

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье рассматриваются педагогические условия решения проблемы развития старшеклассников на основе организации образовательной коммуникации

В предлагаемой статье мы обратимся к результатам эксперимента по реализации в инновационной образовательной среде стратегии организации образовательной коммуникации средствами метафорического проектирования. Под образовательной коммуникацией понимается ценностно-смысловая характеристика образовательной встречи на основе взаимодействия смысловых потоков обучающихся и обучающихся [1]. В процессе этого взаимодействия происходит познание сложных социокультурных феноменов, отраженных в индивидуализированном содержании образования как смысловом поле на основе использования метафор.

Анализ трудностей, возникавших у старшеклассников при понимании, интерпретации Текста культуры и связанных с вопросами развития субъектности, субъектной позиции (понимание себя, понимание Другого, проявление себя в деятельности), привел к поиску возможных путей решения этой проблемы. Выход на коммуникативную дидактику, образовательную коммуникацию и стратегию метафорического проектирования позволил предположить, что развитие субъектной позиции старшеклассников происходит в процессе образовательной коммуникации, если метафора используется как инновационное дидактическое средство, обеспечивающее *надпредметность* содержания образования. Стратегией организации образовательной коммуникации было определено построение метафорических моделей проектируемого предмета на основе порождения метафорических образов и метафорического описания предмета в процессе обучения. Это способствует осмыслению ценностей обучающимися и обучающими и связано с их личным пространством.

Проектирование стратегии организации образовательной коммуникации старшеклассников осуществляется в процессе инте-

грации урочной и внеурочной деятельности обучающихся на основе работы с метафорой как элементом анализа содержания текста культуры, текста социума, средства самопознания и самопонимания смысла, способа сопереживания, со-мыслия с целью организации со-бытийной общности. Интеграция урочной и внеурочной деятельности предполагает различные приемы и формы (как традиционные, так и инновационные): «метафорическое исследование», ученическое исследовательское сообщество, клубную деятельность, совместные «события» с другими сообществами, позволяющие обеспечить переживание субъектом своего состояния в данный момент, т.е. обнаружить себя на основе применения стратегии организации образовательной коммуникации, состоящей из следующих этапов: «встреча» (предъявление каждому обучающемуся ситуации «необходимости»); «погружение» (состояние освоения предметной области); «присвоение», состояние саморазвития (выход на понимание, работа со смыслами); «со-бытие», состояние «со-бытийной общности» [2, 3].

В нашем эксперименте, проходившем на базе МКОУ «СОШ № 3» города Лодейное Поле Ленинградской области, принимали участие школьники двух 10-х классов: 10-а (железнодорожный класс), 10-б (двухпрофильный класс: 1 группа – социально-гуманитарная, 2 группа – химико-биологическая). В отличие от 10-а, в 10-б классе обучающиеся участвовали в создании со-бытийной общности в литературном клубе «Причастие» и посещали факультатив «Метафорические исследования по литературе», что давало им больше возможностей для работы с метафорическими текстами [7]. Применение стратегии формирования метафорического пространства на уроках (при изучении романа Гончарова «Обломов», пьесы Островского «Гроза», поэзии Тютчева и др.) и во внеурочной деятельности (литера-

турный клуб «Причастие», исследовательское сообщество «Интеллект» и др.) преследовало цель – развитие субъектной позиции школьников, включающей следующие параметры: *понимание текста (самостоятельность суждений, авторство), понимание и принятие Другого, понимание себя самого (рефлексивность), понимание и проявление себя как субъекта деятельности (мотивация, активность, инициативность)* [1].

Параметр *понимание Текста* измерялся на основе анализа устных и письменных самостоятельных суждений школьников, проявлений авторства при создании текста (лонгитюдное исследование). В ходе эксперимента были определены уровни сформированности субъектной позиции старшеклассника: «высокий», «средний», «низкий». «Высокому» уровню соответствовали следующие показатели: понимание учеником сущности метафоры через вспомогательный элемент и основной, умение находить метафору в тексте, поиск смысла конкретной метафоры, осознание роли метафоры в тексте, обоснование своего отношения к метафоре (субъектность оценки), использование метафоры для создания метафорического пространства, авторство (конструирование своей метафоры), применение метафор (в том числе и своих) для создания своего текста. «Средний» уровень свидетельствовал о том, что обучающийся не всегда понимает метафору (принимает за метафору метонимию, сравнение), не всегда находит метафору (поверхностно осознает роль конкретной метафоры в тексте), использует известные или традиционные метафоры для создания текста, выражает свое отношение к метафоре (субъектность оценки), испытывает трудности в конструировании своей метафоры.

Самостоятельность суждений на основе анализа метафорического текста у обучающихся проявляется, но недостаточно закреплена. Авторский элемент в работе с метафорой также обнаруживается, но не закреплён. «Низкий» уровень определялся, если ученик недопонимает сущность метафоры, редко находит метафоры в тексте (не различает метафоры и сравнения), поверхностно понимает роль конкретной метафоры в тексте, использует только известные (чаще – традиционные, стертые) метафоры для создания текста, редко выражает свое отношение к метафоре (субъектность оценки), не умеет конструиро-

вать свою метафору (нарушает принципы ее создания). Таким образом, самостоятельность суждений обнаруживается при анализе текста, но крайне редко, попытки проявления авторства имеются, но из-за недопонимания метафорического текста не могут быть отнесены к оформленным ответам, суждениям. «Очень низкий» уровень – это непонимание сущности метафоры (понимание только прямого значения выражения), ненахождение метафоры в тексте, неумение выразить свое отношение к метафоре (субъектность оценки), неумение сконструировать свою метафору (нарушение принципов ее создания). Исходя из этих показателей, самостоятельность суждения и авторство не могут быть обнаружены из-за непонимания текста. Замеры, сделанные во время констатирующего эксперимента, засвидетельствовали отсутствие «высокого» уровня понимания метафорического текста на основании суждения, авторства (в обоих классах), большой процент «низкого уровня».

При решении задачи развития субъектной позиции старшеклассников, при выстраивании стратегии образовательной коммуникации на основе метафорического проектирования нами была взята за основу методика работы с текстом В. Г. Маранцмана. На основании этой методики «путь движения «от метафоры к метафорическому пространству образовательной коммуникации» соответствует 4 этапам: ассоциативному, на котором ведется работа по созданию словарного портрета метафоры; словарному, где создается метафорический портрет текста; контекстуально-метафорическому (переход к диалогу культур); проектировочному (конструирование смысла в процессе учебной деятельности, в системе ценностей).

Следует заметить, метафорическое пространство текста культуры уже задано писателем, критиками, «историей жизни» произведения, прочтением произведения школьниками. Это пространство внутри самого текста и пространство, которое создается совместно обучающимися под руководством учителя. Прожив в нем определенное время, увидев его протяженность, многомерность, пройдя через этапы восприятия, оценки, истолкования, старшеклассники приобретают опыт интерпретации и познания действительности. Так, при изучении романа Гончарова «Обломов» старшеклассники, используя ассоциа-

Т а б л и ц а

Уровень понимания метафоры «гроза» в начале и в конце изучения текста

Уровень / класс	10-а работа №1	10-а работа №2	10-б работа №1	10-б работа №2
Высокий	—	27%	8,3%	25%
Средний	46,2%	69,2%	37,5%	66,7%
Низкий	53,8%	3,8%	54,2%	8,3%

тивные ряды, возникающие в поле действия метафоры, приходят к созданию ее словарного портрета, выделяя при этом черты, присущие главному герою: вольность, широту, простор, кажущуюся независимость и бесцельность [4]. Комментарий к метафоре почти у всех имеет характер обобщения.

Найденные метафоры свидетельствуют о внимательном, вдумчивом прочтении романа десятиклассниками, понимании метафорического текста. Благодаря этому на уроке создается образовательная коммуникация, способствующая созданию «со-бытийной общности».

Обращаясь к диагностике результатов анализа метафор школьниками, нельзя не отметить нестабильность, непредсказуемость обучающимися в восприятии, оценках, интерпретации текста и жизненных ситуаций. Много зависит от способности мыслить метафорически, опыта работы с метафорическим текстом, индивидуальных способностей школьников: умения вовремя сосредоточиться, сконцентрироваться, глубины прочтения текста, уровня развития субъектности, субъектной позиции старшеклассников и других составляющих. При метафорическом проектировании образовательной коммуникации в урочной деятельности при изучении пьесы Островского «Гроза» и анализе метафорического текста школьниками (в начале погружения в метафорическое поле «грозы» и на итоговом этапе исследования) мы зафиксировали положительную динамику (таблица).

Сравнивая ученические работы №1 и №2, мы приходим к следующему выводу: необходимо найти способ сопровождения школьника в метафорическое пространство мира автора, который соответствовал бы «ткани произведения»; при этом важно отыскать элемент, с помощью которого раскрывается замысел автора. Элемент выступает в роли «связующего звена» не только внутри произ-

ведения, но и вовне его. Этим «элементом» для нас является метафора. Благодаря её развивающим функциям, мы можем говорить о воздействии текста автора на обучающихся.

Исследуя метафору в тексте, мы используем приемы описания, наблюдения, сравнения, анализа, обобщения. Это позволяет охарактеризовать пространство метафоры. Заметим, что при создании своего текста (домашнее задание), возвращаясь вновь к расширенному на уроке метафорическому пространству пьесы, учащиеся близки к новому этапу – контекстуально-метафорическому (созданию словесного портрета метафоры в межкультурном диалоге). Однако это требует изменения условий (рамки урока, существующие программы часто не позволяют осуществить подобное). Далеко не каждому школьнику, а порой и взрослому человеку, удастся выйти к 4 этапу, когнитивному, собственно постижению «смысла».

Наряду с деятельностью на уроке мы видим необходимость использования различных средств при организации образовательной коммуникации для развития субъектной позиции старшеклассников: применение индивидуального маршрута, использование исследовательской деятельности, создание событийной общности, в целом – творческой среды духовного общения. Это могут быть различные формы внеурочной работы: ученическое исследовательское сообщество, клубная деятельность, совместные «события» с другими организациями, коллективами, образованиями.

В ходе эксперимента старшеклассники принимали участие в исследовательских проектах («Метафора в физике», «Мультимедийная интерпретация метафоры», «История крылатого полка», «Кладовая солнца» и др.), работали над созданием метафорических текстов («Школьный литературный альманах»), были создателями «со-бытийной общ-

ности» на литературно-музыкальных вечерах в клубе «Причастие» («Прогулки с Гоголем по Невскому проспекту», «Если душа родилась крылатой...», «Диалоги с Бродским», «Малер и Достоевский» и др.), осуществляли коммуникацию при подготовке и проведении международных конференций по проблемам экологии, всероссийских и региональных конференций по методологии искусственного интеллекта (с участием ведущих ученых страны из РАН), были участниками ежегодного Лодейнопольского междисциплинарного семинара и авторами публикаций в сборнике «Проблемы социокультурной трансляции и искусственный интеллект». Нельзя не отметить при этом важный фактор – особую настроенность обучающихся на открытие, на познание нового, на проверку своих способностей, развитие субъектной позиции [4].

Результаты эксперимента свидетельствуют о положительной динамике показателей обучения школьников, а также развития их субъектной позиции при использовании развивающих функций метафоры в процедурах построения метафорического пространства как ценностно-смысловой формы со-бытийной общности [2, 3]. В частности, «метафорические исследования» в ходе изучения романа – эпопеи «Война и мир» Л. Н. Толстого позволили выйти на изменение в отношении понимания и принятия Другого, понимания себя самого (рефлексивность), понимания и проявления себя как субъекта деятельности (мотивация, активность, инициативность). Была зафиксирована положительная динамика изменений в понимании метафорической сущности текста: вырос процент обучающихся высокого и среднего уровня понимания метафоры и снизился низкий уровень. Колебания, которые мы обнаружили, свидетельствуют о возможности внимания к мотивационной составляющей, которая позволяет в самом начале работы над текстом определить свой путь, «собраться эмоционально», «увидеть свой смысл» («настроиться на метафору»); к индивидуально-личностной характеристике обучающегося (такие психологические составляющие, как память, воображение, внимание и др.), т.е. «способности к метафоризации».

Исследовательские приемы и методы работы с использованием метафор художественного текста дают большие возможности развития у обучаемых самостоятельности, способности к смыслопониманию и смысло-

порождению текста, что, в свою очередь, неразрывно связано с речью и мышлением. При сравнении результатов работ констатирующего и формирующего эксперимента можно обнаружить повышение уровня распознавания и понимания метафор обучающимися, связанное с содержательной стороной текста; развитие умений при конструировании метафор, что предполагает самостоятельность в работе; обращение к воображению, ассоциативной области; активизацию познавательных умений. Если остановиться на сравнении ситуации контрольной группы и экспериментальной, то улучшение показателей в работе мы видим у 17 чел. (63%) в 10-а кл. (КГ) и у 21 чел. (85%) в 10-б кл. (ЭГ).

В процессе опытно-экспериментальной работы по организации образовательной коммуникации мы пришли к следующим выводам:

– образовательная коммуникация – это взаимодействие субъектов образования на основе процедур понимания, коммуникации, рефлексии, позволяющих выйти на ценностно-смысловое согласование и индивидуализацию усвоения;

– этот процесс имеет отношение и к метафорическому проектированию, порождению метафорического образа на основе метафорического описания предмета. *Метафорическое проектирование* – построение метафорических моделей проектируемого предмета, безусловно, связано с жизненным пространством человека;

– к педагогическим условиям, обеспечивающим развитие субъектной позиции старшеклассников, относится применение *стратегии организации образовательной коммуникации*, которое осуществляется на основе *метафорического проектирования различных форм учебной и внеучебной деятельности* (в частности, *организации «со-бытийной общности»*);

– в ходе эксперимента, используя системы метафор смыслового пространства, школьники выходили к самопониманию, самореализации и, в целом – к ценностно-смысловым отношениям, свидетельствующим о развитии субъектной позиции старшеклассников.

Результаты эксперимента позволяют сделать вывод о важности и необходимости обращения к метафоре как способу репрезентации динамично развивающегося смыслового пространства Я в условиях постнеклассической педагогической парадигмы.

Л и т е р а т у р а

1. Даутова О. Б. Учебно-познавательная деятельность школьника в образовательном процессе: моногр. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – 300 с.
2. Невзоров М. Н. Проектирование школы жизни (образ и создание школы): учеб. пособие. – Хабаровск: ХГПУ, 2000.
3. Слободчиков В. И. Образовательная среда и реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования : культурные модели школ : Cultural models of schools : [сб.]. Вып. 7. – М. : Инноватор ; Bennett College. 1997.
4. Карпук С. Ю. Метафорическое пространство как условие развивающего обучения // Реализация идей развивающего обучения в образовательном процессе школы и вуза : материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвященной юбилею д-ра пед. наук, проф. Г. Д. Кирилловой, 17–19 апр. 2011 г. / отв. ред. Л. А. Короженева ; М-во образования и науки РФ ; ГОУ ВПО «КГПА». – Петрозаводск : Изд-во КГПА, 2011. – С. 152–157.

