

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378 (14.35.07)

А. В. Гайворонская

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГА В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Обсуждается позиция педагога в совместной деятельности, выступающая одним из ключевых условий развития диалога. В частности, рассматривается способность к развитию субъектного начала участников образовательного процесса, готовность учителя к открытому педагогическому действию и амбивалентной модели поведения. Обсуждается трансформация образовательного пространства, рассматривается влияние Федерального государственного образовательного стандарта на профессиональное самоопределение педагога. Доказывается актуальность использования диалоговой стратегии (как содержания и формы обучения) в новых образовательных условиях.

Ключевые слова: диалог, совместная деятельность, педагогические условия, проектная позиция.

В педагогических исследованиях мы все чаще слышим определение «образовательное пространство», которое в последние десятилетия понимают как открытое. Такое толкование связано с изменившимся обществом, отношением к образованию как процессу в целом. Однако, несмотря на это, школьный урок по-прежнему остается уроком усвоения норм, а учитель и ребенок находятся в двух разных плоскостях, которые пересекаются лишь формально.

Вместе с тем образовательное пространство меняется и нормативно. Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения (ФГОС), ценности которого выражены тремя группами результатов, требует от педагога проектной, интеллектуальной, личностной мобильности. ФГОС фиксирует важность перехода от усвоения норм к их добыванию, образованию. Совершенно очевидно, что подобный переход возможен лишь в условиях продуктивной совместной деятельности, которая возникает тогда, когда человек по-новому начинает относиться к своему личному опыту. Речь идет о том, что педагог готов проявить свое отношение к обсуждаемому предмету, не навязывая его, а делясь им, проживая его совместно с учениками. Учитель и ученик находятся не в иерархичной взаимозависимости, а существуют как равноправные субъекты образовательного пространства, чьи интересы, убеждения и устремления могут совпадать или не совпадать, но обязательно будут пересекаться.

Отношения участников в совместной деятельности по природе диалогичны. Диалог можно рассматривать как философско-культурологиче-

ский феномен, как способ педагогического взаимодействия, как технологию. В понимании диалога мы отталкиваемся от исследований М. М. Бахтина, который утверждает, что «диалог – единственная форма отношения к человеку-личности» [1, с. 317].

Не трансляция и передача информации, а погружение в ситуацию совместности, сопереживания участников совместной деятельности отличает образовательное пространство диалога. Содержанием же диалога выступает не норма, а смысл, который невозможно прописать заранее, дать ученику в качестве образца.

Исследователи Школы совместной деятельности Г. Н. Прокументова и Е. Н. Ковалевская, опираясь на труды В. Франкла, выделяют следующие характеристики смысла:

- субъектность – смысл стремится себя проявить, прописать, обнаружить в жизнедеятельности субъекта;
- предметность – смысл возникает по отношению к кому-либо или чему-либо (на фоне действительности);
- феноменологический характер – возникновение, порождение смысла в конкретной ситуации;
- трансформируемость – возможность перехода смысла из событийного, случайного явления в культурную норму [2, с. 42].

Конкретным содержанием совместной деятельности в диалоге выступает смыслодеятельность, а учитель, работающий с диалогом, занимается образованием смыслодеятельности, т. е. делает предмет своих профессиональных усилий ее порождением. Диалог как способ организации сов-

местной деятельности обнаруживает себя в смыслопорождении, которое имеет несколько стадий.

1. Факт актуализации сопереживания педагога и ребенка в совместной деятельности, так как именно через переживание, через эту глубинную и глубоко человеческую форму деятельности опыт учителя и ученика оказывается явленным, включенным в общение. В практической деятельности это происходит следующим образом: педагог дает возможность детям что-то прожить. Читая текст, просматривая фильм, дети должны чувствовать себя свободными от всякого давления. Затем учитель интересуется тем, что с ними случилось после прочитанного, увиденного, при этом акцент делается на индивидуальных особенностях переживания.

2. Осознание ребенком своего переживания и перевод его из внутреннего состояния в пространство совместной деятельности. Учитель в этой ситуации помогает в оформлении устного или письменного высказывания посредством выделения ключевых слов, в которых заключены мысль и переживания ребенка.

3. Соорганизация смыслов. Деятельность на этом этапе может заключаться в составлении карты первичных смыслов, оформлении проблемного смыслового поля. Результатом соорганизации должно стать составление общего «смыслового пространства», где общие смыслы – предмет дальнейших обсуждений, переживаний.

4. Развитие появившихся в общем смысловом пространстве смыслов в нечто авторское, индивидуальное («Я-пространство» в совместной деятельности). Ребенок в этой ситуации идет по пути постоянного переопределения своего смысла, уточнения его содержания и границ в результате рефлексии. Работа при этом строится в логике «я как другой». Соотнося свое «Я» с «Я» другого, ученик самоопределяется. Учитель помогает, предлагая работать в логике экспертного, рефлексивно-аналитического характера.

5. Предъявление ребенком своего «Я-пространства» как культурной нормы [3, с. 64].

Совместная деятельность разворачивается в контексте личностно ориентированного подхода, который ставит во главу образовательного процесса ученика, а учителя, в свою очередь, заставляет играть больше роль инструмента: образование для ученика, от ученика, к ученику. Однако педагогическая практика всегда полисубъектна. Учитель и ученик составляют единый сложный субъект образования: невозможно говорить о развитии одного без развития другого. Думается, что развитие субъектного начала и учителя, и учащегося является одним из существенных условий развития диалога. Концептуально это можно выразить словами

М. Бахтина: «Я осознаю и становлюсь самим собою, только раскрывая себя для другого» [1, с. 292]. Это означает, что учитель и ребенок находятся в постоянном взаимодействии личностных смыслов, совместных переживаний. Педагог может развивать субъектное начало своих учеников, только развиваясь сам. Здесь срабатывает принцип «отзеркаливания», когда происходит взаимодействие, взаимовлияние и, как следствие, взаиморазвитие субъектов образовательного процесса. А такая ситуация возможна лишь при соблюдении следующего условия, о котором писал еще В. А. Сухомлинский. Речь идет об открытости педагогического действия. Когда педагог представлен и раскрыт в совместной деятельности своими личностными смыслами, переживаниями. Дети видят продвижение смыслов, поскольку учитель открыт для совместного движения, он не требует лишь односторонности действий. Иными словами, осуществляется переход от авторитарного взаимодействия к партнерскому, и учитель должен четко осознавать этот переход.

Одним из ключевых условий для развития диалога будет являться и особая позиция учителя – амбивалентная, где педагог одновременно является и участником, и организатором учебной деятельности. Он проживает определенную ситуацию с учениками, опыт, но в то же время организует учебное пространство. Желание работать в одном смысловом поле с детьми должно быть четко отрегулированным в ситуациях перехода от одной позиции к другой. Речь идет о выделении приемов, способствующих тому, чтобы ученики добровольно, свободно и осознанно принимали и понимали необходимость перехода педагога в каждую из позиций в процессе смысловой деятельности. Педагог в свою очередь, увидев необходимость собственного позиционного перехода, осуществляет этот переход на основе единственной, открыто представляемой ученикам мотивации – обеспечить личное порождение смыслов и их динамику. При этом учитель может занять закрытую позицию авторитариста или частично открытую – лидера, однако лишь на основе «прозрачного действия», объясняющего ученикам причину этого перехода и его необходимость [4, с. 98]. Безусловно, позиция учителя в диалоге обуславливает его, диалога, развитие. Осознание учителем своей позиции, модели своего поведения, способности перейти от «нормодателя» к «нормо- и смыслообразователю» есть условие развития личности педагога, которая оказывает влияние на учеников. Влияние это, разумеется, может быть разным. Вслед за Г. Н. Прокументовой выделим следующие способы образования субъекта совместной деятельности: сопережива-

ние, отождествление, поляризация, ценностная идентификация, диалогизация.

Попробуем кратко охарактеризовать каждый из них. Сопереживание – это процесс, близкий, по нашему мнению, моменту актуализации личного опыта учащегося. Учитель и ребенок совместно проживают и переживают какую-либо ситуацию. Без сопереживания невозможно говорить о диалоге, поскольку это базовое действие, базовая реакция на происходящее здесь и сейчас. Однако можем ли мы утверждать, что сопереживание – это обязательный компонент урока и позиция проявления субъектности ученика? Думается, что нет. Если ребенок привык воспринимать информацию, произнесенную учителем, как истину и норму, то произойдет отождествление, и, вполне вероятно, – без сопереживания как такового. Обратная сторона отождествления – это поляризация, активное или пассивное неприятие того, что транслирует учитель, подчеркнутое нежелание работать совместно. И отождествление, и поляризация являются способами образования субъекта, его отношения к норме, причем не той норме, которая формируется, а той, которая задается «сверху».

Говоря о ценностной идентификации, нужно понимать, что ученик будет выстраивать свой аксиологический ряд относительно такого же ряда учителя. Педагог, сознательно проектирующий совместную деятельность, всегда будет вовлечен в нее со всем «содержимым» своей личности и будет являться ценностным лидером. В такой ситуации отождествление произойдет на ценностном уровне. А это уже совершенно иное качество совместной деятельности, качество включенности в нее и педагога и ребенка. Ведь, просто отождествляясь/поляризуясь, ученик не получает развития как субъект и личность в совместной деятельности, а ценностно идентифицируясь, он находится в поиске совпадений, растет как личность, выбирает, осознает, рефлексировать, определяет свои ценностные совпадения [3, с.122].

Особым способом образования субъекта в совместной деятельности, способом взаимодействия субъектов образования является диалогизация.

В отличие от диалога она указывает не на состояние, а на процесс образования, на способ развертывания образовательного пространства, в котором порождаются, проявляются и организуются смыслы. Диалогизация ориентирует на понимание пространства совместности «как соорганизации разного, ориентирует на понимание сущности образования как порождения разного и овладения разными способами построения совместной деятельности, смыслообразования» [3, с. 123].

Переход от диалога к диалогизации означает, что предметом образования для педагога будет являться не ребенок, который как личность всегда «образуется» сам, а сама совместность. Педагог, ориентированный на построение совместности, будет вынужден проявлять, размышлять, соорганизовывать разное в совместной деятельности. Безусловно, это требует от учителя не только профессионализма, но и человеческого, личностного напряжения, постоянной работы над собой, своим развитием. Учитель должен понимать, что он не является образцом истины для своего ученика, застывшим идеалом, а с точностью до наоборот – растущей, становящейся личностью, становящейся именно в процессе совместной деятельности. Только тогда и ребенок становится целью своего развития, что в конечном счете и является целью образования как такового. Подобная идея обсуждалась нами и в предыдущем исследовании [5].

В качестве итогов нужно еще раз отметить, что образовательное пространство всегда полисубъектно, развитие одного субъекта (учителя) влияет на развитие другого (ученика), это процесс всегда взаимобратный. Говорить о развитии диалога в совместной деятельности можно в том случае, если педагог готов включаться в диалоговое пространство, проектировать его, проживать ценностно. В нашем случае педагогические условия развития диалога оказались неразрывно связаны с позицией педагога в диалоге: способности развивать субъектное начало, готовности к открытому педагогическому действию, способности и готовности к амбивалентной модели поведения в пространстве урока.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 444 с.
2. Ковалевская Е. Н. Развитие диалога в педагогической практике Школы совместной деятельности // Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития. Кн. 1 / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск: Изд-во ТГПУ, 1997. 79 с.
3. Прокументова Г. Н. Образование субъекта совместной деятельности – проблема изменения содержания образования в школе // Школа совместной деятельности: изменение содержания образования в развивающейся школе. Кн. 3 / под ред. Г. Н. Прокументовой, Е. Н. Ковалевской. Томск: UFO-press, 2001. 136 с.
4. Кукарцева М. А. Организация позиции учителя в диалоге: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2004. 278 с.
5. Ковалевская Е. Н., Гайворонская А. В. Развитие проектной позиции учителя в диалоге: опыт саморефлексии педагога-исследователя // Вестник Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2014. Вып. 2 (143). С. 80–86.

Гайворонская А. В., аспирант.
Томский государственный педагогический университет.
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.
E-mail: stud3sovet@yandex.ru

Материал поступил в редакцию 21.08.2014.

A. V. Gayvoronskaya

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DIALOGUE DEVELOPMENT IN JOINT ACTIVITY

The article focuses on the discussion of the teacher's position in joint activity which is one of the main conditions of developing the dialogue. In particular, the ability of the subject basis development of participants in the educational process and the willingness of the teacher to the open pedagogical action and ambivalent pattern behavior are considered. In this work we discuss the transformation of educational space and examine the impact of federal state educational standard for professional self-determination of the teacher. Also the relevance of the usage of interactive strategy (both the content and form of training) in the new educational conditions is proved.

Key words: *dialogue, joint activity, pedagogical conditions, design position.*

References

1. Bakhtin M. M. *Aesthetics of verbal creativity*. Moscow, 1986. 444 p. (in Russian)
2. Kovalevskaya E. N. The development of dialogue in pedagogical practice of School of joint activities. *School of joint activities: conception, projects, practice of development*. Book 1. Ed. by G. N. Prozumentova. Tomsk, 1997. P. 79 (in Russian).
3. Prozumentova G. N. Education of subject of joint activities as the problem of changing the content of education at school. *School of joint activities: content changing of education in developing school*. Book 3. Ed. by G. N. Prozumentova, E. N. Kovalevskaya. Tomsk, UFO-press Publ., 2001. P. 136 (in Russian).
4. Kukartseva M. A. *Methods of the organization of the teacher's position in a dialogue*. Dis. cand. ped. sci. Tomsk, 2004. 17 p. (in Russian).
5. Kovalevskaya E. N., Gayvoronskaya A. V. Development of the project position of the teacher in the dialogue: experience of a self-reflection of the teacher-researcher. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2014, no. 2 (143), pp. 80–86 (in Russian).

Tomsk State Pedagogical University.
Ul. Kievskaya 60, Tomsk, Russia, 634061.
E-mail: stud3sovet@yandex.ru