

**Педагогика развития:
Проблемы современного детства и задачи школы,
Красноярск, 1996 г., Ю.В. Сенько**

Развитие учащихся в диалоге

Обсуждение проблемы развивающего обучения в начальной, средней или высшей школе — это, по сути своей, анализ оснований общей дидактики, ее предмета. Во всяком случае, без четкого, отрефлексированного представления о предмете дидактики, ее категориях изучение путей развития учащихся в обучении будет малопродуктивным. Такой анализ необходим и в связи с кризисом образования, вызванным изменением парадигмы в образовании, изменением его идеала: от "человека образованного" — к "человеку культуры". Этому "человеку культуры", согласно обоснованному прогнозу В.С. Библера, в XXI веке будет насущно диалогическое мышление.

Современный анализ отношения "преподавание — учение" осуществляется в ключе, который можно охарактеризовать как взаимодействие. Эта категория диалектики отражает универсальную, общую форму движения, развития, процесс взаимного влияния объектов друг на друга. В онтологическом плане, по отношению к процессу обучения, взаимодействие "преподавание — учение" определяет само существование процесса обучения, его структурную организацию: "преподавание и учение — две существенные "стороны" обучения, конституирующие его основной диалектический контекст" (Клинберг Л. Проблемы теории обучения: Пер. с нем. — М., 1984. С. 60-61).

В методологическом плане данный подход находит свое отражение в том, что исследованию подвергаются не стороны этого отношения как абстрактные моменты процесса обучения, а их связь, взаимодействие. При этом содержание, методы, организационные формы обучения рассматриваются в контексте непосредственного и опосредованного взаимодействия преподавания и учения. Следствием такого взаимодействия является предъявление учащимся не "Монблана фактов", но круга тщательно отобранных научных знаний, которые являются важнейшими, доступными; формы и методы такого взаимодействия

выбираются такими, чтобы их реализация обеспечивала самодвижение процесса обучения, относительно быстрое овладение содержанием образования и как следствие — наиболее эффективное в данных конкретных условиях развитие личности.

Кроме того, что при исследовании взаимодействия "преподавание — учение" меняется расстановка акцентов, изменяются и подходы к анализу самого взаимодействия. Гносеологический подход, предполагающий исследование познавательных процессов в обучении в первую очередь, уступает приоритет социокультурному, при котором обучение рассматривается как способ трансляции культуры в его образующей личность функции. В современной дидактике акцент с исследования познавательных процессов в обучении смещается на исследование взаимодействия участников процесса обучения. Именно "система взаимного общения лиц, участвующих в обучении", является, по мнению Х.И. Лийметса, основой организации процесса обучения.

Собственно познавательные процессы в обучении являются социально детерминированными. Так, если деятельность учителя (преподавание — один из способов социальной детерминации учения) дидактически корректно организована, то она обеспечивает единое — в статистическом смысле — выделение предмета учебно-познавательной деятельности всеми учащимися. Особенность этой деятельности (учения) состоит в том, что учащийся не остается "один на один" с содержанием учебного материала. В это отношение "ученик — содержание образования" учитель вводит "связи обмена деятельностью" — понятия, факты, законы, методы, мотивы, ценностные ориентации и др. Эти "связи обмена деятельностью" фиксируются в знаках, символах, правилах языка, принятых в науке, содержание которой представлено в конкретном учебном материале. Благодаря единому их объяснению создаются условия, необходимые для восприятия, последующего выделения и понимания учащимися предмета изучения.

Чтобы обеспечить понимание, учитель раскрывает значение этих "связей" обмена деятельностью. Однако сами значения ведут "двойную жизнь".

Проявляется это в том, что "значения выступают перед субъектом и в своем независимом существовании — в качестве объектов его осознания, и, вместе с тем, в качестве способов и "механизма" осознания, т.е. функционируя в процессах, презентующих объективную действительность (Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. С. 147). Выражаемая в понятиях "значение" и "смысл", эта двувалентность является, как показывают специальные исследования, фундаментальной характеристикой языка, любой социально-культурной деятельности, и рассматривается как предрасположенность к диалогу (Михайлов И.Ф. Субъект, субъективность, культура// Философские науки. 1987. №6, С.34).

Дувалентность "связей обмена деятельностью" обнаруживается в слове учителя, с которым он обращается к учащимся в ходе объяснения. Здесь его слово своим значением имеет предметное содержание учебного материала, а своим смыслом — нормативное, ценностное и др. отношение к этому материалу, которое порождено взаимодействием "преподавание — учение". Говоря о работе мастеров педагогического труда, В.А. Сухомлинский подчеркивал, что во время изложения материала учитель открывает учащимся не только окно в мир знаний, но и в свой собственный мир, и выражает сам себя.

Чтобы обеспечить понимание, педагогу необходимо раскрыть не только значение того или иного элемента содержания образования, но и его смысл в контексте с другими элементами социального опыта — знаниями, умениями и навыками, опытом творческой деятельности, опытом эмоционально-ценностных отношений. Контекстуальные же смыслы "существуют лишь в сфере субъективных отношений, т.е. в диалоге" (Михайлов И.Ф., там же, С.35). Обучение является, таким образом, одним из видов коммуникации, а учитель и ученик — коммуникантами диалогического по своей природе отношения "преподавание — учение".

Господство монолога на проводимых в массовой практике занятиях в школе следует отнести к их существенному недостатку. Монологическое

изложение учебного материала учителем при пассивном, "вежливом" его восприятии учащимися, монологи отвечающих опять же при пассивном присутствии класса, группы и др. Отсюда в значительной мере — и не удовлетворяющая требованиям сегодняшнего дня эффективность учебно-воспитательной работы на учебных занятиях, формализм в проведении и построении аудиторных занятий, низкий развивающий эффект обучения. На основе диалога можно успешно создать условия, при которых бы обучающийся "прожил", а не "отбыл" обучение. Учет и использование личностного, человеческого опыта, культуры участников педагогического процесса в обучении — важнейшее условие повышения его эффективности. Ориентация на культуру участников учебного диалога прослеживается в направлениях, по которым сегодня развивается школа: гуманистическая и гуманитарная направленность образования, личностная обращенность, создание учащимся реальных стартовых возможностей жизненного самоопределения.

Диалог выступает в качестве способа преодоления ряда антиномий процесса обучения: между узкопрофессиональной подготовкой и всесторонним развитием, самостоятельностью и руководством, репродукцией и творчеством (См.: Философско-психологические проблемы развития образования. Под ред. В.В.Давыдова. — М., 1981). Эффективность использования диалога для решения ряда дидактических задач (обучение понятию, обучение психомоторным навыкам, обучение решению проблем, закрепление изучения) убедительно показана Э. Стоунсом (См.: Э.Стоуне. Психопедагогика: Пер. с англ. — М., 1984).

Вся жизнь учебного занятия должна быть пронизана диалогическим отношением. Вследствие своей универсальности диалог в обучении — не сюжет, не фрагмент урока, семинарского занятия, т.к. не кончается с той или иной учебно-познавательной ситуацией в классе и за его пределами. Диалог охватывает не только названные, но и другие формы обучения в школе и всегда "всесюжетен", от той или иной ситуации на учебном занятии независим, хотя ею и подготовлен. Диалог "учитель — ученик", "ученик — ученик", "учебник —

ученик", "компьютер — ученик" — это диалог человека с человеком, а не обучающего и обучающегося, хотя обучение в аудитории и свело их друг с другом.

Объективной предпосылкой обращения к диалогу участников процесса обучения выступает соответствующий отбор и построение содержания образования. Стремление к максимальной "объективности" предъявляемого учащимся научного знания привело к тому, что из него напрочь оказались исключены субъективные, личностные моменты: по выражению А.И.Герцена, "личность погибла в науке", "притаилась в параболе". Чтобы гуманистическое содержание образования стало достоянием школьников, его необходимо, прежде всего, вычленив, обнажить в контексте предметного содержания, так как "предмет обучения — знание, которым предстоит овладеть,... противостоит обучающимся в форме готового результата, застывшего в своей неподвижности и лишенного последних следов той человеческой деятельности, которая его выработала" (Батигдев Г. С.

Методологические аспекты формирования целостной личности. АПН РСФСР. - М., 1962. С. 30-31). Средством, позволяющим снять эту неподвижность предметного знания, "очеловечить" его, приобщить учащихся к "эмбриологии истины", является построение содержания образования на генетической основе. При таком построении в содержании каждого учебного предмета на первый план выступает не усвоение понятий, формул, правил как готовых результатов, а сам поиск, процесс формирования знания, правила, формулы — возможность общения предположена диалогической структурой самого учебного предмета (см.: Философско-психологические проблемы развития образования (Под ред. В.В.Давыдова - М., 1981, С. 131).

Умение строить диалог в соответствии с дидактическими целями учебного занятия — сущностная характеристика личности учителя. Преподаватель — носитель "проникновенного слова" (М.М.Бахтин), т.е. такого слова, которое способно организовать внешний диалог с учеником, проникнуть в его внутренний диалог, помогая ему "прожить" обучение. Отсюда — и

подчеркивание значения стиля отношений между учителем и учащимися (Г.И.Щукина), и необходимость формирования нового педагогического стиля мышления студента — будущего учителя. (В.Э.Тамарин).

Особое внимание введению учащихся в диалог на этапе подготовки их к активному восприятию нового материала уделял М.А.Данилов. Он рекомендовал использование следующих приемов: специальное повторение ранее пройденного; краткое раскрытие значения подлежащего изучению материала для теории и практики; раскрытие перед учащимися плана изложения новых знаний, вооружение учащихся основной идеей, которая помогла бы им понять логику нового материала; постановка вопросов, задач, заданий, подводящих школьников к необходимости познать новое: анализ тех или иных жизненных явлений и практических задач строительства нового общества; столкновение учащихся с теми или иными явлениями, предметами, которые не могут быть самостоятельно поняты ими, но познание которых необходимо им; самостоятельные работы практического характера; наблюдения над явлениями природы и проведение предварительных экспериментов. Анализ примеров конкретного воплощения данных дидактических приемов (см. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. — М., 1960, С. 118-186) показывает, что их объединяет не только цель — подготовка учащихся к активному восприятию нового материала, но и создаваемый на уроках диалог. Разработанная М.А.Даниловым логика процесса обучения является, по существу, его диалогикой.

Содержание учебного материала является основанием, на котором разворачивается диалог на учебном занятии. Однако планирование реплик диалога осуществляется задолго до начала занятия и строится учителем с ориентировкой на собеседника — учащихся конкретного класса. Так, чтобы обеспечить введение учащихся в новый материал по теме "Капиллярность" (шестой класс), учитель планирует диалог, ориентируясь на эмпирические, полученные в обыденной практике знания учащихся. Не объявляя темы урока, он обращается к учащимся с вопросом: "Что можно сказать об уровнях одной и

той же жидкости в двух открытых сосудах, если эти сосуды соединить у дна трубкой?" За этим вопросом — подтекст: актуализация вынесенного учащимися из жизненного опыта представления о сообщающихся сосудах. Отсюда — ожидаемое (и впоследствии полученное) учителем суждение учащихся: "Уровни жидкости в сосудах будут на одной высоте". Это предположение они аргументируют ссылками на примеры из личной практики (нельзя налить воды в чайник выше его носика; если нет воды на четвертом этаже, то ее наверняка нет и на более высоких этажах этого здания).

Тогда учитель демонстрирует две широкие стеклянные трубки разного диаметра. Трубки соединены резиновым шлангом, который сжат зажимом. Затем наполняют одну из трубок подкрашенной водой и открывают зажим. Учащиеся наблюдают, как жидкость перетекает из одного сосуда в другой до тех пор, пока ее уровни в обоих сосудах не станут одинаковыми. Подтекст эксперимента — подтверждение жизненного опыта учащихся. И действительно, результат воспринимается учащимися как должный, естественный.

После этого показывают учащимся прибор для демонстрации явления капиллярности (набор сообщающихся капиллярных трубок разного диаметра) и ставят вопрос: "Как установятся уровни в этих трубках, если их наполнить до конца одной и той же жидкостью?" Подтекст вопроса — в его "странности". Школьники недоумевают: ведь только что на уроке демонстрировалось "то же самое"! По настоянию учителя один из учащихся наполняет подкрашенной водой сообщающиеся капиллярные трубки. Уровни жидкости в них, естественно, разные (в этом и проявляется капиллярный эффект). Подтекст эксперимента: показать учащимся ограниченность обыденных наблюдений, побудить их к анализу открывшегося фрагмента действительности.

Результат эксперимента вызывает у учащихся интерес: в чем дело? Почему одна и та же жидкость ведет себя по-разному?

Контекст планируемого диалога очевиден для учителя и пока скрыт для учащихся: это не только включение их в познавательную ситуацию, побуждение к анализу житейской практики, выделение объекта изучения, но и

непосредственный выход на предмет изучения данного урока — молекулярное взаимодействие на границе раздела двух сред. Диалог в данном случае используется в качестве дидактического средства, обеспечивающего сознательное выделение предмета изучения и понимание учащимися этого предмета как проблемы.

Видение противоречия и способов его снятия, мышление "для другого" (А.М.Матюшкин), "вместе с другим" выступают необходимым условием коммуникативной компетентности учителя.

Для "ориентации в собеседнике" и "ориентировке в ситуации общения" (А.А.Леонтьев) учителю важно знать не только верный, "эталонный" ответ на тот или иной вопрос, но и возможные реплики учащихся. В ряде случаев такой прогноз оказывается возможным и служит корректному построению предстоящего на уроке диалога. Группе учителей, приехавших на курсы повышения квалификации, мы предложили дать в письменном виде ответы на Ряд вопросов по учебному материалу так, как, по их мнению, отвечали бы на них учащиеся до изучения этих вопросов на уроках. Затем кратко познакомили учителей с методикой прогнозирования ответов учащихся (представления по данным вопросам в истории науки, ответы на эти вопросы взрослых, не имеющих специального образования, анализ ошибок учащихся, наблюдаемых в ходе педагогической практики, анализ собственных ошибок и др.) и вновь предложили выполнить то же задание. Сопоставление прогнозируемых учителями ответов с действительными ответами учащихся, которые были нами предварительно получены, показало значительное увеличение совпадений во втором случае по сравнению с первым.

Есть и другой, более широкий контекст планируемого диалога — развертывание перед учащимися структуры относительно замкнутого познавательного цикла: познавательная ситуация — эмпирическая область — объект — предмет — средство — результат. Подняться самостоятельно до понимания контекста диалога на данном, методологическом уровне даже учащиеся-старшеклассники в большинстве своем не могут. Это является одной

из причин недостатков, как в усвоении конкретного предметного содержания, так и методологической культуры учащихся. Поэтому понимание и участие их в диалоге предполагает воспроизведение структуры познавательного цикла на учебном занятии в явном виде, что является, в свою очередь, необходимым условием повышения эффективности аудиторной работы: в этой ситуации обеспечивается более полное и адекватное понимание учащимися "коммуникативных намерений" учителя или автора учебника.

В каждом диалоге ученика и учителя на учебном занятии есть и еще один подтекст, связанный с обучением умению вести диалог. Учитель в ходе диалога выражает терпимое, уважительное отношение к мнению (пусть даже ошибочному) оппонента, умение встать на точку зрения собеседника, готовность критически осмыслить собственную позицию, стремление к логически безупречной аргументации, к вариативности, разнообразию доводов и контрдоводов, аргументов и контраргументов и т.д., стимулирует познавательный интерес ученика, воспитывает у него "преданность учению" (Г.И.Щукина).

При анализе, например, допущенных учениками ошибок преподаватель должен исходить из того непреложного факта, что заблуждение выступает неотъемлемым компонентом всякого (в том числе и научного) познания. Это "долженствование" предполагает учет ряда условий.

Во-первых, учителю следует иметь в виду, что, как правило, неточны, неверны сделанные учеником обобщения, но не сами факты, на основе которых эти обобщения сделаны. Поэтому — всячески подчеркивать точность и тонкость наблюдений ученика.

Во-вторых, не на словах — на деле признавать право ученика на ошибку: "Прекрасная ошибка", "Неслучайная ошибка!", "Ошибка, которая ведет к истине!", "Спасибо, твое мнение не совсем правильно, но оно дает пищу для размышлений", и др. Необходимо показать, что неверные или неточные суждения ученика не являются симптомом его умственной, интеллектуальной ущербности — аналогичные ошибки допускали крупные ученые, мыслители. С

этой целью учитель может использовать материал истории техники, естествознания.

В-третьих, использовать прием "критика в форме самокритики": учитель приписывает себе ошибочное суждение, типичное для ученика, и подвергает это суждение критике. При этом он показывает, в чем ошибка и как он ее изживает: "Когда-то мне казалось...", "Раньше я думал, что...", и др.

В-четвертых, учитывать, что ряд ответов учащихся, неадекватных поставленному преподавателем вопросу, есть результат непонимания вопроса или некорректной его формулировки. В этих случаях продуктивна переформулировка вопроса учителем: "Не может быть, чтобы вы в этом разобрались! Тут, наверное, моя вина: я не совсем точно поставил вопрос. Попробуем так..."

Предрасположенность учителя к общению, сотрудничеству порождает готовность ученика к пониманию своего преподавателя и его изложения. Как отмечал тонкий препаратор диалога М.М.Бахтин, "диалогическая реакция персонифицирует всякое высказывание, на которое реагирует" (Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1963. С. 246). Умение обмениваться не только значениями, но и смыслами — профессионально существенная характеристика личности преподавателя ВУЗа и школьного учителя.

Действительное взаимодействие учителя и учащихся на уроке является центральным звеном в педагогике сотрудничества, которая нашла свое конкретное воплощение в опыте учителей-новаторов. При всем разнообразии их методического почерка — будь то применение "опорных сигналов" (В.Ф.Шаталов), или анализ литературного произведения через призму "детали", являющейся ключом к его пониманию (Е.Н.Ильин), — самым главным в их творчестве является построение диалога на уроке. В этом случае урок — продукт сотворчества и учителя, и его учеников. "Спасибо вам, дети, вы мне сегодня помогли", — благодарит своих шестилеток после урока Ш.А. Амонашвили.

Несмотря на то, что диалогическое отношение пронизывает весь процесс

обучения, целенаправленного, специального приобщения учащихся средней школы к диалогу не ведется. Разумеется, учитель на уроке вводит зафиксированные в содержании образования "связи обмена деятельностью" — понятия, факты, законы, методы, ценностные ориентации, стиль мышления и др. Но эти связи рассматриваются лишь в качестве средства диалога ученика с миром, из которого оказывается исключенным человек, т.е. не как средство диалога ученика и учителя, человека с человеком: "А какие мысли являются не мыслями? — спрашивал М.К. Мамардашвили, и сам же отвечал, — это такие мысли, в которых не помыслен тот, к кому они обращены". Создалась парадоксальная ситуация: диалог между учителем и учениками существует столько времени, сколько существует обучение, а задачи вооружения учащихся умением вести диалог в средней (а зачастую и в высшей) школе даже не выдвигается.

Перед необходимостью специального обучения учащихся диалогу учителя поставлены сегодня и в связи с внедрением компьютерного обучения. Речь идет об обучении учащихся диалогу с ЭВМ. Этот диалог предполагает знание определенного машинного языка. При подготовке программ для ЭВМ ученик должен непрерывно рефлексировать собственные действия, т.к. программа, создаваемая им, должна быть "понятна" машине. Ведь машина "не понимает" ни недомолвок, ни намеков, ни подтекстов — все это она квалифицирует одинаково: "синтаксическая ошибка при вводе с клавиатуры". Но диалог ученика с ЭВМ — это, по сути своей, диалог ученика с человеком, который эту машину создал. Обучение ученика диалогу с машиной, связанная с этим необходимость в планировании, предвосхищении, построении алгоритма, рефлексии собственных действий можно рассматривать как один из путей обучения учащихся диалогу человека с человеком.

Вследствие своей универсальности диалог на учебном занятии выступает как предмет обучения, как дидактическое средство, как форма взаимодействия "преподавание — учение", как условие саморазвития, саморегуляции, самовыражения, как цель человеческого общения, его "роскошь".

Профессиональное использование учителем диалога в различных его функциях на аудиторных занятиях — эффективный путь развития личности школьника.