

РАЗВИТИЕ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается актуальность развития у студентов метафорического мышления, представленного умениями нахождения и использования метафор в решении профессиональных проблем, поисково-исследовательской деятельности; на примере профессиональной подготовки учителя раскрывается имеющийся педагогический опыт обучения использованию метафор в творчестве. На основании анализа причин, лежащих в основе низкой продуктивности обучения метафоризации, автор предлагает использовать в качестве объектов для переноса концепты и теоретические конструкты из других дисциплин, работа с которыми является многоэтапной и требующей предупреждения нежелательных последствий в развитии метафорического мышления, в частности, узости целей междисциплинарного переноса, непонимания границ педагогической науки, неадекватной чувствительности к объектам для переноса. Эффективность альтернативной методики связывается с фактом преодоления эффекта десенситизации к изучаемым проблемам, который возникает при традиционном обучении.

The article puts onto agenda the development of undergraduates' metaphoric thinking which is built around the capacity for identification and implementation of metaphors in professional problem-solving and research. Setting forth the example of teacher training the author describes conventional methodology for developing metaphor-generated creativity and reveals variables accountable for evident inefficiency of such practice. The alternative methodology of fostering metaphoric thinking is presented which implies using interdisciplinary conceptual transfer. The emphasis is placed upon stages of the above mentioned methodology and ways to prevent its negative implications, i.e. superficial purposes of transfer, misconception of boundaries of pedagogy, extraordinary sensitivity to objects of transfer. It is concluded that the methodology is advantageous in terms of coping with desensitization effect inherent in problem-solving learning.

Взаимосвязь между умением порождать метафоры и способностью к творческой деятельности, в том числе в профессиональной сфере, уже неоднократно подтверждалась в исследованиях. Метафора – это аналогия, которая помогает понять неизвестное и посмотреть на него под таким углом, который редко обнаруживается при обычной работе воображения, а потому она может способствовать созданию новых моделей, так как заимствованный образ из окружающей реальности помогает исследователю или специалисту увидеть новые аспекты проблемы, отвечать на новые вопросы, которые он себе раньше не ставил, таким образом создавая условия активизации мыслительных процессов [1].

Открытие того факта, что метафора – своеобразный ключ к творческим решениям и инновациям, поставило перед профессиональным образованием задачу развития у студентов метафорического мышления – умений нахождения и использования метафор в решении профессиональных проблем, поисково-исследовательской деятельности. Рассмотрим на примере профессиональной подготовки учителя имеющийся педагогический опыт обучения использованию метафор в творчестве.

Студентам демонстрируются примеры художественных метафор, которые позволили обогатить наследие педагогической науки открытыми на их основе законами, закономерностями, принципами и т.д. На примере этих метафор, выявленных в результате декомпозиции продуктов чужого творчества, студенты осознают факт зависимости научных открытий от развитости образного мышления исследователя и его способности отыскать метафору из повседневной жизни, объясняющую природу функционирования изучаемого объекта. Затем студентам предлагается создать новый когнитивный продукт (объяснение, модель) на основе самостоятельно найденной метафоры.

Подобный опыт обучения использованию художественных метафор в системе профессиональной подготовки специалиста нашел отражение как в отечественной, так зарубежной образовательной теории и практике и не только подтвердил свою эффективность в развитии креативности некоторых студентов. Однако он зафиксировал и некоторые случаи отсутствия динамики в творческом мышлении испытуемых. С точки зрения психологии невысокий процент обучаемых, успешно овладевших метафорическим переносом в целях творчества, объясняется следующими причинами: индивидуальными различиями в

изначально развитой способности к творчеству, спонтанным, неуправляемым характером творчества, а также тем, что творческий процесс не сводится к метафоризации и предполагает другие метакогниции творчества и соответствующие им способы создания нового когнитивного продукта, которые могут оказаться более предпочтительной для той или иной задачи и для того или иного испытуемого [2].

Опытно-экспериментальная работа со студентами педагогического вуза позволила нам выделить еще одну причину низкой результативности формирования метафорического мышления: факт частичной десенситизации (потери восприимчивости, интереса) к изучаемой проблеме в силу уже продемонстрированных студенту удачных примеров использования метафор для решения проблем (зачем искать новую метафору, если уже достаточно найдено и все они исчерпывающе объясняют феномен или решают проблему образовательной теории и практики?) Чтобы избежать эффекта десенситизации мы полагаем, что поисковая активность может стимулироваться в процессе демонстрации опыта использования метафор в других дисциплинах: любой концепт, конструкт или открытие из другой дисциплины может быть использован как метафора для анализа и преобразования педагогической реальности.

Чтобы проверить данную гипотезу студентам на первом этапе обучения предлагалось «примерить» метафоры, взятые из других дисциплин, к проблемам педагогической: выбрать концепт из ряда предложенных (например, какие из следующих концептов могут использоваться для описания функций образования в развитии общества) либо выбрать из множества вариантов сферу применения заданного концепта (для решения или описания каких из ниже изложенных проблем педагогики можно заимствовать идею голографии). Для этого мы условно разделили метафоры на 3 типа по основанию трех способов описания системы: функциональные (демонстрирующие функции объекта в системе), структурные (отображающие состав компонентов) и процессуальные (иллюстрирующие механизмы работы изучаемого объекта). Тип метафоры должен совпадать с исследуемым аспектом образовательного объекта (его структуры, функции или процесса).

Как подтвердил эксперимент, состоявшиеся попытки такого переноса сопровождаются переосмыслением природы и места образовательного объекта, на который проецируется новый образ, и в результате такой экстраполяции выявляются новые взаимосвязи педагогической реальности, что делает метафорический перенос оправданным.

На следующем этапе работы студентам предлагалось придумать собственные метафоры для отражения той же проблемы педагогической реальности («предложите собственные метафоры для выявления функций образования»). Такая работа соответствовала частично открытому переносу. На третьем этапе выбор образовательного объекта, для которого нужно было найти метафору и с помощью нее изучить в нем новые взаимосвязи, осуществлялся самостоятельно и соответствовал открытому переносу.

Как подтвердила опытно-экспериментальная работа, коэффициент продуктивности оказался выше при обучении студентам творческому поиску на основе метафор из других дисциплин, однако были обнаружены и новые проблемы, связанные с развитием метафорического мышления.

1. Проблема неадекватной чувствительности к объектам для переноса. При недостаточной развитости педагогического мышления студенты не способны распознавать в чужих идеях и конструктах сходства с педагогическими или их применимость в качестве метафоры для решения педагогических проблем. Например, незнание ряда педагогических принципов, сущности разных подходов к обучению и воспитанию делает студента либо «сверхчувствительным» к инновациям в других науках (при склонности к творческой деятельности), либо, наоборот, закрытым по отношению к достижениям других дисциплин. В первом случае студенты готовы заимствовать все подряд из других наук, таким образом, заново «изобретая велосипед» и обесценивая наследие педагогики ненужным дублированием. Во втором случае студенты отказываются что-либо переносить из других дисциплин в образовательную теорию, мотивируя это тем, что наука науке рознь. В обоих случаях студенты в силу недостаточного знания педагогики не могут выбрать из наследия других дисциплин те конструкты, которые обогащают образовательную теорию.

Хорошо освоившие педагогику студенты безошибочно определяют в других дисциплинах идеи, принципы и приемы работы с объектом, которые применимы к педагогической деятельности, видят эвристическую ценность их переноса. Однако студенты с менее выраженными творческими способностями ограничиваются систематизацией педагогического знания в русле общенаучных идей,

а творческие ищут пути применения последних в целях совершенствования образовательной практики.

2. Проблема непонимания границ педагогической науки. Осознание возможности междисциплинарного переноса и первый успех в данного рода деятельности зачастую ослабляют уверенность студента в статусе педагогики как самостоятельной дисциплины. У студентов создается иллюзия, что педагогика – прикладная наука, всецело зависящая от достижений в развитии других наук (и в особенности психологии), а ранее изученные основы педагогической науки также являются продуктом чьих-то творческих усилий по междисциплинарному переносу. В целях преодоления этой иллюзии студентам предлагалось выделить в педагогической науке проблемы, которые не могут быть решены путем заимствования, а также представить последствия образовательной практики, всецело построенной на методических заимствованиях, скажем, из психотерапии. Уточнению функций и предмета педагогики, осознанию ее статуса как науки способствовала постановка вопроса: имеет ли право и в какой степени способен носитель непедагогических профессий влиять на ценностные ориентации личности, модели ее поведения, по сравнению с педагогом. Так вторичное осознание предмета и задач педагогической науки, их переосмысление в новом ракурсе, в ситуации вызова со стороны конкурирующих дисциплин, не только укрепило ценностное сознание студентов и их веру в педагогическую профессию, но и вызвало более избирательное отношение к заимствованию чужих методик – студенты стали более четко определять место создаваемого ими творческого продукта в решении проблем образования, в педагогической науке.

3. Проблема узости целей междисциплинарного переноса. Преломление конструктов из других дисциплин в область проблем педагогической реальности изначально осуществлялось на уровне отдельных дидактических и воспитательных приемов, которые используются в рамках беседы педагога с ребенком или других методов обучения. Возвышение междисциплинарного продукта до уровня педагогических принципов, подходов, как показывает практика, происходит в результате продолжительного периода обучения.

Список использованной литературы.

1. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 256 с.

2. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. Спб.: Питер, 2009. – 448 с.