

Как приобрести опыт диалогичности

Мисливец Наталья Александровна — доцент кафедры социальной работы Белгородского государственного университета, кандидат педагогических наук

Из различных теорий подготовки учителя ведущей сегодня является гуманитарная модель, которая реализуется через культурологический подход. Важно, чтобы учитель владел... И тут начинается перечисление видов культур, которыми необходимо овладеть, чтобы стать гуманным педагогом: методологической, психологической, нравственной, духовной, профессионально-субъектной и т.д. Читая перечень, задаёшься вопросом: а сформированы ли у тебя, как у педагога, все эти виды культур? И если нет, то как же разобраться в этом «море» гуманитарных технологий?

Общее, что объединяет разные аспекты педагогической культуры, это средство реализации — педагогические задачи. Умешь решать предлагаемые типы задач — молодец, педагог! Не умешь — должен научиться. Что же это за «золотой ключик», с помощью которого открываются многие двери культурно-гуманитарного направления в педагогике?

В отечественной психолого-педагогической литературе имеется «задачный подход», при котором исследуются задачи, решаемые учениками, педагогами школ, средних и высших учебных заведений, будущими учителями. В психологии задача определяется как «цель, данная в определённых условиях» (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

В педагогике «задача» используется для характеристики формы учебных заданий, как синоним «проблемы», формы урока. Ряд исследователей опираются на понимание задачи как действия. Это позволяет выделить структурные компоненты: мотив, цель, результат, операции, функции, форму, свойства. Кажется, что про задачи исследовано и выяснено всё. А главное — обозначены разнообразные модели решения. В психологии они связаны с именами известных психологов. Так, А.Н. Леонтьев предлагает модель «проб и ошибок»: 1) выявление способа решения задачи, 2) применение найденного для проверки или для преобразования в соответствии с условиями задачи. Условием является «наведение» на правильное решение. «Для того чтобы это произошло, необходимо применение первого, неверного принципа, варианты которого были бы исчерпаны. И только после этого возможно осуществление правильного решения основной задачи» (3, 78). Другая модель «анализ через синтез» предложена С.Л. Рубинштейном. Её начальный этап — проблемная ситуация. Следующий этап связан с вовлечением имеющихся знаний в качестве средств решения. Намечившееся решение осознаётся как гипотеза. Третий этап — критичный ум тщательно взвешивает все доводы «за» и «против» своих гипотез и подвергает их всесторонней проверке. Когда проверка закончена, наступает завершающая фаза: результат мыслительной проверки обращается непосредственно к практике, которая подвергает его испытанию и далее ставит перед мыслью новые задачи, уточнения, исправления, изменения первоначально принятого решения проблемы.

Если описанные модели решения задач построены с учётом преобладания какой-либо стороны деятельности (мыслительной или практической), то модель, предложенная П.Я. Гальпериным, учитывает их взаимопроникновение — переход внешней звуковой речи во внутреннюю. Модель состоит из шести этапов: 1) формирование мотивационной основы действий; 2) составление схемы ориентировочной основы действий; 3) формирование действий в материализованной форме; 4) громкая социализированная речь; 5) постепенное исчезновение внешней звуковой речи; 6) уход из сознания речевого процесса, в результате чего остаётся предметное содержание. С точки зрения кибернетического управления Н.Ф. Талызина предлагает десять последовательных этапов.

Выделены модели решения задач и непосредственно в деятельности учителя. А.И. Мищенко описывает следующую модель: 1) анализ педагогической ситуации; 2) формулировка педагогической задачи и определение условий её эффективного решения; 3) регулирование и корректировка решения; 4) новое теоретическое решение и оценка полученного результата

(5).

И.Ф. Исаев выделяет бинарные задачи и особенности их решения. К примеру, аналитико-рефлексивные задачи связаны с анализом и рефлексией целостного педагогического процесса; конструктивно-прогностические — это задачи построения целостного педагогического процесса с выработкой и принятием педагогического решения, прогнозированием результата и последствий принимаемых педагогических решений; организационно-деятельностные — задачи, реализующие оптимальные варианты педагогического процесса, сочетания многообразных видов педагогической деятельности; оценочно-информационные связаны со сбором, обработкой и хранением информации о состоянии и перспективах развития педагогической системы; коррекционно-регулирующие — это задачи коррекции хода, содержания и методов педагогического процесса (2, 90).

В субъектном подходе, предложенном В.А. Сластёниным вместе с Д.Ю. Ануфриевой и М.И. Кряхтуновым, представлены анализ ситуации, постановка задач, планирование действий, целеполагание. Развитие рефлексивного компонента — решение проблемных и конфликтообразующих задач. Регулирующий компонент — выбирать способы и средства для достижения поставленной цели, компонент развивающегося взаимодействия — находить условия для собственного личностного развития (8).

Перечень можно продолжать. Но несмотря на разные направления в исследовании профессиональной культуры учителя, средством развития являются профессиональные задачи с выполнением операций мышления в разной последовательности. Пожалуйста, учитель, осваивай перечисленные модели, выделенные отечественной наукой, и решай педагогические задачи, применяя их во благо подрастающего поколения.

Между тем, как показывает наше исследование, начиная с 80-х годов освоения обозначенных моделей не происходит. В качестве примера приведу дидактический текст урока учителя по литературе (педстаж 23 года) как наиболее часто встречающуюся модель решения профессиональных задач. Текст дан без редакторской правки:

Учитель: Тема спора «О назначении человека» на основании пьесы Горького «На дне». Выявим концепцию. Вы познакомились с содержанием пьесы о смысле, назначении. Как вам понравилась пьеса? По натуре вы оптимисты. Трудно было читать или легко? Расскажите о людях, которые разуверились в своей жизни. Что лучше: правда или ложь во спасение? Какая первая правда? Какое назначение человека? Кто больше отстаивает эту правду? Приведите факты. Кто является положительным героем пьесы?

Ученик: Лука всех утешает, как правильно жить....

Учитель: Не надо унижать человека.

Ученик: Что за правда на свете, если работаешь за три копейки?

Ученик: Я не умею врать, зачем? Если есть настоящее, то зачем скрывать?

Учитель: Другой герой считает по-иному. Как он построит жизнь? Чем занимается Бубнов?

Ученик: Он ничего не делает.

Ученик: Играет в карты, пьёт. Лука произносит фразы, но ничего не улучшает его жизни.

Учитель: Саша, почему?

Ученик: Рабочий работает.

Учитель: Была ли у них работа?

Ученик: Он не видит смысла в работе.

Учитель: Садись, Саша. Юля.

Ученица: Если он хотел работать, то нашёл бы работу.

Ученик: Я — ленив.

Учитель: А что, это уместно? Почему он остаётся в ночлежке? Он оценивает себя объективно?

Ученик: Со стороны он себя оценивает, но ничего не делает в отличие от Бубнова.

Ученик: Может он что-то добиться?

Ученик: Лука в каждом человеке видел человека. Он верил.

Учитель: Лука верил в людей. Есть ли один человек, чтобы Лука в нём не нашёл хорошие черты? А как Сатин преподносит свою правду?

Ученик: ?

Учитель: Можно ли убедить, не веря в человека? А что говорит Сатин?

Ученик: Он защищает стариков.

Учитель: Горький включает в его уста какие слова?

Ученик: Человек — это звучит гордо.

Учитель: И ещё что?

Ученик: Человек — свободен, человек — вот это правда.

Учитель: Какова философия Сатина? Что значит: «Человек — это звучит гордо»?

Ученик: Человек в биологическом смысле, а в плане ценности человек — высшее звание. Каждый был сам за себя, но надо объединиться и пойти против зла.

Учитель: Удалось бы решить социальные проблемы, если бы он был не один?

Ученик: Постепенно мощь бы накопилась, если бы они сплотились.

Учитель: Когда они могли быть вместе?

Ученик: Нужен человек, который их объединил. Таким человеком мог быть Лука.

Ученик: А Лука не потянул.

Ученик: Им не нравится.

Учитель: А почему, Юля?

Ученица: Я хочу привести слова Сатина: «Человек — высший смысл, человек — гнев, человек — дух».

Ученик: Они ещё и трусы. Они ещё думают о сохранении животного состояния. Был ли смысл жить так?

Учитель: Давайте спор о назначении человека. Высказывайтесь, что человек — это звучит гордо. Но что, хотел Горький нарисовать свинцовые мерзости жизни, какое мнение о советском человеке? Думается, что эта пьеса и о сегодняшнем дне. Ночлежка. В ней обитают и разные люди. Здесь и бывший интеллигент. Кто это?

Ученик: Актёр.

Учитель: Хороший актёр или плохой? И почему хороший или плохой?

Ученик: Знает много, значит, был востребован.

Учитель: Как он это делает?

Ученик: Было имя. И по имени никто его не помнит.

Учитель: При чём имя, Юля?

Ученица: Имя не то, что даётся при рождении. Тебя выделяют из толпы как индивидуальность.

Учитель: Кто такое говорит?

Ученик: Бывший барон. Я всю жизнь переодевался.

Ученик: Служил казначеем в палате. Растратил казённые деньги.

Ученик: Не мог справиться с новыми экономическими условиями.

Учитель: А потом не мог или не хотел работать?

Ученик: ?

Учитель: А кто говорит: «Я — рабочий человек»?

Ученик: Ему стыдно, что он рабочий человек. Вырвется ли он?

Ученик: Вырвется, ещё есть надежда.

Ученик: Он ничего не делает.

Ученик: Если не умрёт. А почему он сидит и играет в карты?

Ученик: Его позвали.

Ученик: Могли и не позвать

Учитель: Дворянин, рабочий, разночинец Сатин — какие у них взгляды?

Ученик: Он убил человека, который сделал больно его сестре. Но мечтает о счастье.

Ученик: Верит в чистую любовь

Учитель: Какова его жизнь?

Ученик: К прежнему он не вернётся, нет веры.

Учитель: Марина, а он будет социально востребован?

Ученица: Он не социально востребован.

Ученик: Нет.

Учитель: А почему Пепел не работает?

Ученик: Его отец был вором. И не найти ему место под солнцем. В ночлежке люди забудут о высшем предназначении человека.

Учитель: Что их объединяет?

Ученик: Они хотят вырваться из подвала. Каждый мог пробовать.

Ученик: И Лука зажигает их.

Ученик: Актёр, если не играет, то мечтает.

Ученик: Ты считаешь, что актёр виноват сам?

Ученик: Как говорит Лука... «Всё о человеке, всё для человека».

Ученик: Человек сам себя затыкает на дно.

Ученик: Без терпения ничего не добьёшься.

Ученик: Я не могу понять людей, которые вышли из социального общества.

Учитель: Задание на дом.

В основе урока — монолог и диалог с учащимися. Причём у педагога не столько монолог, сколько «куча» вопросов. Но диалог протекает по принципу беседы: вопрос учителя — ответ учащегося.

Анализ поурочных планов будущих учителей (филологического, исторического факультетов университета, поурочных планов учащихся педагогического колледжа) свидетельствует, что они строятся точно так же. Монолог и беседа вопросно-ответного характера. Сравним текст урока по литературе с планом-конспектом урока по литературе современного студента 4-го курса филологического факультета, обучающегося в классическом университете. Он состоит из следующих разделов: слово учителя, посвящённое биографии Ф.К. Сологуба (монолог), работа с литературоведческими терминами (сказка, басня, притча) — запись и анализ обозначенных терминов (монолог учителя), выразительное чтение сказки-притчи «Крылья» (монолог учителя). Беседа со школьниками по следующим вопросам: для чего хотела иметь крылья девочка, пасшая гусей? Почему захотели иметь крылья все остальные? Почему крылья выросли только у батраковой дочери? Будет ли верным название «притчи-сказки»? Чем «Крылья» напоминают сказку, а чем притчу или басню? Для развития речи используется сочинение-миниатюра «Как я понимаю идею сказки-притчи Ф. Сологуба «Крылья»? (Письменный монолог школьников.)

Та же стратегия (последовательность обозначенных диалогических форм) используется педагогами и по другим дисциплинам, независимо от того, применяет учитель игровую форму или нет.

Понимая ограниченность тех моделей решения профессиональных задач, которые используют педагоги-практики, педагоги-исследователи ищут иные модели. Так, А.М. Лобок в технологии вероятностного образования полагает важным развивать образное мышление у школьников путём провокации ребёнка на высказывание в прозе или в стихах с последующим анализом его суждений с помощью учителя или самостоятельно. В.В. Сериков обосновывает диагностику готовности учащихся к диалоговому общению посредством поиска волнующих вопросов у учеников, переработку учебного материала в системе проблемно-конфликтных вопросов и задач, через намеренное обострение коллизий, гипотетическое выявление зон импровизаций, для которых трудно заранее предусмотреть поведение участников, — точки удивления, загадки бытия и т.д. То есть в одном случае педагог стремится активизировать учеников посредством самостоятельного высказывания-монолога (А.М. Лобок), в другом — побуждая спорить, импровизировать «на ходу» (В.В. Сериков) (7). Новые ли это модели решений педагогических задач? Очевидно, что нет. Ими овладевали риторы до нашей эры (Сократ), в Средние века, эпоху Возрождения (Цицерон, Дж. Бруно и др.). В этом можно убедиться, если прочитать диалоги этих людей. А, как известно, они служили ораторами, юристами и учителями. И тут же возникает мысль: как же так: древние умели, а современники — забыли и пытаются изобрести «велосипед»?

По нашему мнению, в образовательном процессе у учителя и школьников формируется не просто мышление с помощью содержания предмета, а ещё и умение распределять активность — свою собственную и партнёра (учащихся) путём разнообразных видов диалогических форм. Лингвисты и монолог относят к разновидностям диалога вследствие его обращённости к Другому (М.Р. Львов). Такой процесс мы связываем с формированием организационной культуры учителя. Этот процесс сложный, внешне имеет вид совокупностей диалогических форм. Ими педагог овладевает постепенно на протяжении профессиональной жизни. Вначале — это гирлянды (совокупности) коротких монологических высказываний. Это то, что в педагогической литературе называется «знаниевой школой». Учащиеся слушают (или не слушают) учителя. Такая форма занятий неэффективна. Вторая форма — сочетание коротких монологов с беседой вопросно-ответного характера. Учитель пытается активизировать учащихся. Он задаёт вопрос, и дети отвечают — либо односложно (да, нет), либо более пространно. Это пробуждает активность учащихся и позволяет достичь большей эффектив-

ности в обучении. Сочетание короткого монолога с беседой вопросно-ответного характера, проблемной беседой, спором в одном уроке позволяет сделать активность учителя и активность учащихся более гармоничными. И учитель, и ученики формулируют и задают простые и проблемные вопросы, высказывают самостоятельные суждения. Это третья форма. И наконец, четвёртая — монологи, беседы возникают в основном по инициативе учеников, а учитель поддерживает их в этом, создаёт ситуации успеха, одобряет, корректирует и т. д. В двух последних формах и устанавливаются те гуманные отношения между учителем и учащимися, которые педагогическая наука выдвигает в качестве образца. Но эти варианты в практике встречаются весьма редко. Они характерны для тех, кого мы называем педагогами-мастерами.

Что же это за диалогические совокупности, которыми стремится овладеть педагог во взаимодействии с учениками? Г.Я. Буш выделяет два вида: эротематические (эротема — вопрос) и карнавальные (в них нет разделения на вопрошающих и слушающих). Задан один вопрос, и все высказываются независимо от социального статуса. Часто этим стратегиям даны названия — решение проблемных задач в процессе диалога путём формулирования целенаправленных вопросов и поиск адекватных ответов. Это хорошо отработано в современной методике преподавания различных дисциплин. Но есть и варианты. Они связаны с проблемными задачами и понятиями в виде загадок, метафор, методологическим генерированием загадок посредством персонификации, овеществления. Стратегия «эвристической охоты» основана на поиске путём анализа проблемной ситуации. Охота требует смекалки, сообразительности, способности ориентироваться в изменяющихся условиях, мужества, оценки и принятия решения. «Стратегия Серендина» — подсказка новых идей, случайных явлений и поиска тезисов с целью опровержения или обесценивания гипотез в процессе эмпирической верификации. «Стратегия следопыта» — ведение поиска, обусловленного версией, теорией, стратегией цели. «Зондирование» — направление поиска в пространстве с оценкой результатов поиска зонда. Преследование — поиск по заданному следу с коррекцией хода поиска. «Облава» — поиск в определённом пространстве. «Стратегия каталонского мыслителя Р. Луллия» основана на комбинировании символов или фрагментов реальной действительности и отборе вариантов действительности. «Стратегия трикстера» — карнавализация творческого процесса, стимулирование подсознания, драматизация проблемной ситуации, использование творческих игр, юмора, метафор, разных приёмов психоэвристической активизации. «Стратегия Одиссея» — «ждать у моря погоды» — т. е. решения до появления вдохновения, озарения, счастливого случая (1).

Владение совокупностями этих стратегий позволяет эффективно осуществлять гуманное обучение и воспитание будущего поколения посредством проявления активности как учителем, так и учениками. Таким образом, средством, позволяющим измерять профессионализм учителя, является диалогичность (как совокупность разных стратегий карнавального и эротематического плана), а не педагогическая задача, построенная на одном типе стратегии и являющаяся составляющей диалогичности.

Можно ли приобрести опыт диалогичности, не тратя на это половину профессиональной жизни? Мы считаем, можно. И предлагаем примерную программу, которую можно использовать в педагогических колледжах, вузах, университетах, институтах усовершенствования учителей, на школьных методических семинарах. Условием её реализации является сохранение обозначенной последовательности разделов, но содержание их может быть расширено путём разнообразных технологических приёмов. В условиях образовательного учреждения работа по программе предполагается со студентами старших курсов, когда ими освоены философия, общая педагогика, виды психологий, методика преподавания спецдисциплин, а также имеется возможность работы в школе (гимназии, вузе) в период педагогической практики. Как видно из плана, основное количество часов отводится не лекциям, а практическим и лабораторным занятиям. Цель курса — накопить опыт по распределению активности между учителем и учениками.

Обозначения:

Наименование разделов и тем

Количество часов: *Всего / Лекции / Практические занятия / Лабораторные занятия*

Раздел 1. Методологические основы организационной культуры учителя

Кол-во часов: 4 / 4 / 0 / 0

Тема 1.1. Организационная культура учителя

Кол-во часов: - / 2 / 0 / 0

Тема 1.2. Роль учебно-педагогического взаимодействия как пространства формирования организационной культуры

Кол-во часов: - / 2 / 0 / 0

Раздел 2. Опыт управления собственной активностью

Кол-во часов: 8 / 0 / 4 / 4

Тема 2.1. Технология построения монолога. Законы логики. Приёмы привлечения внимания через воздействие на воображение, внимание, память школьников (партнёров), особенности импровизационного воздействия.

Кол-во часов: - / 0 / 2 / 2

Тема 2.3 Технология внушающего воздействия

Кол-во часов: - / 0 / 2 / 2

Раздел 3. Опыт по распределению активности участников взаимодействия

Кол-во часов: 22 / 0 / 8 / 14

Тема 3.1. Технология проведения беседы вопросно-ответного характера. Технологии положительного и отрицательного подкрепления в ходе беседы

Кол-во часов: - / 0 / 0 / 2

Тема 3.2 Технология проведения сократовской беседы

Кол-во часов: - / 0 / 0 / 2

Тема 3.3. Технология проведения карнавальных бесед: симпозионы, проблемные беседы. Технология создания ситуаций успеха

Кол-во часов: - / 0 / 2 / 2

Тема 3.4. Педагогическая задача — вариант карнавального диалога. Технология поддержки в ходе проведения карнавальных диалогов

Кол-во часов: - / 0 / 2 / 2

Тема 3.5. Технология проведения споров (диспут, дискуссия, полемика). Роль ведущего. Технология невербальных средств

Кол-во часов: - / 0 / 2 / 2

Тема 3.6. Технология проведения коллективного творческого дела — вариант карнавального диалога

Кол-во часов: - / 0 / 2 / 2

Тема 3.7. Технология проведения индивидуальной беседы с родителями и индивидуальной беседы с учеником, в которых сочетаются карнавальные и эротематические стратегии

Кол-во часов: - / 0 / 0 / 2

Раздел 4. Опыт технологии самовоздействия и самовзаимодействия

Тема 4.1. Технология солилоквизума (внутреннего диалога). Самовоздействие на психические процессы (внимание, память, воображение во внутреннем монологе). Эротематические и карнавальные стратегии

Кол-во часов: 4 / 0 / 2 / 2

Раздел 5. Роль интегральных личностных качеств учителя в овладении организационной культурой

Кол-во часов: 2 / 0 / 0 / 2

Тема 5.1. Профессиональная суверенность — интегральное личностное качество как результат овладения организационной культурой учителя

Кол-во часов: - / 0 / 0 / 2

Всего по дисциплине:

Кол-во часов: 36 / 6 / 0 / 30

Первый раздел программы «Методологические основы организационной культуры учителя» включает характеристику направлений в исследовании организационных теорий культуры

(А.А. Богданов), диалогических теорий (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Г.Я. Буш, Ю.С. Лотман), теорий педагогической культуры, рассмотрение особенности образовательного пространства учебно-педагогического взаимодействия, в котором формируется организационная культура учителя. Содержание **второго** раздела предполагает освоение технологий построения короткого монолога (вступление, основная часть, заключение), умение использовать законы логики (тождества, достаточного основания, непротиворечия, исключённого третьего), освоение приёмов воздействия в разных частях монолога на внимание, воображение, память учащихся (педагогов), выработку умений учителя оценивать и анализировать собственное публичное выступление. Упражнения проводятся с помощью ролевых и деловых игр: «Оратор — публика», «учитель — ученики», «учитель — педагогический коллектив» и т.д. Третий раздел программы строится на упражнениях по овладению диалогическими стратегиями путём совокупности построения: беседы вопросно-ответного характера; беседы сократовского типа (целенаправленное построение цепочки вопросов); проблемная беседа (умение видеть проблему, её аспекты; умение формулировать проблемные вопросы, знакомство с видами ответов); построение педагогической задачи с помощью карнавальных стратегий; овладение ролью ведущего в разнообразных видах спора (диспут, дискуссия, полемика), технология разрешения конфликта, технология коллективного творческого дела, типы индивидуальных бесед с учениками, с родителями как формами, в которых необходимо выбирать и использовать различные совокупности эротематических и карнавальных стратегий. Параллельно происходит знакомство с невербальными средствами (мимикой, пантомимикой, аллюзией), динамикой их развития. В ходе реализации совокупности диалогических форм разного плана предлагается использовать технологии: авторитарные, технологии отрицательного подкрепления, проблемные, технологии создания успеха, поддержки, положительного подкрепления, импровизационные технологии. Четвёртый раздел — «Опыт самовоздействия и самовзадействия». Предполагается, что овладение совокупностью внешних типов диалогов должно помочь осознать значимость и возможность построения внутреннего диалога (солилоквиума) с помощью стратегий эротематического и карнавального типа, позволяющих контролировать, анализировать и оценивать осуществляемое внешнее воздействие и взаимодействие. Пятый раздел «Роль интегральных личностных качеств учителя в овладении организационной культурой» — характеристика профессиональной суверенности и её составляющих: активности, инициативности, ответственности, своевременности, целеполагания как результата овладения совокупностями эротематических и карнавальных стратегий. Кроме того, важны также и диагностические методы, позволяющие определить, насколько педагог осознаёт в себе указанные качества.

Формирование организационной культуры по предложенной программе (всего 32 часа) — не окончательный процесс и требует самостоятельной индивидуальной работы педагога в условиях образовательного учреждения.

Успеха в освоении диалогических стратегий!

Литература

1. Буш Г.Я. Диалогика и творчество. Р.: Авотс, 1985.
2. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / Московский гос. ун-т им. В.И. Ленина, Белгородский гос. пед. ин-т им М.С. Ольминского. М.; Белгород, 1993.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1983.
4. Лифинцева Н.И. Формирование профессионально-психологической культуры учителя. М.: Изд-во МПГУ; Курск: Изд-во КГПУ, 2000.
5. Мищенко А.И. Педагогический процесс как целостное явление: Учебное пособие. М.:

МООУ, 1993.

6. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. Т. I. М.: Педагогика, 1989.

7. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998.

8. *Сластёнин В.А.* Профессиональное саморазвитие учителя // Известия Российского академического образования. 2000. № 3. С. 81–88.