

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 «совчас-

тие», «встречу», общение, соимпровизацию, абсолютную творческую свободу в русле заданной темы (Е.Н. Ильин); «движение мыслей, чувств, побуждений» (В.В. Иванихин); «возможность личностного становления» (К.Г. Митрофанов). Несмотря на глубокие исследования диалога, способов и условий его реализации в учебном процессе, целенаправленного специального приобщения учащихся к нему не ведется. Лишь в немногих работах (Ю.В. Сенько, В.Э. Тамарин и др.) учебный диалог рассматривается как процесс организованного общения. Целостных же технологий его развития в учебном процессе не обнаружено. Он представлен в основном как фрагмент, эпизод, изолированная форма урока (В.А. Сухомлинский, С.Ю. Курганов, З.С. Смелкова, С.А. Леонов). Но главное, по-прежнему малоосвоенными остаются его коммуникативные возможности. Практически нигде диалог не осмысливается как базовый принцип коммуникативного образования, особая дидактико-коммуникативная среда и одновременно образовательная технология, основанная на «понимающих» подходах, адекватных природе ученика и его способностям. В связи с этим выясним, что значит понимающий подход в образовании, как он проявляет себя в педагогической коммуникации, каким образом связан с ее диалогическим принципом?

Определить суть данного подхода позволяют идеи И. Сулима, которые представляют для нас особую научную ценность. Существенным в них мы считаем то, что понимающий подход вырабатывает у школьников способность думать, размышлять. Средством достижения этой задачи являются лексика, стиль и логика языка беседы, развивающей у учащихся осознанный, внутренне принятый навык «моральной» речи, служащий формированию нравственной личности [1, с. 118]. Придерживаясь данной позиции, сущность понимающего подхода мы видим в приоритетном использовании в учебном процессе философского языка, философской аргументации, направленных на комплексное изучение какого-либо предмета или явления и включение его в миропонимание учащихся, на создание у них целостной картины мира. Объект своего внимания участники коммуникации рассматривают не просто беспристрастно-аналитически, но он занимает определенное место в нормативно-ценностной сфере их личности, прямо или опосредованно образуя их установки и убеждения.

С помощью такого подхода к обучению педагог решает одновременно две задачи: во-первых, помогает учащимся осознать конкретное явление; во-вторых, обогащает их умением мыслить самостоятельно. В результате даже самые абсурдные действия и идеи учащихся он превращает в механизм выхода за пределы стереотипов мышления и выра-

ботки определенных мировоззренческих установок. В связи с этим особое значение для понимания специфики диалогического принципа коммуникативного образования мы придаем идее «философичности образования» [1, с. 118].

Философичность коммуникативного образования базируется на работе со смыслами обычных, но глубоких понятий, таких как свобода, жизнь, справедливость, мир, добро и т.д., которые нельзя обсудить раз и навсегда (М. Липман). В связи с этим диалогический принцип реализуется в особой по содержанию коммуникативной деятельности педагога и учащихся – смыслодеятельности – деятельности по порождению, проявлению и развитию личностных смыслов ее участников (Е.Н. Ковалевская, Г.Н. Прокументова). Такая деятельность представляет собой не статичное внушение, достигаемое простым запоминанием, но живой, движущийся, изменяющийся процесс, осуществляемый в единстве с эмоциональной, двигательной и сенсорной активностью учащихся. Соответственно, ее реализация требует от педагога использования адекватных приемов и процедур, таких как наблюдение, измерение, ассоциативность [1]. С помощью наблюдения педагог организует контакт учащихся с материалом, фактом. Процедура измерения позволяет сделать этот контакт для всех участников коммуникации осязаемым. Прибегая к ассоциативности, он вырабатывает у школьников абстрактное мышление, формирует категориально-понятийный аппарат и др. Особыми по своим задачам и содержанию являются и коммуникативные приемы организации смыслодеятельности: приемы переживания, вслушивания, всматривания, вчувствования и т.д. С их помощью педагог выражает постоянное внимание к ученику, к его слову и обстоятельствам беседы, делает его антиципации (заранее составленные представления о чем-то или о ком-то) осознанными. Понимание в этом случае достигается при взаимном слушании, слежении собеседников за мыслью друг друга. Чтобы удостовериться в том, что учащиеся поняли, педагог умело задает им вопросы, выражающие его искреннее желание выяснить суть их мысли, реальную ценность их слов.

Как видим, диалогический принцип, реализуемый в рамках понимающего подхода, требует адекватной технологии обучения, в основе которой лежат процедуры анализа, сравнения первоначальных замыслов учащихся, разбора фрагментов, в которых мысли исказились, и т.п. Особое внимание при этом уделяется единообразному толкованию используемой терминологии, играющему ключевую роль в выстраивании понимающих отношений педагога и учащихся.

В процессе осуществления учебного диалога педагог использует элементы технологии коммуни-

кативного обучения, а именно: диагностику готовности учащихся к диалогу, базовых знаний, коммуникативного опыта, установки на самоизложение и восприятие иных точек зрения; поиск спорных мотивов, переработки учебного материала в систему учебно-конфликтных вопросов и задач, что предполагает намеренное обострение «коллизий», возвышение их до «вечных» человеческих проблем, проектирование способов взаимодействия участников коммуникации, их ролей и условий их принятия учащимися, гипотетическое выявление зон импровизации (таких ситуаций диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение его участников).

Свою коммуникативную направленность диалогический принцип обнаруживает также в снятии внешнепредметной, функциональной «заинтересованности» педагога в учащемся как партнере по общению, что способствует взаимодействию на уровне смысловых ощущений. Такое взаимодействие мы рассматриваем как некое событие, выступающее основным элементом коммуникативно-формирующего механизма, новообразованием в жизненных ориентациях учащихся. Организуя коммуникацию как событие, встречу, педагог осознает ограниченные возможности адекватного освоения материала лишь при логико-понятийном усвоении, поэтому осуществляет специальные коммуникативные действия: вводит коммуникативно-ориентированный материал (тексты, картины, музыку, фильмы), создает условия для самовыражения учащихся через увиденное или услышанное на уроке. При этом он учитывает, что «чем содержательнее диалог, тем богаче становится каждый из его участников: их творческие возможности динамично развиваются, их усилиями в мир вносится определенная мера оригинальности, каждая из сторон приумножает и сохраняет свой духовный и интеллектуальный багаж, несмотря на интенсивное противоборство идей и обмена ими» [2].

Таким образом, потребность участников диалога в общении мы считаем одним из наиболее важных условий реализации диалогического принципа в коммуникативном обучении. Такая потребность возникает лишь в проблемной ситуации, т.е. в ситуации, в которой имеющихся у школьника знаний недостаточно. Присутствие в этой ситуации другого участника, который реально или потенциально является источником такой информации, обуславливает динамику развития диалога. Проблемную ситуацию педагог создает в результате столкновения различных полярных мнений, взглядов, подходов учащихся. Возникающее при этом рассогласование, требуя дополнительной информации, увеличивает интенсивность их взаимодействия, активизирует ситуацию обсуждения, что, в свою очередь, обеспе-

чивает углубление уровня понимания школьников и способствует нахождению совместными усилиями адекватного решения. В связи с этим мы полагаем, что диалогический принцип педагогической коммуникации проявляет себя в ситуации разрыва в знаниях: как в исходных знаниях, воспроизводимых учащимися к моменту общения, так и в их текущем когнитивном опыте, накапливаемом по ходу диалога. При этом важным оказывается наличие некоторого общего знания, на котором в дальнейшем выстраивается весь процесс понимания.

Поскольку диалог представляет собой специфическую языковую форму общения, то необходимыми становятся в первую очередь общие языковые знания. Возникающее у школьников понимание направлено от факта существования разрыва в знании к ликвидации этого разрыва. Оно формируется с помощью языка, на основе текста, продуцируемого на естественном языке. В связи с этим особое значение мы придаем процедуре анализа текста, которая состоит в том, что учащийся обращается к тексту с изначальным предпониманием (предзнанием) его в целом, а педагог организует интерпретацию его составных частей, углубляя тем самым понимание всего текста. Но это углубление в соответствии с диалектикой герменевтического круга (Гадамер) становится лишь более обоснованной базой для дальнейшей интерпретации частей целого. Таким образом, герменевтический контекстовый подход к организации учебного диалога мы рассматриваем как методологически значимый.

Влияние диалогического взаимодействия на динамику коммуникативного развития учащихся педагог осуществляет прежде всего через их мотивационную сферу. Это происходит следующим образом: первоначально в условиях общения интерес возникает непосредственно к ситуации взаимодействия и только потом, в результате включения во взаимодействие с другими по поводу совместно выполняемой задачи, он трансформируется в интерес к самой задаче, т.е. возникает специфическая познавательная мотивация. Ориентируясь на диалогический принцип, педагог организует процесс регуляции и саморегуляции поведения учащихся, осуществляет взаимный контроль за результатами взаимодействия, оценивает вклад каждого участника в совместный результат, координирует свои действия [3]. Избегая социально-нормативных запретов на вступление в беседу, спор и т.п., он, таким образом, раскрепощает школьников, делает их открытыми и свободными в проявлении своих чувств и мыслей, помогая им в конечном счете овладеть системой диалогических отношений (с педагогом, друг с другом, с автором и др). Открытость мысли и логики рассуждений открывает ученику смысл его деятельности, делая ее эффективной, а

его самого активным. Этот путь принципиально, на наш взгляд, отличается от усвоения готовых схем и нормативов, поскольку характерным для него становится освоение учащимися способов взаимодействия с другими. А это, в свою очередь, выражается у них в проявлении разных форм делового сотрудничества: формировании совместных целей коммуникации; творческом переосмыслении образцов поведения; развитии средств взаимопонимания и общения, о чем свидетельствует преодоление эгоцентризма собственного коммуникативного действия и формирование навыков и умений коллективной работы.

В контексте сказанного активность педагога и учащихся мы рассматриваем не как простой диалог в вербальной форме, но как деятельностный диалог. Выделим три варианта проявления такой активности: 1) учащийся понимает учебный материал (активно его усваивает) и обусловленной активностью сообщает, что и как он понял; в зависимости от этого педагог строит дальнейший образовательный процесс; 2) учащийся не понимает материал, анализирует затруднения; педагог помогает ему в этом и тут же корректирует свое объяснение; 3) поняв логику изложения материала, но, не согласившись с ней по существу, учащийся излагает эту разницу в понимании. Таким образом, диалогический принцип, реализуя понимающий подход, позволяет организовать взаимную активность участников педагогической коммуникации.

Представление сущности и содержания диалогического принципа как коммуникативно-направленного, условий его реализации в учебном процессе позволяет нам выделить интегративные понятия, отражающие уровень индивидуально-личностного включения учащихся в процесс коммуникации: «коммуникативные свойства личности», «коммуникативные способности», «коммуникативный потенциал» и т.д. Они отражают комплекс взаимосвязанных качеств школьника, обеспечивая тот или иной уровень его взаимодействия с окружающими (педагогом, одноклассниками и т.п.). К числу наиболее значимых личностных проявлений школьника, составляющих структуру его коммуникативного потенциала, мы относим: уровень потребности в общении, его локализованность, а также интенсивность; коммуникативную активность и инициативность; наличие установки на общение с другими; особенности эмоционального отклика на партнера; собственное самочувствие в ситуации общения [4].

В силу того, что реализация диалогического принципа в учебном процессе осуществляется лишь в особой по содержанию коммуникативной деятельности – смыслодеятельности, то очевидно, что между его участниками происходит не простой

обмен информацией или знаниями, но взаимообмен способами действия, чувствами и настроениями. Это приводит к возникновению некоего общего фона «совокупного субъекта», выравниванию уровня информированности ее участников. Совместное обсуждение и обработка гипотез, путей и способов решения задач, взаимная коррекция идей и мнений, их уточнение и обогащение позволяют педагогу отсеять крайние (жесткие) позиции, сузить зоны поиска и сфокусироваться, таким образом, на анализе точек и зон «наивысшей вероятности». В этом мы видим проявление толерантной природы диалогического принципа организации коммуникативного образования и его гуманистического потенциала. Остановимся на данных аспектах подробнее.

Толерантность диалогического принципа мотивирует принятие и обоснование учащимися выбранного способа деятельности и поведения, создает эмоционально-энергетическое подкрепление их активности и условия для самопрезентации, открытия собственных смыслов, «прояснения ценностей». Благодаря толерантному характеру диалогического взаимодействия учащиеся вводят нравственные, духовно-эстетические, этические и другие критерии в оценку и регуляцию своей жизнедеятельности; автономную жизнедеятельность и образовательный процесс интегрируют в нечто целое. Заметим, что в условиях диалогического обучения в личности ученика ничего не «образовывается» вне ее собственных усилий. Лишь осознавая себя как носителя самостоятельности и свободы, ученик начинает ценить эти свойства и в других, что усиливает в нем позицию толерантности и диалогичности.

Особенно важным является то обстоятельство, что каждый участник диалога воспринимается в его самозначимости, т.е. не как средство для чего-то, а как собственная цель общения. Воспитывая в себе способность быть личностью, реализуясь в своей неповторимости, становясь равноправными субъектами, учащиеся также помогают это сделать другим его участникам, учатся коллективизму, взаимности и сотрудничеству. В этом мы видим проявление гуманистического потенциала диалогического принципа коммуникативного образования.

Обобщая, отметим, что диалогический принцип, адекватно отражая коммуникативное содержание образования, его толерантную природу и гуманистический потенциал, регулирует коммуникативные отношения, складывающиеся между педагогом и учащимися, формируя их коммуникативную компетентность. Понимание его специфики позволяет определить основные направления и ориентиры организации педагогической коммуникации, раскрыть потенциальные возможности учебного диалога как коммуникативной образовательной технологии.

Литература

1. Сулима И. Диалог времен и культур // Народное образование. 1998. № 9.
2. Борков В.Ф., Яскевич Я.С. Культура диалога. Минск, 2002.
3. Ломов Б.Ф. Психологические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
4. Максимова Р.А. Познание и общение. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1981.

В.А. Дмитриенко, А.В. Кулемзина

ФЕНОМЕН ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ

Институт теории образования Томского государственного педагогического университета

По рейтингу Римского клуба 2003 г. проблематика одаренности привлекает интерес и внимание исследователей всего мира примерно на одном уровне с проблемами загрязнения окружающей среды и новейшими информационными технологиями, т.е. является весьма актуальной в планетарном масштабе. Гуманитарные и естественные науки накопили огромное количество данных, описывающих феномен детской одаренности. Концептуально эти подходы не столько противоречат один другому, сколько дополняют друг друга. Другими словами, в одном научном объекте они исследуют разные предметы – этим, чаще всего, объясняется разница в интерпретациях – теоретических моделях, выводах, рекомендациях.

Детская одаренность – это феномен, имеющий междисциплинарный характер. Как правило, детская одаренность проявляет себя через нервно-психические, социально-коммуникативные функции, однако именно в педагогике детская одаренность раскрывается во всей своей полноте и приобретает условия для своего становления [1]. Следовательно, именно педагогика должна стать той базовой наукой, на основе которой можно формировать теоретическое основание общей теории детской одаренности. Педагогика детской одаренности выстраивается не только с учетом данных антропологии, детской и педагогической психологии, психологии одаренности и интеллекта, когнитивной психологии, психофизиологии, неврологии, физиологии высшей нервной деятельности, общей педагогики, общего права, но и на стыке педагогики и всех этих наук. Вследствие недостаточной проработанности методологических и теоретико-педагогических оснований теории детской одаренности возник острый кризис в области одаренного детства вообще – не только его социальных, правовых, образовательных или психологических, т.е. практических ас-

пектов, но исследовательских, методологических прежде всего.

В основании междисциплинарности, отражающей форму феноменологии детской одаренности, как было доказано ранее, лежит существенная универсальная константа, которая носит педагогический характер [1]. Это позволяет нам утверждать, что именно педагогика детской одаренности должна стать той базовой наукой, которая может объединить в один класс все науки, исследующие одаренность во всех ее аспектах. Классом наук по универсальной классификации, предложенной В.А. Дмитриенко, обозначена совокупность отраслей знания, складывающихся в ходе естественного развития науки, объединенных общностью объекта исследования и различаемых своими предметами. При этом базовая наука – это отрасль знания, изучающая наиболее общее и существенное в объекте класса наук. Базовая наука представляет собой цементирующее ядро в рамках данного класса наук и придает ему специфические особенности во взаимоотношениях с другими классами. Основные особенности базовых дисциплин сводятся к следующему:

- 1) базовые науки и их характер определяют тип класса;
- 2) базовые науки являются основой для формирования простого класса наук;
- 3) методологическая функция базовых дисциплин распространяется на весь класс наук, в который они входят;
- 4) основное назначение базовой науки – изучение существенно общего в объекте данного класса наук и на этой основе выработка общей теории объекта [2].

Каждая из этих дисциплин особым образом расчленяет науку о детской одаренности, но, будучи связаны общностью объекта изучения, они образуют единый класс. Несмотря на свою самостоятельность, раздельность и независимость, они имеют