но элемент фантазии, игры, когда правила одной словно заимствуются и переносятся в другую (навык переноса, на котором основано метафорическое мышление!), естественно сопутствуют развитию читателя. А само чтение становится осмысленнее, доставляет больше эстетического удовольствия, предоставляет ученику право на собственное открытие, понимание.

О. Э. Мандельштам в статье «О себе-седнике» [3] приводит метафору: волны моря выносят к вашим ногам запечатанную тусклую бутылку. Будете вы ее вскрывать и вчитываться в размытые времена

Важно не привести детские ответы к общему знаменателю, а дать учащимся возможность почувствовать себя свободными читателями, научить вслушиваться и вдумываться в слово писателя.

## Приемы изучения художественной культуры в школе и вузе \_\_\_\_\_

и морем строки или перешагнете за ненадобностью? Он видел в читателе собеседника, друга, который все же захочет прочитать послание — неважно, какие океаны, пространства и времена разделяют

двух людей, автора и читателя. Позволим себе продолжить метафору поэта: человек всматривается в принесенные морем письма и не постигает их смысла. Нужен ключ. И ключ этот — метафора.

### ЛИТЕРАТУРА \_\_\_\_\_

1. *Валагина, А. И.* С. Тургенев. Записки охотника / А. И. Валагина // Литература в школе. — 1992. — № 3. — С. 28—36.
2. *Левитанский, Ю.* Кинематограф / Ю. Левитанский. — М. : Советский писатель, 1970.
3. *Мандельштам, О. Э.* О собеседнике: Слово и Культура : статьи / О. Э. Мандельштам. — М. : Советский писатель, 1987.
4. *Николаенко, Н. Н.* Метафора как путь познания / Н. Н. Николаенко // Независимый психиатрический журнал. — 2005. — № 1.
5. *Оуэн, Н.* Магические метафоры. 77 историй для учителей, терапевтов и думающих людей / Н. Оуэн ; пер. с англ. Е. Рачковой. — М. : ЭКСМО, 2002.
6. *Полухина, В. П.* Исследование метафоры в развитии: Больше самого себя. О Бродском / В. П. Полухина. — Томск : ИД «СК-С», 2009.
7. *Синицын, Е.* Тайна творчества гениев / Е. Синицын, О. Синицына. — Новосибирск : Изд-во НГАХА, 2004.
8. *Щеблыкин, И.* Книга о народе / И. Щеблыкин // Литература в школе. — 1992. — № 3. — С. 23—28.