

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МЕЖДИСКУРСИВНОМУ ТВОРЧЕСТВУ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

ТИТОВЕЦ ТАТЬЯНА ЕВГЕНЬЕВНА

г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет им. М.Танка

В условиях перехода к информационному обществу и кризиса классической рациональности стала глубже осознаваться зависимость развития науки от раскрытия исторических, социальных и культурных обстоятельств научного письма, а также зависимость развития общества и человека в целом от взаимодействия в человеческом сознании различных схем интерпретации бытия: научных, религиозных, художественных и т.д. Система таких взаимосвязей отражается в понятии полидискурсивность (множественность способов говорения о ситуации), которое проникает и в педагогическую науку.

Дискурс определяется как обобщенный способ говорения о реальности (например, одно и то же событие по-разному будет описываться и трактоваться на языке литературы, живописи, духовных книг и педагогической теории). Дискурс – способ говорения об определенном вопросе, отражающий, о чем можно говорить, в каких ситуациях и с какой целью. Он отражает институциональные ценности и убеждения и задает структуру понимания и ответа на проблему. Сравнение и сопоставление различных «языков», на которых описывается одна и та же идея (или аспект реальности) с целью более глубокого понимания этой идеи (или аспекта реальности) получило название дискурсивного анализа. Раскрытие ценностей, которые скрываются в конкурирующих дискурсах и составляет задачу дискурсивного анализа.

В философии обоснование дискурсивного анализа как фактора познания обосновывается выдающимся мыслителем современности Ю. Хабермасом. В своей типологии когнитивных мотивов Ю. Хабермас доказывает, что основу поиска любых знаний составляют три основных мотива или интереса: *технический*, связанный с нахождением причинно-следственных связей и направленный на выявление факторов, влияющих на получение желаемого результата; *практически-герменевтический*, связанный с углублением нашего понимания способов кодировки информации (каким значениям соответствуют те или иные символы, идеи для той или иной группы людей) и созданием новых, более продуктивных категорий и средств описания прежних идей, облегчающих трансляцию смысла от человека к человеку; *эмансипационный*, направленный на выявление внутренних и внешних барьеров самовыражения человека, стесняющих его свободу выбора. Выделение автором практически-герменевтического интереса как самостоятельного мотива свидетельствует о том, перевод информации из одного дискурса в другой – вспомогательное условие познавательной деятельности, в том числе и творчества, поскольку творчество предполагает умение использовать достояния других дискурсов в целях решения проблем своей профессиональной практики (чем мне может помочь религия, художественная литература, искусство, театральный дискурс в понимании и решении моей профессиональной проблемы?)

Тезис о существовании взаимосвязи между междискурсивным переносом и развитием творческих умений стал основой для организации экспериментального обучения творчеству студентов.

Чтобы проверить, насколько студенты умеют сопоставлять научный и ненаучный дискурсы при интерпретации проблем профессиональной реальности, мы предложили им описать как можно больше идей педагогической теории так, как они бы звучали на языке изобразительного искусства, в религиозной литературе, в прочитанных ими художественных произведениях о детстве, на языке режиссуры. В ответ мы услышали единичные примеры из некоторых книг («Убить пересмешника» Х. Ли, «Джейн Эйр» Ш.

Бронте и др.), иллюстрирующие действенность некоторых методов воспитания либо плачевные последствия использования авторитарных методов при общении с детьми.

В целом, как показали результаты опроса, у обучаемых высокая степень рассогласованности различных систем кодирования (они могут любить искусство, читать религиозную литературу, но не осознают, как та или иная идея или проблема, изученная в ходе профессиональной подготовки, звучит на языке искусства или религии, а значит и не умеют использовать наследие ненаучных дискурсов в целях профессионального роста и творчества). Поэтому одной из задач формирующего эксперимента стало сближение их ментальных репрезентаций (сложившихся в каждом дискурсе представлений об объекте) друг с другом, формирование способности кодировать одну и ту же единицу новой информации различными способами (на различных уровнях абстракции и в различных дискурсах) и, соответственно, переводить информацию из одного дискурса в другой – способность к междискурсивному переносу единиц познания.

Опираясь на результаты психологических исследований о природе творчества, с одной стороны, а также о сущности дискурсивного анализа, с другой стороны, сформулируем педагогические условия развития способности к междискурсивному переносу у студентов педагогических специальностей.

В соответствии с теорией дискурса, дискурсивный анализ любого феномена, в том числе и феномена образования или определенного аспекта педагогической реальности не требует обширного знания этих дискурсов (не нужно быть знатоком религиоведения, искусствоведом, литературоведом и т.д.). Чтобы рассмотреть феномен образования через призму других дискурсов, достаточно отыскать в этих дискурсах лишь то, как они трактуют педагогическое явление, какими метафорами пользуются для его описания. Дискурсивный анализ образования основывается на умении распознать эту метафору в «непедагогическом» тексте и на умении перенести ее в другой контекст, увидеть их проявление в новой ситуации. Согласно теории дискурса, дискурсивный анализ подчиняется следующим этапам:

1) Поиск терминов-метафор, используемых другим (непедагогическим) дискурсом для описания феномена образовательной практики.

2) Сравнение этих метафор и терминов с научным аппаратом педагогической науки, нахождение признаков сходства и отличий.

2) Выявление ценностей, стоящих за отличиями в понимании феномена образования.

4) Междискурсивный перенос – нахождение проекции (проявлений) этих ценностей в анализируемом феномене образования (в решении проблемы образования). Попытка посмотреть на разные проблемы педагогической реальности через призму метафоры непедагогического дискурса.

5) Анализ того, что нового в понимание феномена образования привнесла эта метафора.

Таким образом, дискурсивный анализ выступает разновидностью метафорического переноса как стратегии творчества только с той разницей, что в качестве метафоры используется не научный термин или идея, а концепт ненаучного дискурса.

Исходя из логики дискурсивного анализа представляется возможным сформулировать следующие педагогические условия развития у студентов способности к междискурсивному переносу единиц познания как механизма творчества.

1) Избирательное погружение в непедагогические дискурсы, означающая раскрытие студентам полезности этих дискурсов для решения задач образовательной практики; культивирование у студентов непредвзятого отношения к этим дискурсам.

2) Уважительное отношение преподавателя к терминологической системе и традициям описания явлений в непедагогическом дискурсе.

3) Демонстрация студентам продуктов научно-педагогического творчества, полученных в результате междискурсивного переноса.

4) Поощрение успешно состоявшихся попыток переноса концептов из непедагогических дискурсов контекст педагогической науки.

Так, с целью активизации умений междискурсивного переноса студентам было предложено выявить оригинальные способы описания педагогических явлений посредством концептов, взятых из различных непедагогических дискурсов: политическая система, нелинейный процесс, циклический процесс, компромисс, Тай Цзи, танец, команда, процесс синергии и др. Иными словами, студентам были предложены для изучения концепты из различных дискурсов, которые должны были стать объектом переноса в их профессиональную область знания – педагогику. Концепты были отобраны с учетом их соответствия основным признакам теоретического мышления, обоснованным С.В. Малановым:

- Способность передавать с помощью дискретных знаков континуальность, непрерывность функционирования и развития, т.е. способность мысленно представить модель самоизменения, движения во времени (такие концепты как естественный отбор, фрактальность и др.).

- Способность передавать картину структурно-пространственных связей сложного объекта, т.е. способность мысленно представить модель структуры (такие концепты как соотношение золотого сечения, иерархичность и др.).

- Способность к разложению сложного объекта на составные части и иерархизации, отражению взаимной динамики этих частей, одновременно протекающих изменений, т.е. способность мысленно представить модель взаимодействия. Здесь преодолевается противоречие между сукцессивностью объяснений и симультанностью отражаемых процессов (такие концепты как нелинейность, синергия, конфликт, компромисс, консенсус и др.).

В целом продукты междискурсивного творчества, полученные в результате экспериментального обучения, по частоте встречаемости могут быть проранжированы в следующие группы (по убыванию):

- Самостоятельная постановка вопроса в профессиональной сфере, ответ на который оправдывает обращение к концепту из другого дискурса как объекту для переноса. Удачный выбор из множества концептов из других дискурсов такого, который в случае переноса в образовательную область объясняет профессиональные реалии (создание нового объяснения) (72%).

- Нахождение в другом дискурсе метафоры, применение которой в профессиональной реальности позволяет выявить качественно новые проблемы или открыть новые функции, уточнить видение объекта (создание новой модели понимания проблемы) (20%).

- Заимствование из другого дискурса метафоры, применение которой в педагогической реальности позволяет найти новые способы решения профессиональных проблем (создание новшества) (8%).

Количественная оценка уровня развития умений междискурсивного творчества осуществлялась на основе анализа продуктов творчества студентов и вычисления кумулятивного индекса по формуле:

$$G_c = (QP+P) / 2,$$

где QP – количественный индекс преобразований,

P – качественный показатель преобразований.

В экспериментальной группе значения частных индексов по всем переменным на итоговом этапе эксперимента оказались выше, чем в контрольной. Разница частных индексов составила 0.10 (количественный индекс преобразований), 0.12 (качественный индекс преобразований). Разница общего кумулятивного индекса, равная 0.11, подтвердила эффективность разработанной методики развития умений междискурсивного творчества по всем переменным.