

А.Н. Атрашенко

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ

Институт развития образовательных систем РАО, г. Томск

Управление является универсальной функцией социальных систем, однако формы его проявления зависят от особенностей социальной системы, ее назначения (реализации функций: образования, здравоохранения и т.д.). Характер управления образовательными системами также существенным образом зависит от характеристик образовательной системы (уровня, типа, вида), возраста обучающихся и др.

Для построения системы управления в детской группе определенного возраста необходимо знать особенности этого возраста, так как свойства управления как системы зависят от свойств элементов, ее образующих. В.В. Башев полагает, что для развития ребенка определенного возраста необходимо [1]:

- во-первых, теоретически задать (выделить, описать) идеальную форму возраста;
- во-вторых, осуществить диагностику переживаний ребенком окружающей действительности (описать «среду ребенка», «значимые переживания», «аффективное отношение»);
- в третьих, осуществить интерпретацию этих переживаний относительно идеальных форм, специфичных для данного возраста, т.е. относительно возможного результата развития.

Дети дошкольного возраста еще слабо организуют взаимодействие между собой: *они играют рядом, но не вместе*. Многие ученые особенности детей определенного возраста связывают с *новообразованиями*, возникающими в соответствующем возрасте. Как отмечают Е.В. Галлямова и Т.И. Привалихина [2], дошкольный период прямо имеет своей задачей освоение (на элементарном уровне) социальных отношений.

Какие особенности характерны для детей младшего школьного возраста? Как эти особенности влияют на их самоорганизацию, управляемость, усвоение опыта человеческой деятельности? Ряд ученых связывает образовательный процесс младших школьников с выращиванием у них индивидуального учебного действия.

О.С. Островерх [3], исследуя выращивание или построение индивидуального учебного действия у младших школьников в развивающем обучении, отметил, что учитель «должен заниматься построением ситуации выбора». Под *индивидуальным* действием он понимает прежде всего инициативное и ответственное действие. «Инициативное

действие – это такое действие ребенка, когда он не столько принимает задачу взрослого, сколько переоформляет задачу взрослого в свою. Причем в отличие от инициативы вообще учебная инициатива связана с переоформлением задачи». Всякое ответственное действие связано с принятием решения. Чтобы ребенок мог осмысленно принимать решения, он должен понимать, когда он готов что-то делать, а когда нет. «Учебное действие – действие, которое связано с усовершенствованием не личности, ее способностей, а самого способа выполнения какой-то работы».

В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин отмечали, что субъект учебной деятельности, который не только хорошо выполняет такие действия, как чтение, решение задач и т.п., но и может сам выстроить способ решения класса конкретно-практических задач. Поэтому выстроить способ, в отличие от того чтобы добиться результата, и означает решить учебную задачу. «Самостоятельное выделение детьми ориентировочной основы предстоящего действия, т.е. его способа, и есть содержание учебной задачи» [4, с. 216].

Как отмечает О.С. Островерх [3], для того чтобы возникло *инициативное и ответственное учебное действие*, мало призывов к самостоятельности и ответственности. Надо строить не чистовик, а черновик, чтобы ребенок сам решал, что из того, что он «натренировал», что из того, в чем он поупражнялся, можно предъявлять учителю.

О.С. Островерх при построении индивидуального учебного действия как действия ответственного, связанного с принятием решения, разделяет детские действия на *подготовительные и исполнительские*. Он получил данные, что к третьему классу обучения достигается основной образовательный эффект – становление и наличие индивидуального учебного действия. Например, в первом классе дети неадекватно относятся к написанию контрольной работы. Они считают, что они не готовы к этому, хотя на самом деле готовы. Во втором классе дети отказываются от выполнения проверочной работы, говоря, что они еще потренируются, что еще рано, т.е. действительно, когда говорят, что не готовы, то не готовы. Однако когда дети говорят, что они готовы, то делают и допускают ошибки. В третьем классе дети правильно оценивают свою готовность и когда знают, и когда не знают материал. Что и подтверждалось на контрольной.

В этом эксперименте существенно то, чтобы ребенок сам принимал решение о написании контрольной работы, писать или не писать, т.е. ребенку оставлялось место для проявления такой инициативы. Различение подготовки и реализации детских действий будут средствами не только детской, но и учительской работы. *Объектом учительской работы в этом случае будет само строение детского действия, но не вообще детское действие, а его строение в аспекте двух функций, существующих в одном действии и часто слитых [3, с. 64].* Традиционная школа акцентирует внимание учителя на ценности и важности выполнения. О.С. Островерх указывает, что в развивающем обучении должна быть другая ценностная ориентация учительского внимания – не только и не столько на показателях выполнения, сколько на показателях приготовления учитель должен учить черновику.

Далее он отмечает, что не столько обучение решению задач, сколько построение ориентировки ребенка в задаче, в поиске способов ее решения должно стать основной целью работы учителя. В развивающем обучении учительское действие должно быть связано с инициацией ориентировочно-поисковых и вообще подготовительных действий [3, с. 64].

В заключение своей работы О.С. Островерх делает вывод, что *центром общения* учителя и ученика становится *переосмысление*, переинтерпретация взрослым работы ребенка. Учитель осмысливает нечто как подготовку, в отличие от исполнения, и это он передает ребенку. Учитель все время занимается переосмыслением, пониманием и построением.

Л.М. Козлова и О.С. Островерх [5] выделяют существенную характеристику педагогического действия – *открытость*. При этом они ссылаются на Б.Д. Эльконина [6], который отметил, что «действие, способ построения которого включает в себя инициацию, проявление (явление) и удержание иного действия (поведения), можно назвать *открытым действием*. В удачных случаях взрослый строит открытое действие, и именно оно является *способом* включения ребенка в действия взрослого, т.е. способом построения совокупного действия». Под закрытым они понимают такое действие, «когда взрослый создает условия, при которых можно сделать только так, а не иначе».

Мы в свою очередь можем заключить, что в развивающем обучении, в отличие от традиционного, ребенок чаще находится в неопределенной среде и учится находить алгоритмы поведения в ней. Но всегда ли, как и при каких условиях это происходит? На эти вопросы, в частности, отвечают эксперименты, проведенные Е.В. Галлямовой и Т.И. Привалихиной в 4-х и 2-х классах.

Они отмечают, что «многочисленные работы по задачам и эффектам начального образования пока-

зывают, что освоение социальных отношений, навыков социального взаимоотношения младших школьников все еще не является предметом специального изучения в психологии развития» [2, с. 105]. При этом ставятся такие вопросы: каковы характеристики навыков социального взаимодействия, в чем качественные особенности социальной компетентности (некомпетентности) на финише младшей школы? С какими ресурсами вступает подросток в кризис? Возможна ли такая организация учебного процесса в начальной школе, которая обеспечит адекватное возрастным задачам формирование социальной компетентности?

Мы не будем описывать подробности эксперимента, а только покажем основные входные показатели проведенного эксперимента и полученные результаты. Для разных классов разными учителями были применены различные системы педагогических действий. В одном 4-м классе педагогические действия заключались в следующем: 1) дети были вправе самостоятельно выбирать форму работы на данном уроке: объединяться в пары, группу из 3–4 и более человек либо выполнять работу индивидуально; 2) организация групповой работы ориентирована на достижение результата, причем результат каждый должен продемонстрировать каждый; 3) организация консультаций в режиме «учитель-ученик», когда функция «учителя» передана более сильному ученику.

В этом классе, где действия педагога ориентированы на достижение результата каждого ученика даже в условиях совместной работы, где не приветствуются обращения учеников друг к другу во время общеклассной работы, и консультации проходят в режиме «учитель-ученик», дети к концу 4-го года обучения не вступают во взаимодействие друг с другом при выполнении задания и не склонны обращаться к консультациям в случае затруднений.

В другом 4-м классе условия были другими: 1) использовалась парно-групповая форма организации работы в течение учебного года; 2) осуществлялось инициирование и поддержка прямых обращений друг к другу на каждом уроке; 3) в классе создавались «места встречи» детей, в которых возможно возникновение сотрудничества учеников без участия педагога, обучение детей способам работы в этих местах. Во 2-м классе учащимся были созданы похожие условия: 1) предоставлялась возможность прямо обращаться к сидящим рядом сверстникам в ходе общеклассного выполнения задания, 2) отдавалось предпочтение свободной формы организации взаимодействия, 3) организовывались консультации в режиме взаимопомощи.

В классах, где допускается свободное обращение детей друг к другу во время общеклассной работы, где созданы дополнительные условия для

возникновения произвольного, без участия педагога учебного сотрудничества («столы помощников», маленькие классные доски, «справочные тетради»), большинство детей в экспериментальной ситуации способны организовать взаимодействие друг с другом и привлечь ресурс другого (знающего) ребенка в случае затруднения.

Еще в одном 2-м классе педагогические действия носили следующий характер: 1) организовывался анализ детьми групповой работы в целом, 2) организовывался анализ детьми работы каждого ученика, 3) поддерживалось прямое обращение к однокласснику во время общеклассной работы. В этой группе детей качественное взаимодействие показала третья часть испытуемых.

За какой помощью обращались дети друг к другу? Дети организовывали взаимодействие с консультантом для того, чтобы 1) доопределить условие поставленной перед ними задачи, 2) выяснить возможные способы работы с предметным материалом, 3) получить реальную помощь в работе с партнером. (Характеристики написаны в порядке убывания количества человек, обращавшихся к консультантам за указанной помощью.)

Исследователи отметили, что «если говорить об изменении способа действия после получения консультации, то при анализе данных обнаружилось следующее. Дети изменяют способ действия с предметным материалом, но не способ организации взаимодействия с партнером – этого не происходило даже в том случае, если консультант прямо говорил о необходимости договора между партнерами для качественного выполнения задания» [2]. Отсюда делается вывод, что *способы организации взаимодействия друг с другом могут усвоиться младшими школьниками только при реализации специальных педагогических действий в определенных образовательных условиях*. Развитие учебного взаимодействия не происходит автоматически из-за особого типа содержания материала, но требует специальной организации. Конкретные педагогические стратегии оказывают решающее значение для формирования навыков взаимодействия младших школьников и поэтому требуют особого внимания возрастных психологов и проектировщиков образования.

Данные результаты важны для нашего исследования как материал для проектирования процессов управления и самоуправления в начальной школе.

В основной школе учатся дети подросткового возраста: 11–15 лет. Как отмечается у В.В. Башева, «подростковый возраст до сих пор не имеет своего культурного оформления – неясны задачи развития, не разработаны условия их решения. Все это приводит к тому, что начало подростничества сопровождается потерей учебной мотивации, снижением успеваемости,

а его развертывание – деструкцией детско-учительских и детско-родительских отношений» [1].

Подростковый возраст, отмечает Ф. Дольто, длится в соответствии с теми представлениями, которые юноши и девушки получают от взрослых, и с теми границами познания, которые ставит перед ними общество. Именно взрослые, по ее мнению, должны помочь молодому человеку стать ответственным, а не превратиться в запоздалого отрока [7].

Поэтому сложность учащегося-подростка (субъекта образования), о чем говорилось ранее, имеет характер не просто постоянно изменяющегося, но еще и *противодействующего* деятельности учителя. Как далее отмечает В.В. Башев, особую актуальность приобретает исследование внутреннего содержания этого возраста и проектирование условий его максимальной амплификации.

Важнейшим моментом детства является возрастная динамика. Представление о ней должно формироваться с двух позиций – от взрослых и от детей, от того, как детство представляют взрослые, и от того, как дети сами себя ощущают. Эти направленные с разных сторон представления на один и тот же объект будут уравнивать друг друга, не вызывая напряженности.

В.В. Башев предполагает, что идеальной формой подросткового возраста является *ответственное действие* [1]. В приведенном им этимологическом анализе приводятся следующие смысловые оттенки понятия «ответственность»:

- ответственность всегда характеризуется наличием субъекта ответственности;
- субъект всегда активен, действие совершается независимо от того, возложена ответственность (извне) либо взята самостоятельно.

Ответственность характеризуется следующими признаками:

- сознательностью, наличием объективных общественных требований;
- всегда выделяются субъект и объект ответственности;
- ответственный человек самостоятелен в своих решениях и активен;
- ответственность появляется в истории человечества в момент обособления человека от общества, выделения его из размытого родового племени.

В.В. Башев выделяет следующие составляющие в структуре ответственного действия:

1) *замысел*. Под замыслом понимается идея действия (религиозные табу, общественные нормы, юридические законы, задания и поручения, собственные принципы, интериоризированные нормы и законы, собственные цели и задачи, желание действовать;

2) *анализ замысла* характеризуется ответом на вопрос, насколько предложенная норма (закон, за-

дание, цель, задача) сильна и актуальна? В случае, когда замысел внешний по отношению к субъекту ответственности, анализируется значимость замысла для источника замысла; в случае, когда замысел является собственностью субъекта ответственности, анализируется его значимость и важность для самого себя;

3) *прогнозирование результатов выполнения замысла* во многом совпадает с этапом анализа, поскольку на данном этапе происходит первичное и самое общее прогнозирование результатов действия по предложенному замыслу. Какой результат будет получен, если действовать по норме (закону, заданию)? – вот основной вопрос данного этапа;

4) *принятие решения о выполнении (невыполнении) замысла*. На данном этапе происходит принятие решения о том, следовать субъекту предложенной норме (закону, заданию) или не следовать;

5) *выполнение принятого решения*: здесь происходит либо реализация предложенного замысла, либо отказ от действия (что само по себе также, безусловно, действие);

6) *ответ* – отчет о соответствии/несоответствии реализованного решения изначальному замыслу. Это этап, на котором человек обосновывает принятое решение либо перед высшей инстанцией, либо сам перед собой;

7) *санкция*. Этот этап характеризуется получением поощрения или наказания за совершенное человеком действие [1].

Далее В.В. Башев утверждает, что логика становления ответственного действия прослеживается по следующим направлениям ответственности: от объективного к субъективному, от внешней к внутренней, от коллективной к индивидуальной [1].

Подростковый возраст (по Д.Б. Эльконину) описывается преимущественно через развитие самосознания, идентичности, личностной рефлексии. В.В. Башев рассматривает психологическую категорию «*ответственность*» как *основное новообразование подросткового возраста*. На ответственность как новообразование подросткового возраста указывают и М.Р. Гинзбург, Л.А. Радзиховский, отмечавшие, что подростковый возраст сензитивен для воспитания чувства ответственности. Однако, как отмечает В.В. Башев, в реальном поведении подростков возникают лишь элементы, отдельные стороны полного ответственного действия. При целенаправленном же формировании ответственное действие возникает и становится новообразованием подросткового возраста.

К.Н. Поливанова [8] полагает, что результат развития этого возраста заключается в том, что подросток ощущает себя творцом, автором, и это ощущение она также связывает с формированием ответственного действия.

Л.С. Выготский выделил основные группы доминантных интересов подростков [9]:

1) «эгоцентрическая доминанта» – интерес подростка к собственной персоне;

2) «доминанта дали» – установка подростка на обширные масштабы, которые для него более приятны, чем близкие;

3) «доминанта усилия» – тяга к преодолению, к волевым усилиям, борьбе против воспитательного авторитета;

4) «доминанта романтики» – стремление к неизвестному, к героизму, романтике.

В многочисленных исследованиях психологов и педагогов приводятся следующие основные характеристики поведения подростков: протестующий характер по отношению к взрослым («беспричинные» конфликты, дерзкое невыполнение тех требований, с которыми подросток был согласен ранее); конфликты с родителями и учащимися; нежелание подчиняться авторитету взрослых, стремление освободиться из-под опеки со стороны родителей и взрослых; требование доверия и предоставления самостоятельности (т.е. требование равноправия со взрослыми); активность, склонность к действию; поисковый характер поведения (повышенное внимание к промежуточным результатам действия, интерес к специфическим результатам ответственного действия, отыскивание «слабых звеньев» в рассуждениях собеседника, своеобразное выведывание реакции других на некоторые его конкретные акты поведения, поиск типов возражений, видов оценок, способов спора и др.). Проявление и обострение кризиса в подростковом возрасте происходит в области межличностных и групповых отношений.

Анализируя работы многих ученых, В.В. Башев приводит основные характеристики поведения подростков и основные характеристики ответственного действия (сведено в таблицу нами).

Из приведенных характеристик делается вывод, что в действиях подростка «можно “увидеть” такой элемент структуры ответственного действия, как замысел, но практически отсутствуют другие элементы». «Подросток характеризуется максимальной интенциональной направленностью на совершение ответственного действия. Подростка можно назвать существом максимально ответственным в смысле наличия у него собственных замыслов (*идей действия*), *желания* действовать. С этой точки зрения, подросток находится на уровне внутренней, субъективной ответственности». Однако «*для совершения истинно ответственного действия у подростка еще недостаточно средств (ресурсов, возможностей)*» (выделено нами. – А.А.). «В натуральном, естественном опыте подростка присутствует ответственное действие, не осознаваемое им как таковое» [1].

Для подростка характерно следующее:	Ответственные действия характеризуются:
<p><i>отказывается</i> принимать что-либо на веру без доказательств, принимать контроль со стороны взрослых; <i>требует</i> к себе доверия со стороны взрослых, уважения собственного достоинства, права на самостоятельность;</p> <p><i>ориентирован</i> на опробывание себя (чего он может добиться), на познание самого себя, на самоутверждение, на самоконтроль, на планирование своей жизни, на взвешивание оснований при принятии решений, на преобразование общественного устройства, на самостоятельные поступки, на противодействие воле взрослых, на пробу норм взрослой жизни</p>	<p><i>идеями действия</i> (замысел, анализ замысла, прогнозирование результата, программа, план реализации действия);</p> <p><i>решением о действии</i>;</p> <p><i>собственно действием</i> (реализация принятого решения);</p> <p><i>отчетом</i> за свои действия и их последствия (ответ, санкция)</p>

Отмечается также, что «сферы “замысливания” у подростка бесконечно разнообразны». Школа для подростка – это то место, относительно которого у него имеются собственные замыслы, но реализация которых не принадлежит самому подростку. Мы не будем приводить верификацию этого предположения, отметим только выводы, сделанные В.В. Башевым: 1) новообразованием младшего подросткового возраста является *ответственное* действие; 2) социальную ситуацию развития в подростковом возрасте возможно трактовать как социальную ситуацию развития ответственности; 3) становление ответственности как субъектной способности совершается через преодоление наличного безответственного (своевольного) действия в идеальной форме ответственного действия; 4) естественный опыт подростка провоцирует возникновение форм псевдоответственности: своеволия, манипулирования правилом, перевода содержательной ситуации в план межличностных отношений, а также приводит к агрессии в адрес школьного взрослого.

Возраст в 16–17 лет является переходом от подростничества к взрослости и называется юношеским. На особенности поведения учащихся того или иного возраста влияют не только физиологические качества, но еще ряд других факторов. Например, национальные, социальные, политические, культурные и др. А.Г. Асмолов отмечает, что особенностью социологического возраста современной молодежи является феномен социального инфантилизма, суть которого – бегство от выбора и возложение ответственности за принятие решения на плечи другого человека [10].

Н.Р. Привалихина замечает [11], что «процесс образования организуется так, как будто “взрослым-организаторам” известен образ, которому ребенок должен соответствовать». В модели выпускника учитываются функциональные параметры, которые требуются обществу, производству, и мало его личностные качества. Получается, что модель эта односторонняя, неполная и нечеткая, а значит, недостоверная. И вот к этой недостоверной модели стремится школа, образование. Очень часто взрослые не учитывают ни возраст, ни интересы детей.

Если есть конфликт между взрослыми и детьми, то нужно решать его не только путем воздействия, но и взаимодействия. Собственно, конфликт возникает из-за одностороннего воздействия взрослого на ребенка. Сейчас преобладает однонаправленное воздействие, давление, создается напряженность, деформация. А личность может нормально развиваться только в свободном состоянии. Д.И. Фельдштейн считает, что «взрослый объявляется монополистом идеальной формы развития, а особенностям, структуре и содержанию реально происходящего саморазвития (самосознания, самоопределения), которые выступают внутривнутрирегулирующими моментами развития, внимания уделяется недостаточно» [12].

Ряд психологов (А.Г. Асмолов, Г.Н. Алова, Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, А.Н. Толстых и др.) отмечают факт перехода некоторых черт подросткового возраста в период юношества.

Таким образом, быстро меняющаяся динамика особенностей детского возраста требует учета при разработке и совершенствовании механизмов управления образовательным процессом на разных уровнях образовательной системы.

Литература

1. Башев В.В. Социальная ситуация развития ответственности в подростковом возрасте // Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности: Мат-лы. 8-й науч.-практ. конф., Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2002.
2. Галлямова Е.В., Привалихина Т.И. Педагогическая стратегия учителя как ключевой фактор формирования навыков социального взаимодействия младших школьников // Там же.
3. Островерх О.С. Что есть педагогическое действие в развивающем обучении? // Там же.

4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
5. Козлова Л.М., Островерх О.С. Младший школьный возраст: характеристика педагогического действия и средства его построения // Педагогика развития... Красноярск, 2002.
6. Эльконин Б.Д. Л.С. Выготский – Д.Б. Эльконин: знаковое опосредование и совокупное действие // Вопр. психол. 1996. № 5.
7. Дольто Ф. На стороне подростка. СПб., 1997.
8. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития (в логике культурно-исторической теории Л.С. Выготского): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999.
9. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
10. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Воронеж, 1996.
11. Привалихина Н.Р. Результаты и эффекты прямой и косвенной специфической организации школьного финиша // Педагогика развития... Красноярск, 2002.
12. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопр. психол. 1998. № 1.

Л.Л. Балакина

ДИАЛОГ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Горно-Алтайский государственный университет

В современных условиях диалог приобретает новое значение и качество, выступая базовым принципом коммуникативного содержания образования. Поликультурное общество, насыщенное многообразными коммуникативными связями, предполагает не только налаживание отношений сотрудничества, взаимопонимания, но и возникновение противоречий, полемических споров. Поэтому способность выпускников школы вести плодотворный, эффективный диалог в самых различных областях социокультурной сферы, познавать мир не с монологических (с претензией на абсолютную истину) позиций, а диалогически, плюралистически становится наиболее важным и коммуникативным свойством.

Между тем наблюдения за опытом проведения дискуссий, политических собраний и митингов, деловых совещаний, научных конференций дают основание сделать вывод о том, что во многих выступлениях отсутствуют взвешенность, глубина и убедительность доводов, выдержанность и последовательность рассуждений, соблюдение этических норм, гибкость мышления и быстрота реакций. В них по-прежнему «сквозит» монополия на истину, особый стиль общения и убеждения со свойственными ему монологическими нравоучениями и жесткими, безапелляционными суждениями. В связи с этим коммуникативно-направленное образование отходит от монологического способа обучения и переориентируется на диалогический, способствующий развитию у школьников коммуникативных свойств, а именно: умения обсуждать, договариваться, аргументировать, доказывать, соглашаться (или не соглашаться) и т.п.

Однако этот процесс происходит не самопроизвольно, он требует от педагога специальной организации диалогических ситуаций. Активно развивающиеся сегодня коммуникативные технологии (компьютерная коммуникация, «телемосты», дистанционное обучение, телеконференции, Интернет и др.) становятся новыми инструментами познания, которыми учащиеся овладевают лишь в процессе диалога. Как один из основополагающих принципов коммуникативного образования, он обнаруживает себя на всех его уровнях: во внешней форме учебных занятий, в содержании, выходящем за рамки чисто логической предметности; в средствах реализации. Мы полагаем, что он не заменяет всего многообразия функций учебного процесса, но выступает особым механизмом формирования коммуникативно-компетентной личности ученика. Понять специфику диалогического принципа коммуникативного образования и способы его реализации можно через осмысление его природы, сущности диалога вообще и учебного диалога в частности.

Анализ научной литературы по проблеме диалога показал, что он представлен в ней многоаспектно и рассматривается с разных позиций: как «возрождение живого слова» (Т.П. Григорьева), «компонент сотрудничества» (Т.К. Мухина, Т.А. Флоренская, А.У. Хараш), возникновение «мы-реакции», «мы-решения» (А.К. Болотова). Под диалогом понимают не только форму обучения, но и метод исследования личности ученика, связывая его с обращением к внутреннему миру, его переживаниям (В.А. Сухомлинский, В.В. Сериков), с «выстраданной» самим учеником истиной о каком-либо явлении (С.Ю. Курганов). Диалог на уроке определяют как «соучас-