

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 371.3

Е. А. Копылова

ДИАЛОГОВЫЕ СТРАТЕГИИ КАК ФАКТОР СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ В ДИДАКТИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу диалоговых стратегий, которые может применять учитель при освоении школьниками учебного материала. Автор предлагает использовать в соответствии с этапами изучения новой темы на уроке определенную последовательность различных стратегий, позволяющую более эффективно организовать процесс смыслообразования.

Ключевые слова: диалог, диалоговая стратегия, диалоговая тактика, смыслообразование, дидактическое взаимодействие.

Abstract. The paper is devoted to the analysis of pedagogical strategies realized by the teacher within the framework of an educational dialogue. The author suggests using various interactive strategies in accordance with the phases of learning of new material at the lesson, which allows the teacher to organize meaning-making process more effectively.

Index terms: dialogue, interactive strategy, interactive tactics, meaning-making process, didactic interaction.

Разработка и внедрение в образовательный процесс новых форм и технологий обучения позволяет по-новому взглянуть на основной инструмент и одновременно «вечную» проблему педагогики – учебный диалог, который является «механизмом» перехода объективированного содержания образования в личностные смыслы учащегося.

Диалогическое общение на уроке – это не только способ совершенствования образовательного процесса, но и особая форма субъект-субъектного взаимодействия, при котором, как считает С. Н. Батракова, происходит «встреча позиций по сущностным проблемам, в обсуждении которых проявляются, уточняются, дополняются, обогащаются и преобразуются такие взгляды, интересы, мотивы, которые в той или иной степени определяют личность» [1, с. 57]. М. Ю. Олешков под дидактическим взаимодействием понимает систему взаимно обусловленных действий субъектов образовательного процесса: поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных [4].

Диалог «учитель – ученик» обычно называют парным, но в реальной практике учебного процесса значительно чаще происходит диалог между

учителем и классом. Такой «полилог», или множественный диалог, включающий нескольких коммуникантов, имеет комплексную структуру. Еще более сложную форму имеет диалог между группами учащихся, когда учитель выступает в роли своеобразного арбитра.

Любой учебный диалог «управляется» учителем. Это управление должно проявляться в мягкой, косвенной, опосредованной форме – в психологической и педагогической поддержке учащихся, наводящих вопросах, остановках на пути постижения детьми «смысловых единиц жизни». Равноправными партнерами в процессе диалога учитель и учащиеся не являются, поскольку педагог, в отличие от учеников, обладает профессиональной компетентностью, однако педагогическая мудрость состоит в том, чтобы учащиеся тем не менее считали себя равноправными участниками диалогического процесса. Речь идет о равенстве как взаимном уважении, соблюдении достоинства сторон. Диалог в учебном процессе предстает в некоторой условной, имитационной форме: имея преимущество и, как правило, зная заранее ответ, учитель выстраивает педагогическую стратегию, иногда намеренно приводя поступающую от него информацию в несоответствие с той, которой владеют ученики. Учитель сознательно стремится к тому, чтобы получить от учащихся «обратную волну» и тем самым придать учебному процессу характер «пульсации самодвижения». Ради заинтересованного и деятельного участия школьников в поисках истины, для формирования их личностного отношения к рассматриваемому содержанию, которое выступает объектом диалога, в действие приводятся различные механизмы познавательной деятельности учащихся.

Учебный материал как носитель содержания – та «территория», на которой в диалоге «встречаются» учитель и учащиеся и где разворачиваются события смыслового порядка. Рассматривая диалог как дидактический механизм психологического процесса смыслообразования учащихся, важно обратить внимание на отбор содержания. Для учебного диалога необходим особый, объективно ценный материал, значимый в глазах учащихся. Таким материалом являются организующие идеи, проблемные и неоднозначные вопросы учебного материала (*Что принес период «оттепели» истории России?; Правильно ли поступила учительница Лидия Михайловна в рассказе В. Распутина «Уроки французского»?; Чем отличается патриотизм от национализма?*). Как правило, такое содержание исключает упрощенчество в учебном процессе, предполагает серьезное к нему отношение, обеспечивая таким образом предпосылки для построения диалога. Через небезразличное отношение учащихся к содержанию, к тем жизненным реалиям, которые за ним скрываются, весь диалог приобретает смысл, личностно воспринимается как значимый для них процесс [3].

Содержательная сторона диалога – лишь часть рассматриваемой проблемы. Другая часть – процессуальная – состоит в том, что диалог – беседа, но беседа особого рода. Вопрос учителя либо поступающая от него

информация могут порождать со стороны учащихся неоднозначность ответов, разнообразие мнений, предположений. Для школьников учебный процесс, таким образом, значим не столько ответами, сколько вопросами, которые, в свою очередь, могут породить новые вопросы со стороны учителя, и так до бесконечности. Множественность вопросов и ответов, кооперированная деятельность учащихся – все должно быть подчинено поиску объективных или субъективных истин.

На содержание вопроса учащихся, как правило, влияет их личный жизненный опыт. Значительное количество информации школьники приобретают за пределами школы, из таких источников, как телевидение, кино, Интернет, научно-популярная литература. Существенными свойствами личного опыта учащихся являются неупорядоченность впечатлений, противоречивость воспринятой информации, неоднозначность точек зрения. Современный ребенок, бессистемно и дискретно информированный по самым разным вопросам, зачастую испытывает определенные сложности из-за наличия противоречий между той информацией, которую он получает вне стен школы, и программным материалом. Нередко именно это побуждает его обращаться с вопросами к учителю.

Культурный опыт ученика по своей значимости неодинаков. Как известно, содержание сознания человека делится на актуально осознаваемое и контролируемое. Соответственно этому приобретаемый учеником опыт в общей структуре освоенного им содержания распределяется по-разному. Одна часть опыта занимает более актуальные, другая – менее актуальные зоны сознания. Актуальный опыт, т. е. то, к чему учащийся небезразличен, должен стать основой и предпосылкой формирования смысловых образований в качестве дидактического фактора [4]. В обучающем диалоге смыслообразующие возможности проявляются наиболее рельефно. Диалог предполагает обращение учителя прежде всего к актуально значимому для учащихся опыту, с тем чтобы задействовать скрытую силу личностного смысла, смысловых установок, смысловых конструктов и т. д.

Педагогический диалог как особая форма коммуникации стратегичен по своей сути, поскольку педагог, выстраивая взаимодействие с классом, осуществляет свое коммуникативное намерение, производит выбор содержания учебного материала, а также отбор лексических средств, необходимых для реализации диалога. В общем виде педагогическая коммуникативная стратегия при проектировании диалогического обучения включает в себя:

1) выбор глобального речевого намерения педагога – дидактической интенции (например, намерений выявить общий пресуппозиционный фонд (наличие у говорящих совокупности знаний, представлений, взглядов, необходимых для понимания текста [4, с. 295]), скоординировать совместную деятельность, убедить, скорректировать процесс понимания);

2) отбор лексических средств, адекватных условиям педагогического взаимодействия на уроке;

3) определение объема содержания учебного материала, который передается посредством реализации избранной стратегии;

4) установление порядка речевых тактик (конкретных вопросов, реплик), позволяющих эффективно реализовать стратегию;

5) приведение в соответствие коммуникативной структуры развернутого высказывания определенному стилю (научному, разговорному).

Использование различных диалоговых стратегий в определенной последовательности позволяет более эффективно организовать процесс смыслообразования.

Диалоговые стратегии можно соотнести с основными этапами изучения новой темы в рамках классической структуры урока. Однако необходимо отметить, что, с одной стороны, этапы изучения новой темы и этапы смыслоориентированного урока могут не совпадать – эта корреляция условная и допускает стихийные изменения в связи с контекстом урока или с непредсказуемыми факторами, которые могут возникнуть в ходе урока и повлечь за собой изменения в структуре диалога. С другой стороны, учитель вправе целенаправленно распределить нижеописанные этапы изучения новой темы на несколько уроков, если стандартный урок продолжительностью сорок – сорок пять минут не позволяет реализовать все этапы и типы учебного диалога в полной мере.

Педагогические стратегии проявляются в тактиках – совокупности речевых действий, приемов, которые соответствуют отдельным этапам реализации диалоговой стратегии (таблица).

Диалоговые стратегии и тактики, применяемые педагогом при изучении нового учебного материала

Этапы изучения новой темы	Диалоговые стратегии	Диалоговые тактики
Целеполагание	Экспрессивно-риторическая	Формирование эмоционального настроения; самопрезентация; установление контакта
Актуализация предположения	Регулятивно-контролирующая	Выявление общих пресуппозиций
Освоение нового знания	Информационно-смысловая	Первичное изучение (восприятие) учебного материала; погружение в учебный материал с привлечением культурного опыта субъектов; «вживание» в учебный материал, экстраполяция пройденного на свой личный опыт
Применение знания	Оценочная	Выявление ошибочных толкований; утверждение правильных толкований; эмотивная оценка
Коррекция процесса усвоения смыслов	Регулятивно-контролирующая	Коррекция модели мира

Этап «целеполагание» предполагает осознание учеником как субъектом образовательного процесса цели и значимости изучения данной темы. Этот этап может быть соотнесен с этапом «Организационный момент» в классической структуре урока [2]. Как правило, он не занимает много времени, но при этом имеет важное значение: педагогу необходимо учитывать позицию учащегося, который оценивает происходящее, основываясь на своих интересах и предпочтениях. Учителю важно «встроить» эти интересы и предпочтения в смысловую канву урока. На данном этапе целесообразно использовать экспрессивно-риторическую стратегию, которая может быть реализована в виде следующих диалоговых тактик: формирование эмоционального настроения, самопрезентация, установление контакта.

Диалоговая тактика «формирование эмоционального настроения» интенционально обусловлена намерением субъектов дидактического взаимодействия «существовать» в комфортной образовательной («рабочей») среде, при необходимости выразить свое эмоциональное отношение к происходящему и имеет целью создание необходимого коммуникативного контекста. В процессе общения на уроке очень важен эмоциональный фон коммуникации, адекватный уровень взаимоотношений, обмен эмоциями и т. п. Данная тактика реализуется в эмпатийно-личностном типе учебного диалога, используются такие типы реплик, как пожелание, приглашение к совместной деятельности, комплимент.

Тактика «самопрезентация» имеет целью формирование определенного имиджа. Она проявляется в поведении человека, манере говорить, стиле одежды, т. е. во всем его образе.

В дидактическом аспекте для учителя очень важно умение установить контакт с обучаемым, это залог успешного коммуникативного взаимодействия, а следовательно, и продуктивного смыслообразования. Контактостанавливающая тактика реализуется в консолидирующем типе диалога, особенность которого заключается в том, что он не несет самостоятельной смысловой нагрузки. Эта тактика использует такие структурные компоненты диалога, как приветствие, обращение, этикетные формулы. Каждый урок в школе начинается с установления контакта между учителем и учениками в ритуализованной форме. Учитель обязательно приветствует учеников, используя этикетные слова и обороты: «здравствуйте», «добрый день», «доброе утро». К этим словам могут присоединяться обращения: «ребята», «друзья мои», «девочки и мальчики». Ученики в ответ на приветствие учителя, согласно школьному этикету, обязаны встать, выражая тем самым ответное приветствие и свою готовность к занятию. Тактические ходы установления контакта прослеживаются в частом использовании учителем местоимений «мы», «наш» (урок, тема), словосочетания «мы с вами». Обычным является употребление глаголов в форме первого лица множественного числа («записываем», «проверяем»); формы повелительного наклонения множественного числа глагола

«давать»: «давайте прочитаем (вспомним, посмотрим)». Характерны для этой диалоговой тактики также такие вопросы к ученикам, которые показывают значимость мнения, позиции школьников в ходе совместной деятельности («А как вы думаете?», «Вы согласны?»). Все перечисленное позволяет выявить стремление к кооперации, так как предполагает коммуникативную и деятельностную «общность» педагога и учащихся.

На организационном этапе педагог может выбрать одну из указанных тактик либо применить их последовательно.

Этап «актуализация предпонимания» – переход к активизации усвоенных ранее знаний, умений, навыков учащихся, а также их личностного опыта и того «культурного фона», который уже существует в их сознании и который необходим для восприятия и понимания нового учебного материала. Как отмечает Е. Г. Белякова, на этом этапе необходимо создать ситуацию непонимания (незнания). «Предпонимание – это знание, основанное на предшествующем учебном и жизненном опыте детей» [2, с. 128]. Этап «актуализация предпонимания» сопоставим с этапом «актуализация знаний» в классической структуре урока. Учитель использует регулятивно-контролирующую диалоговую стратегию и диалоговую тактику «выявление общих пресуппозиций», что предполагает выявление того «культурного фона» учащихся, который необходим для понимания нового учебного материала и осознания знания о незнании. Данная тактика реализуется через эвристическую беседу и беседу-рассуждение.

Этап «освоение нового знания», в зависимости от объема содержания новой темы, может длиться в течение одного или нескольких уроков. Данный этап предполагает использование информационно-смысловой стратегии, которая последовательно реализуется в трех тактиках: первичное изучение учебного материала; погружение в учебный материал с привлечением культурного опыта субъектов; «вживание» в учебный материал и экстраполяция пройденного на свой личный опыт.

Диалоговой тактике «первичное изучение учебного материала» соответствует такой тип учебного диалога, как диалог-истолкование, форма реализации – эвристическая беседа, в ходе которой происходит первичное освоение знания, его интерпретация. Обратимся к примеру использования данной тактики на уроке литературы в 8-м классе:

Учитель: Скажите, пожалуйста, где происходит действие повести «Ася»?

1-й ученик: Основное действие – в Германии.

Учитель: Поточнее, пожалуйста.

1-й ученик: В маленьком городе на Рейне.

Учитель: Интересно, а почему же не в России, ведь герой повести – русский человек?

1-й ученик: А может быть, это надо, чтобы показать контраст?

Учитель: Так, так, интересно, какой контраст?

2-й ученик: Да, нет, мне кажется, что автор хочет показать, что ... ну, русский человек оказывается в чужой стране, в изоляции, что ли. То есть автор помещает героев в чуждую им среду, с тем чтобы яснее выявить их характеры.

В приведенном диалоге с помощью эвристической беседы раскрывается объективная учебная информация. Учителю важно проверить осознанность усвоения текста, акцентировать внимание учащихся на важных вопросах, необходимых для понимания всего произведения. При этом педагог задает вопросы, не только проверяющие первичное понимание текста учениками, но и инициирующие мышление учеников. Согласно таксономии Блума, уровень этого диалога соответствует мышлению на уровнях «знание» и «понимание». Необходимо отметить важность создания ситуации, при которой у учащихся появится «знание о незнании» и потребность в дальнейшем понимании проблемы, где посредником в осмыслении выступит учитель.

Следующей диалоговой тактике, используемой педагогом в изучении новой темы, – «погружение в учебный материал с привлечением культурного опыта субъектов» – соответствует так называемый диалог-включенность. Формы реализации – беседа, дискуссия, диспут.

Часто ученики при ответе на вопрос учителя ориентируются на формулировку, т. е. на «вербальную составляющую», которая помогает им найти ответ в тексте. При этом они часто не вдумываются в вопрос. Для того чтобы помочь школьникам объективно оценить содержание текста, педагог должен задавать такие вопросы, которые потребуют от них другой формулировки, иного выражения того же содержания. Несмотря на то, что ответы на эти вопросы можно найти в тексте, формулировка вопроса, который задает учитель, должна отличаться от формулировок текста учебника. Подготовить такие вопросы для учителя, как правило, труднее, но они помогают ученику более точно интерпретировать текст на уровне анализа знаний.

В ходе беседы и дискуссии необходимо задавать вопросы, инициирующие привлечение знаний, личного опыта учащихся, позволяющие активно выразить собственное мнение по изучаемому вопросу, например: «Как ты думаешь, почему произошло вторжение норманнов на Британские острова?», «Чья жизненная позиция – Обломова или Базарова – ближе лично тебе. Почему?», «Что ты считаешь положительным в период «оттепели» (60-е гг. в СССР)?», «Были ли у тебя в жизни ситуации как у героев книг Крапивина: когда приходится выбирать между помощью другу и собственным благополучием?», «В каких произведениях литературы вы встречали образ «маленького» человека?» и т. д. Таким образом, учащиеся как бы ставят себя на место литературного героя, представляют себя в ситуации художественного произведения (если речь идет о литературе), на месте исторической личности, в ситуации той или иной исторической

эпохи (если речь идет об истории). Очень важно при использовании рассматриваемой тактики сформировать такое отношение к новому материалу, когда учащиеся начинают чувствовать «близость» с изучаемыми событиями и перестают воспринимать учебный материал как набор сухих и отрешенных от жизни фактов и событий. Полезно проведение аналогий, сравнений и приведение аналогичных ситуаций из других художественных произведений и/или других исторических эпох. Именно поэтому тактика «погружение в учебный материал с привлечением культурного опыта учащихся» реализуется через диалог-включенность.

Важной особенностью реализации всех перечисленных диалоговых стратегий является формирование установки на терпимое отношение к чужому мнению, к высказываниям других. Недопустимы насмешки, грубость, резкость. Педагог в это время является активным наблюдателем: он и сам участвует в дискуссии, и в то же время отмечает в листе наблюдений характер высказываний учащихся, а любая агрессия по отношению к партнеру и по отношению к изучаемому материалу останавливается в корректной форме.

Использование тактики «вживание в учебный материал и экстраполяция пройденного на свой личный опыт» возможно не во всех учебных ситуациях – как правило, это зависит от характера содержания обучения, от творческого потенциала учащихся в группе, от степени уже имеющейся «погруженности» в изучаемый материал. Реализация этой тактики осуществляется через моделирование проблемных ситуаций, через участие субъектов диалога в дидактической игре и т. д. Педагог использует вопросы типа «Автор и ты» – ответов на которые нет ни в рассказе педагога, ни в параграфе учебника. Ученик должен подумать о том, что сообщил автор и для чего это нужно лично ему. Вопросы типа «По-моему» также подразумевают размышления при перенесении изученного на свой личный опыт. В общем, эти вопросы формулируются по принципу «А как бы ты поступил...?» На них нельзя ответить на основании текста. Ученик должен дать ответ, опираясь на собственный опыт и самостоятельное осмысление изученного учебного материала.

На этапе изучения новой темы «применение знания» рекомендуется использование оценочной стратегии, которая реализуется в трех тактиках: выявление ошибочных толкований, утверждение правильных толкований, эмотивная оценка. Учащиеся должны попытаться использовать полученные знания в новых социальных контекстах, в которых могут определять свои ценностные приоритеты, жизненные задачи. Педагог может предложить учащимся смоделировать различные жизненные ситуации, для решения которых потребуются применить полученное знание. Как отмечает Е. Г. Беякова, важным условием реализации этого этапа является поддерживающая среда (педагоги, родители), формы и методы, обеспечивающие возможность использования полученного знания в творческой деятельности [2, с. 129].

После проведения этапного контроля, который может быть реализован как в виде беседы, так и в других формах (сочинение, изложение), учитель применяет тактики «выявление (отрицание) ошибочных толкований» и/или «утверждение правильных толкований». В первом случае можно прибегнуть к аргументирующему диалогу, цель которого – убедить в корректной форме ученика (учеников) в ошибочности взглядов, установок, мировоззрений, сформировавшихся на основе изученного учебного материала. Такой диалог предполагает использование доказательств, аргументов как со стороны педагога (*Это не совсем так, потому что...*), так и со стороны учащихся (*Я так думаю, потому что..., Я уверен, что я прав, потому что...*), а также вопросов, инициирующих обсуждение разных точек зрения (*Почему ты именно так считаешь?; Объясни, пожалуйста, поподробнее... и т. д.*).

Диалоговая тактика «утверждение правильных толкований» реализуется в диалоге-одобрении, цель которого – подтверждение правильности взглядов, установок, высказанных учеником, а также закрепление действий, поступков, осуществленных учащимися. На данном этапе важно создать ситуацию успеха и убедить учащегося в правильности усвоенных им смыслов.

Тактика «эмотивная оценка» является неотъемлемой составляющей дидактического взаимодействия, она реализуется учителем практически на каждом уроке, часто в «воспитательных целях» и, как правило, содержит эмоциональный «подтекст». Использование этой тактики обусловлено потребностью учителя проводить коррекцию поведения учащихся в определенных ситуациях, вносить значимые изменения в их отношении к учебной деятельности и т. п., т. е. постоянно осуществлять контроль за происходящим, стимулировать учеников к «позитивной» учебной деятельности.

Эмоции – особая, своеобразная форма познания и отражения действительности, так как в них человек выступает одновременно и объектом, и субъектом познания, эмоции связаны с потребностями человека, лежащими в основе мотивов его деятельности. Реализация апеллятивной функции речевых средств в эмоциональном плане (по Н. С. Трубецкому), которая проявляется в возбуждении в собеседнике определенных чувств, является непременным атрибутом диалогового взаимодействия. Можно сказать, что эмотивность, наряду с аксиологичностью, является «обязательной» составляющей смыслового пространства любого общения.

Последний этап – «коррекция процесса усвоения смыслов» – в большинстве случаев необходим при изучении новой темы. Суть любых образовательных технологий (В. В. Гузеев, Г. К. Селевко) заключается в возможности коррекции неправильного понимания, в «возвращении» ученика на этап освоения нового для формирования правильной модели мира. Тактика «коррекция модели мира» реализуется в реинтерпретирующем диалоге, который организуется педагогом после использования тактики «выявление ошибочных толкований». Аргументирующий тип диалога применяется индивидуально или в небольших группах учащихся.

Последовательная, системная реализация описанных диалоговых стратегий при освоении школьниками нового учебного содержания – важная составляющая процесса обучения. Именно диалог как основная форма коммуникативного взаимодействия членов современного социума позволяет учителю успешно решать самые сложные дидактические задачи в образовательной среде школьного урока.

Литература

1. Батракова С. Н. Педагогическое общение как диалог в культуре // Педагогика. 2002. № 4. С. 27–33.
2. Беякова Е. Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии. Тюмень, 2008. 208 с.
3. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград: Перемена, 1995. 152 с.
4. Олешков М. Ю. Моделирование коммуникативного процесса: моногр. Нижний Тагил, 2006. 336 с.