

Е. И. Князева

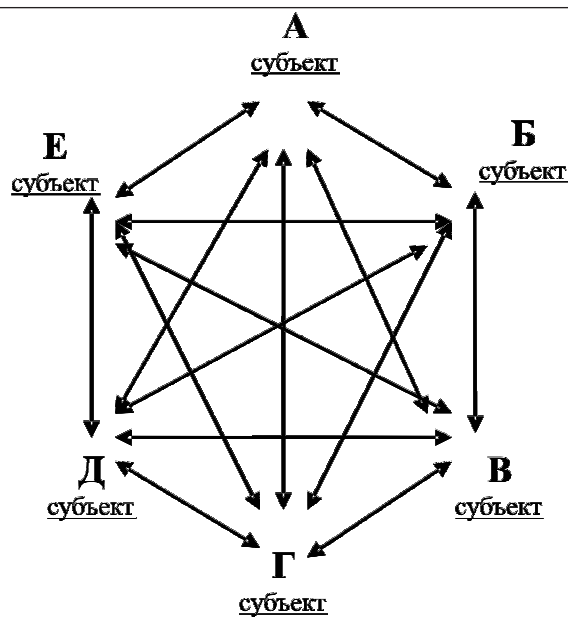
КОММУНИКАТИВНЫЙ КОНТЕКСТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В последнее время в отечественной педагогической литературе довольно активно обсуждается феномен «коммуникативного поворота» в современном образовании [см., напр., 4, 5, 9]. Ведущая роль в этом обсуждении принадлежит научным сотрудникам Центра проблем развития образования БГУ – А. А. Полонникову, А. М. Корбуту, Т. В. Тягуновой, В. А. Герасимовой и Д. Ю. Король. В период с 2003 по 2007 г. вышеперечисленные исследователи приняли участие в национальном научно-исследовательском проекте «Конструирование образовательных отношений в парадоксальной коммуникации», выпустили два сборника статей по теме «коммуникативного поворота» современного образования, а также провели цикл методологических семинаров по данной проблематике. При этом следует отметить, что эти авторы далеко неоднозначно интерпретируют как сам феномен коммуникативности, так и его образовательную транскрипцию. Объединяет их, скорее, то, что все они тем или иным образом имеют дело с «коммуникативностью» современного образования как с практическим явлением и своеобразно реагируют на него [5, с. 6].

Наиболее радикальная попытка оппонирования идее «коммуникативного поворота» принадлежит С. В. Сивухе, изложившем свою точку зрения по этому вопросу в статье «Коммуникативное действие университета» [7]. С его точки зрения, образование, и тем более университетское, всегда было местом концентрации знания и коммуникации, что, собственно, и специфицировало данную сферу человеческих отношений. Вот почему говорить о каком-то особом «коммуникативном повороте» не более чем интеллектуальная спекуляция. «Коммуникация, – замечает С. В. Сивуха, – выступает универсальным условием образования в той же степени, в какой она есть условие социальности. Она не есть только средство передачи знаний, и сводить все многообразие действий в университете к коммуникации нельзя... При таком взгляде на вещи приходится признать, что образовательные институты, несмотря на существенные преобразования, никогда не переживали коммуникативного поворота» [7, с. 140].

Мы солидарны с С. В. Сивухой, в частности, в том, что коммуникация выступает перманентной основой образования. Действительно, согласно П. Бурдье, именно коммуникация является основным компонентом и механизмом организации любого поля, в том числе и образовательного. В свою очередь, поле как особым образом организованная система регулирует коммуникативные действия своих агентов, определяя тип коммуникации, т. е. коммуникация оказывается привязанной к ряду правил и ограниченной ими. Но вместе с тем П. Бурдье показал, что разные поля обладают разной коммуникацией (научная коммуникация, журналистская, литературная, образовательная и т. д.) и пытаются обеспечить появление запланированных продуктов (например, определенных идентичностей или схем действия) и минимизировать появление побочных, несанкционированных продуктов, которые с точки зрения данной практики носят маргинальный или даже аномальный характер [2, с. 42]. Что же касается понятия коммуникативного процесса, точнее, того, что А. Моль назвал «канонической схемой коммуникации», то какую бы разновидность коммуникации мы не взяли, везде и всегда можно обнаружить практически все его элементы [11, с. 18].

Что касается утверждения о принципиальном отсутствии коммуникативного поворота в образовании, то мы считаем, что однозначного мнения на этот счет быть не может, исходя даже из самого определения образовательной коммуникации, которое приводит в своей статье С. В. Сивуха: «Образовательная коммуникация (выступает) как особое и строго нормируемое социальное взаимодействие...» [7, с.139]. Таким образом, образовательная коммуникация (как, впрочем, и любой другой вид коммуникации) постоянно оказывается ограниченной определенными правилами, нормами, схемами. В связи с этим вполне логично предположить, что каждый раз при изменении этих правил, норм и схем происходит содержательное изменение процесса коммуникации, которое в свою очередь не может не оказывать влияние на его формальные аспекты. Особенно явно этот процесс изменения коммуникативных практик в образовании обозначился, по мнению многих аналитиков [см., напр., 2–8], в конце XX в. При этом для фиксации данных процессов исследователи используют самую различную терминологию, обозначая новое направление развития современного образования, например, как личностно ориентированное образование [3], активное образование или обучение [6], непрерывное образование [8]. Исследователи Центра проблем развития образования БГУ, о которых речь шла в начале данной статьи, предпочитают использовать метафору «коммуникативный поворот» образования [4]. В связи с этим основная проблема коммуникации зачастую формулируется как необходимость на-



А – педагог; Б, В, Г, Д, Е – учащиеся

Рис. 2. Модель многосторонней коммуникации

На рис. 2 показано, как изменяется позиция педагога и учащихся. При этом коммуникационные связи, основанные на партнерстве и сотрудничестве в совместной деятельности и общении, возникают не только между педагогом и учащимися, но и между учащимися. Личность учащегося в системе лично ориентированного образования является не объектом воздействия со стороны педагога, а субъектом разнообразных видов деятельности, выступает в виде высшей цели образовательного процесса и его результата. В связи с этим суть процесса обучения представляется не просто в передаче знаний от учителя к ученику, а в создании необходимых условий для самостоятельного конструирования этих знаний учащимися.

Таким образом, современные реалии таковы, что в сфере профессиональной компетенции педагога наиболее востребованными являются не только познавательные способности, но и проектировочные, организаторские и даже конструкторские. «Теперь уже для преподавателя недостаточно быть компетентным в области своей специальности и передавать огромную базу знаний в аудитории, заполненной жаждущими познания студентами. Современные преподаватели должны быть готовы не только поделиться глубокими знаниями о своей дисциплине, но и знать кое-что о студентах и о том, как они учатся» [1, с. 58–59].

Организаторские способности связаны с организацией учебного материала, деятельности своей и учащихся. Важно найти время и обеспечить

учащихся технологиями деятельности и способами работы, позволяющими создать условия для проявления индивидуальных особенностей и возможностей учащихся. Конструкторские способности проявляются в композиции каждого конкретного занятия. Важно создать условия для реализации креативных возможностей воспитанников, стимулировать их интерес к предмету. Проектировочные способности связаны с перспективным планированием, структурированием плана учебного курса, координацией его отдельных частей. Особо важно умение устанавливать связи интегрирующего характера по всему курсу, соотнося изучение материала курса со стандартами, базовым учебным планом. В итоге становится очевидным тот факт, что к современному педагогу предъявляются довольно жесткие требования – он не только должен быть экспертом в той области, в рамках которой преподает свой учебный курс или курсы, но и экспертом в области методики преподавания.

Очевидно, что быть экспертом в области активных методов обучения очень сложно, для этого необходимы не только обширные знания в области методики преподавания, но и значительный опыт применения данных методов в своей педагогической деятельности, а также опыт преодоления различных трудностей, связанных с реализацией стратегии активного обучения. Практика показывает, что многие начинающие педагоги, отважившиеся на использование активных методов в рамках своих учебных курсов, к коим принадлежит и автор данной статьи, сталкиваются с массой трудностей, связанных:

- 1) с недостатком материальных ресурсов в университете для организации занятий;
- 2) невозможностью эффективного использования активных методов в многочисленных аудиториях;
- 3) отсутствием необходимого времени для подготовки занятий и анализа их эффективности, в связи с большой аудиторной и внеаудиторной нагрузкой в течение учебного года;
- 4) необходимостью преподнесения большого объема учебного материала в сжатые сроки.

С первыми тремя трудностями, которые носят объективный характер, каждый отдельный преподаватель справиться не в силах. Что же касается необходимости преподнесения большого объема учебного материала в сжатые сроки, то здесь, на наш взгляд, проблему вполне возможно разрешить собственными силами, по крайней мере смягчить ее. Правда, для этого требуется приложить довольно серьезные усилия и направить их нужно на более тщательную разработку учебных заданий для учащихся. Именно

это, по нашему мнению, позволяет оптимально распределить как свои усилия, так и усилия студентов в рамках учебного курса.

Преподаватели часто сталкиваются с ситуацией, когда учащимся необходимо освоить большой объем учебного материала в сжатые сроки. Как правило, педагоги решают эту проблему, перекладывая всю работу по поиску, систематизации, обобщению и представлению этого материала на себя. Результат, чаще всего, оставляет желать лучшего, так как, согласно многочисленным исследованиям человеческого восприятия [4, с. 11], даже если преподаватель будет использовать презентационные средства Power Point, самые прилежные учащиеся смогут усвоить только 50 % того, что увидят и услышат на занятии. Учитывая то, что учебные задания являются «мощным» педагогическим средством обучения, гораздо эффективнее работу по поиску, обобщению и представлению учебного материала распределить между педагогом и учащимися с помощью определенного вида учебных заданий, обязательно учитывая при этом основные принципы их формулировки.

Таким образом, *если необходимо преподнести большой объем учебного материала в сжатые сроки, не нужно перекладывать всю работу по его систематизации и обобщению на собственные плечи, транслируя его студентам в готовом виде в рамках традиционной(ых) лекции(ий), гораздо эффективнее разработать одно или несколько учебных заданий, направленных, во-первых, на активизацию продуктивных мыслительных процессов учащихся, во-вторых, на организацию и распределение труда при их решении, в-третьих, на самостоятельное обучение, обеспеченное обратной связью.* Благо, что в учебных курсах преподавателей высших учебных заведений наличие заданий такого рода, как правило, только приветствуется.

Согласно утверждению российского психолога Д. Толингеровой, по своей сути учебное задание представляет собой «интеллектуальное пространство», в пределах которого реализуется его решение, в результате чего оно является «мощным» средством стимулирования и управления когнитивной активностью учащихся. Опираясь на таксономию учебных заданий Д. Толингеровой [10], мы выделили четыре основных вида учебных заданий.

1. Учебные задания, вызывающие репродуктивные операции мнемического характера, предназначенные для закрепления материала. Задания по узнаванию, воспроизведению отдельных фактов, чисел, понятий, текстов, а также задания по конспектированию содержания лекций.

2. Учебные задания диагностического типа, служащие для проверки знаний и умений. Задание по индукции, дедукции, верификации, аргументации, по разработке обзоров и отчетов.

3. Учебные задания, требующие сложных мыслительных операций с данными. Задания по интерпретации, обоснованию, сопоставлению и различению, распределению (категоризация и классификация).

4. Учебные задания, активизирующие продуктивные мыслительные процессы учащихся, в частности творческое мышление, устремленные к организации и разделению труда при их решении. Задания по практическому приложению теоретических знаний, по обнаружению каких-либо явлений или тенденций на основании собственных наблюдений и размышлений, по решению проблемных задач и ситуаций, по выявлению взаимоотношений между фактами, задания по абстракции, конкретизации и обобщению.

Первые два типа заданий будем условно считать «простыми», они, как правило, являются короткими и по своему объему, и по времени, требующемуся для их выполнения. Последние два типа заданий будем считать соответственно «сложными», они более объемны и на их выполнение требуется гораздо больше времени. К разработке учебных заданий третьего и четвертого типа необходим особенно тщательный подход, так как именно от этого зависит качество и продуктивность результатов их выполнения. Здесь ошибка обходится и для преподавателя и для студентов слишком дорого, имеется в виду не только потеря драгоценного времени, но и напрасная трата интеллектуальных и физических усилий. Опираясь на собственный опыт работы, а также опыт работы участников семинара-тренинга «Как разработать учебное задание для групповой работы?», который проходил 16 ноября 2007 г. в Центре проблем развития образования БГУ под руководством Д. И. Губаревича, выделим основные принципы, которые необходимо учитывать при разработке «сложных» учебных заданий (табл. 1).

Как видно из таблицы, подготовка задания для групповой работы должна быть несколько объемнее, чем для индивидуальной работы, так как в нем необходимо прописать еще распределение ролей и указать способ формирования малых групп учащихся. Способы формирования групп условно можно разделить на случайные и целенаправленные. В первом случае педагог самостоятельно делит учащихся на подгруппы, используя для этого различные способы рандомизации, например карточки разного цвета, полоски бумаги различной длины и т. д. [см., напр., 4, с. 98–105]. Во втором случае учащимся предлагается самим решить, кто с кем и в какой подгруппе будет находиться.

**Основные принципы формулировки «сложных» заданий
для индивидуальной и групповой работы**

Индивидуальная работа	Групповая работа
1. Актуальность темы задания	
2. Выбор «сложного» объекта	
3. Временное нормирование деятельности учащихся	
4. Определение результата работы и способа его представления	
5. Приобретение нового знания	
6. Учет особенностей субъектов (наличие фоновых знаний по теме, опыта самостоятельной учебной работы)	
	7. Указание способа формирования групп
	8. Распределение ролей

Приведем конкретный пример учебного задания по курсу «PR», который был предложен Д. И. Губаревичем для обсуждения на семинаре ЦПРО БГУ «Как разработать учебное задание для групповой работы?».

Тема. «PR-мероприятия для усиления позиции школы на рынке образовательных услуг микрорайона».

Ситуация. Ваша школа – одна из трех школ микрорайона, она предлагает углубленное изучение дисциплин эколого-биологического направления. Две другие школы также являются специализированными: с математическим уклоном и с углубленным изучением английского языка. Конкурентная ситуация для вашей школы неблагоприятная, так как две другие школы предлагают специализации, пользующиеся повышенным спросом среди учащихся старших классов и их родителей (вследствие этого ваша школа имеет проблемы с комплектованием классов).

Задание.

1. Сформулировать общую цель PR-мероприятий.
2. Определить целевые группы информирования.
3. Выявить конечную цель и указать ожидаемый эффект информирования для каждой целевой группы.
4. Составить план PR-мероприятий по схеме:

№ п/п	Мероприятие	Целевая группа	Сроки проведения	Ожидаемый результат	Критерии достижения результата
1					
2					
3					

5. Просчитать ориентировочный бюджет PR-мероприятий.
6. Указать применяемые технологии информирования с обоснованием целесообразности их применения.

На первый взгляд данное задание является достаточно полным и всеобъемлющим. Но давайте проверим его на соответствие тем принципам-критериям, которые мы привели в таблице. Первый и второй принципы – актуальность темы задания и выбор «сложного» объекта, – на наш взгляд, присутствуют в данном задании в полной мере. Что же касается третьего и четвертого принципов – временное нормирование деятельности и определение результата работы и способа его представления, – то здесь мы видим полнейшую неопределенность. Совершенно непонятно, какой результат от студентов и за какое время хочет получить преподаватель. О выполнении в данном задании пятого и шестого принципов – приобретение нового знания и учет особенностей субъектов, – нам судить сложно, так как мы не знаем, в какой части курса предполагается выполнение данного задания и с какими именно студентами имеет дело педагог. Также мы не знаем, является ли данное задание индивидуальным или групповым.

Позволим себе высказать некоторые предположения на этот счет. Мы считаем, что «сложные» учебные задания, направленные на приращение новых знаний и развитие навыков практической работы, предназначены в первую очередь для групповой работы студентов. Но размер группы должен быть ограничен – максимум 6 человек [6, с. 99]. Кроме того, данное задание следует давать ближе к середине либо к концу курса и только после того, как преподаватель сможет убедиться, что студенты освоили правила групповой работы [6, с. 42], научились распределять и выполнять определенные роли в группе, сотрудничать в процессе выполнения групповой работы, а также в ходе представления ее результатов.

Для максимально эффективной групповой работы учащихся, по нашему мнению, данное задание следует дополнить указанием, во-первых, способа формирования групп и распределения ролей в них, во-вторых, временных рамок выполнения задания, в-третьих, способа представления результата совместной работы. После учета этих принципов задание будет выглядеть следующим образом.

Учебное задание №... для групповой работы

Тема. «PR-мероприятия для усиления позиции школы на рынке образовательных услуг микрорайона».

Способ формирования групп. Вам будет предложено наугад выбрать карточку, обратная сторона которой будет желтого, красного, синего или зеленого цвета. Студенты, у которых совпадет цвет карточек, будут объединены в одну группу. В состав одной группы будет входить не более 5 человек.

Распределение ролей в группе. В каждой группе преподаватель самостоятельно распределит следующие роли: 1) секретаря (основная функция – фиксация результатов совместных обсуждений, при этом он(а) наравне со всеми участвует в дискуссиях); 2) PR-менеджеров (основная функция – выдвижение предложений, информирование других об особенностях различных PR-мероприятий, в том числе и по их примерной стоимости); 3) директора PR-агентства (основная функция – следить за тем, чтобы были в должной мере учтены интересы PR-агентства в ходе реализации плана проведения PR-мероприятий).

Ситуация. Школа № 10 – одна из трех школ микрорайона. Данная школа предлагает углубленное изучение дисциплин эколого-биологического направления. Две другие школы являются специализированными: с математическим уклоном и с углубленным изучением английского языка. Конкурентная ситуация для школы № 10 неблагоприятная, так как две другие школы предлагают специализации, пользующиеся повышенным спросом среди учащихся старших классов и их родителей (вследствие этого школа № 10 имеет проблемы с комплектованием классов).

Задание.

1. Сформулировать общую цель PR-мероприятий.
2. Определить целевые группы информирования и указать ожидаемый эффект информирования для каждой целевой группы.
3. Составить план PR-мероприятий по схеме:

№ п/п	Мероприятие	Целевая группа	Сроки проведения	Ожидаемый результат	Критерии достижения результата	Стоимость проведения
1						
2						
3						
Итого						

4. Отдельно, до или после таблицы, указать применяемые технологии информирования в каждом из PR-мероприятий с обоснованием целесообразности их применения.

Результат групповой работы. Результатом работы является развернутый план PR-мероприятий с указанием всех необходимых аспектов, которые необходимо обсудить, обосновать и просчитать в ходе групповой работы.

Срок выполнения задания. Задание должно быть выполнено и сдано преподавателю в распечатанном виде до N-го числа (*на выполнение этого задания необходимо дать студентам не меньше 2-х недель*). Защита планов PR-мероприятий состоится N-го числа, презентация плана PR-мероприятий не должна превышать 15 минут!

Составляя текст данного задания, мы попытались учесть все необходимые аспекты и принципы формулировки группового учебного задания. И на наш взгляд, теперь работать с ним будет максимально комфортно и студентам и преподавателю.

Итак, подведем некоторые итоги. В результате «коммуникативного поворота», произошедшего в современном образовании в конце XX в., основной задачей преподавателя, как субъекта образовательной коммуникации, становится не монологичная трансляция своих энциклопедических знаний, а способствование конструированию знаний самими учащимися, путем организации многосторонней коммуникации в ходе образовательного процесса. В связи с этим необходимо признать, что основными условиями эффективности современной образовательной коммуникации являются, во-первых, коммуникативные и личностные качества педагога, во-вторых, качество учебных заданий, которые предлагаются учащимся в ходе изучения различных учебных курсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бонуэлл, Ч. К.* Непрерывность активного обучения: выбор видов деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории / Ч. К. Бонуэлл, Т. Е. Сазерленд // Дидактика высшей школы: сб. рефератов / редкол.: М. А. Гусаковский (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2006.
2. *Бурдые, П.* Начала / П. Бурдые. – М.: Socio-Logos, 1994.
3. *Жук О. Л.* Педагогика: учеб.-метод. комплекс для студентов пед. специальностей / О. Л. Жук. – Минск: БГУ, 2003.
4. Коммуникативный ландшафт образования / В. А. Герасимова [и др.]; под ред. А. А. Полонникова. – Минск: БГУ, 2007.
5. *Корбут, А. М.* К вопросу о легитимации «коммуникативного поворота» современного образования / А. М. Корбут, А. А. Полонников, Т. В. Тягунова // Коммуникативный поворот современного образования. – Минск: Пропилеи, 2004.
6. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е. К. Григальчик, Д. И. Губаревич, И. И. Губаревич, С. В. Петрусев. – Минск: «БИП-С», 2003.
7. *Сивуха, С. В.* Коммуникативное действие университета. К вопросу о легитимации «коммуникативного поворота» современного образования / С. В. Сивуха // Коммуникативный поворот современного образования. – Минск: Пропилеи, 2004.
8. *Терещенко, О. В.* Информационно-коммуникационные технологии: вызов современному образованию? (Полемиические заметки) / О. В. Терещенко // Социология. – 2005. – № 4. – С. 35–42.
9. *Тимашкова, Л.* Современное высшее образование женщин: коммуникативный аспект / Л. Тимашкова // Женщина. Образование. Демократия. Материалы 4 Международ. междисциплинарной науч.-практ. конф. (7–8 декабря 2001 г.). – Минск: ООО «Энвила – М», 2002. – С. 152–155.
10. *Толингерова, Д.* Психология проектирования умственного развития детей / Д. Толингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. – Москва–Прага, 1994.
11. *Фурс, В. В.* Базовые модели коммуникации / В. В. Фурс // Коммуникация: теория, методы исследования, технологии. – Минск: РИВШ БГУ, 2004. – С. 17–32.