МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.334; 378; 37.013.75

DOI 10.23951/1609-624X-2017-2-41-45

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИАЛОГА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е. Н. Ковалевская, А. В. Гайворонская

Томский государственный педагогический университет, Томск

Обсуждаются педагогические возможности использования диалога в инклюзивном образовании. Диалог рассматривается во взаимодействии с другими формами совместной деятельности (урок-задание, урок-проблематизация). Описывается образовательный прецедент использования диалога в инклюзивном образовательном пространстве. Критерием успешности участия в образовательном проекте выступает развитие субъектности учащихся. Подобное развитие фиксируется в рамках индивидуальной нормы каждого ученика, включенного в образовательный проект.

Ключевые слова: диалог, совместная деятельность, инклюзивное образование, субъектность учащихся.

Инклюзивное образование (ИО) в настоящее время является не только сферой управления образования, но и предметом исследования ученых. В педагогическом дискурсе оформилась мысль о том, что ИО как социально-культурный феномен должно пониматься в гуманистическом контексте. Оно предоставляет возможность каждому ученику быть включенным в общий процесс обучения в рамках собственных возможностей [1].

Инклюзивное образование, становясь реальностью педагогической практики, переживает момент усиленной технологизации. Осваиваются стратегии, тактики зарубежного опыта проектирования и организации инклюзивного образовательного пространства [2]. Происходит формирование дискурсионного поля по проблематике ИО. Так, в частности, обсуждается неготовность педагога проектировать и организовывать содержание деятельности в рамках инклюзии. Конкретно речь идет о невладении учителями технологиями, формами, позволяющими эффективно осуществлять учебную деятельность в инклюзивном образовательном пространстве [3].

Зафиксированный выше момент технологического дефицита в ИО обозначился как профессиональная реальность в опыте авторов статьи, педагогов-исследователей экспериментальной площадки ТГПУ и МАОУ СОШ № 14 им. А. Ф. Лебедева г. Томска «Формы и приемы организации инклюзивного образования».

Класс представлял собой соединение учащихся с различными образовательными потребностями. Шесть человек были ориентированы на углублен-

ное изучение гуманитарных предметов, 13 учащихся получали знания на базовом уровне и 6 десятиклассников, имевших особенности развития психологического характера, также должны были быть включены в общий образовательный процесс. Возникла потребность в организации инклюзивного образовательного пространства, в котором бы каждый ребенок мог существовать в рамках своей индивидуальной нормы.

Необходимость реализовать эту потребность позволила зафиксировать ситуацию дефицита профессиональных средств в организации ИО и на уровне личного опыта. Выбор адекватных форм, приемов профессиональной деятельности – так можно зафиксировать проблему исследования, объектом которого стал диалог, предметом – возможности (функции) диалога в инклюзивном образовании.

Цель исследования – проявление педагогических возможностей использования диалога в ИО.

«Инклюзивный (фр. Inclusive – включающий в себя, заключающий в себе) – распространяющийся на широкий круг предметов» [4, с. 316]. Содержание понятия предполагает рассмотрение диалога в ИО с точки зрения его потенциальных возможностей («заключающий в себе») и в контексте функционирования этой формы деятельности («распространение на другие предметы»). Такое толкование ориентировано на осуществление исследования на основе антропологического подхода, рассматривающего человека в качестве субъекта, активно участвующего в своем образовании [5, 6].

Для достижения цели использовались методы гуманитарного исследования: рефлексивная реконструкция опыта педагогической деятельности; описание, контекстуальный анализ, интерпретация образовательных прецедентов; качественный анализ результатов исследования [7].

Теоретико-педагогический контекст исследования – концепция совместной деятельности (СД) Г. Н. Прокументовой. Совместная деятельность, понимаемая как определенным образом организованная связь ученика, педагога, предметной среды, выступает в рамках концепции предметом профессиональных усилий учителя. За счет этих усилий создается адекватная учебной ситуации «образовательная реальность», в которой происходит развитие участников СД [8]. Такая образовательная реальность позволяет ликвидировать «антропологические дефициты» обычного традиционного обучения, так как, по мнению Г. Н. Прокументовой, в СД ее участники присутствуют в качестве субъектов собственного образования [9].

В качестве конкретного теоретического обоснования эксперимента рассматриваются наблюдения о диалоге, которые были ранее осмыслены и апробированы одним из авторов. Диалог – это форма СД, в которой происходят актуализация, развитие и соорганизация смыслов ее участников. Условием развития диалога выступает особая, амбивалентная позиция учителя. Реализуя ее в определенных приемах профессионального поведения, он обеспечивает смыслопорождение в диалоге. Проявлением успешности СД в этой ситуации может выступать текстовая деятельность учащихся, позволяющая фиксировать в ней феномен присутствия субъектности [10, 11].

Уроки по изучению романа строились в следующей методической логике: урок-задание с элементами диалога; диалог-погружение; урок-задание (культурологическая экспертиза); урок-проблематизация.

На первом этапе педагог создавал ситуацию погружения в личностный мир Ф. М. Достоевского, приобщил учащихся к пониманию своеобразия экзистанса художника. Урок был организован в форме эвристической беседы. Обсуждались духовная биография писателя, его дебютное произведение «Бедные люди» и в этом контексте проблема «маленького человека». К концу урока у каждого ученика сложилось собственное представление о Ф. М. Достоевском. Шагом вперед на пути активного включения каждого ученика в образовательный процесс стало то, что почти все высказывали свое мнение относительно обозначенной темы «Достоевский для меня...». Знаниевый потенциал первого этапа можно было рассматривать как отправной момент в создании проекта по формированию индивидуаль-

ной образовательной траектории участников эксперимента.

Следующий урок был спроектирован в форме диалога-погружения. Из предварительного разговора с ребятами было выяснено, что «Преступление и наказание» прочитали лишь шесть учеников, входящих в группу углубленного обучения. Для остальных же произведение оказалось сложным, непонятным, а иногда и трудночитаемым. Понимая, что приобщение к содержанию романа все-таки должно быть, учитель посчитал возможным ознакомить десятиклассников с содержанием романа Ф. М. Достоевского, обратившись к фильму Л. Кулиджанова «Преступление и наказание». Считаем, что для достижения педагогической цели – выполнить программу – замена одного текста другим была правомерной.

Знакомство с кинотекстом позволило обсудить значимые моменты романа (теорию Раскольникова, способы ее художественного осмысления в произведении и т. д.). После обсуждения педагог предложил десятиклассникам написать сочинения по впечатлениям на тему «История одного убийства...» (анализ первого сна Раскольникова). Организуя таким образом совместную деятельность, используя при этом диалоговые приемы (карту первичных смыслов, вопросы на понимание, ключевые слова, опорный алгоритм), учитель дал детям возможность заявить себя, высказать собственную точку зрения. При этом по-прежнему соблюдалось равноправие в приобщении учащихся к тексту романа. Анализ сочинений позволил зафиксировать прецедент смыслопорождения учащихся, дал возможность сформировать поле смыслов десятиклассников, обнаружить в содержании смыслов сюжеты дальнейшего развития проекта изучения романа.

Урок-задание (культурологическая экспертиза) предполагал работу с газетной статьей, в которой рассказывалось об убийстве в целях самообороны. Такой ход позволил ученикам выйти за рамки произведения и подключить личный образовательный ресурс для формирования версий. Десятиклассники написали, что они понимают под преступлением в данной ситуации, дали оценку случаю, описанному в статье, сравнили прочитанное с изучаемым текстом.

В результате анализа сочинений удалось зафиксировать смыслы детей, которые касались их представления о преступлении в общем, о роли этого социального феномена в жизни человека, о социально-психологических факторах, влияющих на совершившего преступление.

Заключительным этапом реализации проекта изучения романа стал урок-проблематизация в виде ролевой игры «Раскольников – это...». Фор-

мой игры был выбран суд. Ключевыми позициями в организованной игре стали следующие: «адвокат», «прокурор», «психолог», «суд присяжных» и «судья».

Ориентируясь на сочинения, устные высказывания учеников, педагог знал, какую из предложенных позиций в игре может занять каждый из них. Ведущие роли («адвокат», «прокурор», «психолог») достались школьникам из подгруппы углубленного изучения русского языка и литературы. Это мотивировало их еще раз обратиться к роману, почитать дополнительную литературу, написать тексты для выступления. В роли присяжных выступили все остальные ученики, которые могли свободно высказываться и осознавать свою значимость в происходящем действии. Судьей стал педагог, который являлся одновременно участником и организатором дискуссии, т. е. занимал амбивалентную позицию, характерную для учителя в рамках урока-диалога.

Результатом этого этапа стали тексты учащихся различного уровня сложности. Для нас это различие было непринципиальным. Важно было зафиксировать факт отношения выступающих к предмету обсуждения, обнаружить их смыслы.

Потенциал диалога заключается в способности проявлять смыслы тех, кто в него включен. Подобное включение становится возможным тогда, когда участники образовательного процесса осуществляют совместную деятельность (смыслодеятельность) на паритетных началах. Для нас это было принципиально важным, поскольку в условиях инклюзии необходимо, чтобы все участники чувствовали себя успешными в рамках своих возможностей.

Каждый этап работы обнаруживал перспективы для разворачивания и приращения смыслов (от

первичного эмоционального восприятия произведения до формирования осознанного аналитического суждения, основанного не только на собственном, но и на культурологическом опыте). Подобное развитие говорит о развитии субъектности участников инклюзивного образования. Причем возможно говорить о том, что в каждом случае эта субъектность имеет свое содержание. Речь идет о глубоко личном и личностном приобщении к творчеству Ф. М. Достоевского. Содержание ИО, которое реализовалось в этом проекте, можно охарактеризовать с помощью М. Фуко, который полагал: «Субъект, как он есть, может прийти к истине, но истина, как она есть, не может спасти субъекта» [12, с. 11]. Стоит отметить, что приобщение десятиклассников к истине было различным в силу объективных факторов. Знакомство с духовным миром писателя, его произведением в конечном итоге привело к разным, но равнозначным ролям на заключительном уроке, что доказывает возможность диалога быть универсальной формой работы с нестандартной аудиторией учащихся.

Педагогические возможности использования диалога в инклюзивном образовании обуславливаются жанровой заданностью этой формы совместной деятельности, в рамках которой происходит развитие, самоосуществление учащихся. Это становится возможным благодаря способности диалога стимулировать смыслодеятельность участников инклюзии. Условиями осуществления такой педагогической миссии диалога в ИО выступают следующие факторы: соединение его с другими формами совместной деятельности, направленными на обогащение, индивидуализацию смыслов учащихся; сохранение учителем амбивалентной позиции в процессе организации диалога в инклюзивном образовательном пространстве.

Список литературы

1. Назарова Н. Н. Интегрированное (инклюзивное образование): генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. № 1. С. 77–87.
2. Митчелл Д. Эффективные технологии специального инклюзивного образования. Главы из книги. М.: РООИ Перспектива, 2011. 139 с.
3. Бойков Д. И. Инновационная система коррекционно-педагогического образования: проблемы и перспективы // Логопед в детском саду. 2008. № 5. С. 29–38.
4. Захаренко Е. Н. и др. Новый словарь иностранных слов: свыше 25 000 слов и словосочетаний. М.: Азбуковник, 2008. 1040 с.
5. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие. М.: Школа–Пресс, 1995. 384 с.
6. Петрова Г. И. Философская антропология и антропологическая проблематика в философии: учебное пособие. Томск: НТЛ, 2002. 160 с.
7. Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций / под. ред. Г. Н. Прокументовой. Томск: Томский гос. ун-т, 2009. 448 с.
8. Прокументова Г. Н. Стратегия и программа гуманитарного исследования образовательных инноваций // Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / под. ред. Г. Н. Прокументовой. Томск: Томский гос. ун-т, 2005. С. 15–105.

9. Прокументова Г. Н. Совместная деятельность взрослых и детей как содержание и предмет образования в школе // Образовательное содержание совместной деятельности взрослых и детей в школе: управление и становление / под. ред. Г. Н. Прокументовой, С. И. Поздеевой. Томск, 2015. Кн. 7. С. 25–32.
10. Ковалевская Е. Н. Диалог на уроках литературы в Школе совместной деятельности // Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития. Кн. 2 / под ред. Г. Н. Прокументовой и Е. Н. Ковалевской. Томск, 1999. С. 7–27.
11. Ковалевская Е. Н. Организация совместной деятельности с элементами диалога (на материале изучения творчества А. И. Куприна) // Русская литература в современном культурном пространстве: материалы IV Междунар. науч. конф., посвящ. 70-летию ФФ ТГПУ (2–3 ноября 2006 г.). Томск, 2007. Ч. 3. С. 44–55.
12. Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанный Коллеж де Франс в 1981/82 учебном году / пер. с фр. А. Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007. 677 с.

Ковалевская Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). E-mail: iff2001@yandex.ru

Гайворонская Александра Владимировна, магистрант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). E-mail: stud3sovet@yandex.ru

Материал поступил в редакцию 02.11.2016

DOI 10.23951/1609–624X-2017-2-41-45

PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF THE USE OF DIALOGUE IN INCLUSIVE EDUCATION

E. N. Kovalevskaya, A. V. Gaivoronskaya

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

The authors consider the problem of lack of teachers' design competences in the design and organization of inclusive educational space. Scientists define the problem as the shortage of forms and techniques that allow the teacher to achieve positive outcomes in inclusive education. Within the anthropological approach by means of humanitarian studies, the authors attempt to understand the subjects of organization of joint activity of teacher and students in an inclusive process. The article considers pedagogical possibilities of the use of dialogue in inclusive education. The authors demonstrate the ability of this form of joint activities to help students be implemented in inclusive learning to be successful within their individual capabilities.

The authors discuss dialogue in interaction with other forms of cooperative activities (lesson assignment, lesson-problemization), describe an educational precedent for the use of dialogue in inclusive educational space. The authors present the content of the pilot training project, characterize the system of lessons on the study of the novel of F. M. Dostoevsky's "Crime and punishment" in the tenth grade. The project recorded the special role of the teacher in the dialogue. He is also a partner and an organizer of joint activities: that is, occupies an ambivalent position. This position is organized through pedagogical techniques such as card primary meanings, keywords, and algorithms activities. The dialogue is organized through various technologies: multimedia, games and problem-based learning. Their use allows the teacher to update the individual meanings of participants in inclusive education.

The criterion of successful participation in the educational project is the development of subjectivity of students. A similar development is recorded in the framework of individual standards for each student involved in the educational project.

Key words: *dialogue, collaborative activity, inclusive education, the subjectivity of students.*

References

1. Nazarova N. N. Integriruvannoye (inklyuzivnoye obrazovaniye): genezis i problemy vnedreniya [Integrated (inclusive education): the genesis and implementation problems]. *Sotsial'naya pedagogika – Social Pedagogy*, 2010, no. 1, pp. 77–78 (in Russian).
2. Mitchell D. *Effektivnye tekhnologii spetsial'nogo inklyuzivnogo obrazovaniya. Glavy iz knigi* [Effective technologies of special inclusive education. Chapters from the book]. Moscow, Perspektiva Publ., 2011. 139 p. (in Russian).
3. Boykov D. I. Innovatsionnaya sistema korrektsionno-pedagogicheskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy [Innovative psychological-pedagogical education: problems and prospects]. *Logoped v detskom sadu – Speech therapist in kindergarten*, 2008, no. 5, pp. 29–38 (in Russian).
4. Zakharenko E. N. *Novyy slovar' inostrannykh slov: svyazhe 25 000 slov i slovosochetaniy* [New dictionary of foreign words: more than 25 000 words and phrases]. Moscow, Azbukovnik Publ., 2008, p. 216 (in Russian).
5. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya cheloveka: vvedeniye v psikhologiyu sub"ektivnosti: ucheb. posobiye* [Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology: introduction to psychology subjectivity: textbook]. Moscow, Shkola – Press Publ., 1995, 384 p. (in Russian).

6. Petrova G. I. *Filosofskaya antropologiya i antropologicheskaya problematika v filosofii: ucheb. posobiye* [Philosophical anthropology and the anthropological perspective in philosophy: textbook]. Tomsk, NTL Publ., 2002, 160 p. (in Russian).
7. *Perekhod k otkryтому obrazovatel'nomu prostranstvu. Ch. 2: Tipologizatsiya obrazovatel'nykh innovatsiy* [The transition to the open educational space. Part 2: Typology of educational innovations]. Edited by G. N. Prozumentova. Tomsk, Publishing House of Tomsk University Publ., 2009. 448 p. (in Russian).
8. Prozumentova G. N. *Strategiya i programma gumanitarnogo issledovaniya obrazovatel'nykh innovatsiy* [The strategy and program of humanitarian studies of educational innovations]. *Perekhod k otkryтому obrazovatel'nomu prostranstvu. Ch. 1: Fenomenologiya obrazovatel'nykh innovatsiy* [The transition to the Open educational space. Part 1: Phenomenology of educational innovations]. Edited by G. N. Prozumentova. Tomsk, Publishing House of Tomsk University Publ., 2005. Pp. 15–105 (in Russian).
9. Prozumentova G. N. *Sovmestnaya deyatel'nost' vzroslykh i detey kak soderzhaniye i predmet obrazovaniya v shkole* [The joint activities of adults and children as the content and subject of education at school]. *Obrazovatel'noye soderzhaniye sovmestnoy deyatel'nosti vzroslykh i detey v shkole: upravleniye i stanovleniye* [Educational content of the joint activities of adults and children at school: management and development]. Edited by G. N. Prozumentova and S. I. Pozdeeva. Tomsk, 2015, book 7. Pp. 25–32 (in Russian).
10. Kovalevskaya E. N. *Dialog na urokakh literatury v Shkole sovmestnoy deyatel'nosti* [Dialogue at literature classes at joint activity school]. *Shkola sovmestnoy deyatel'nosti: kontseptsiya, proekty, praktika razvitiya. Kn. 2* [Joint activity school: concept, projects, practice of development. Book 2]. Edited by G. N. Prozumentova and E. N. Kovalevskaya. Tomsk, 1999. Pp. 7–27 (in Russian).
11. Kovalevskaya E. N. *Organizatsiya sovmestnoy deyatel'nosti s elementami dialoga (na materiale izucheniya tvorchestva A. I. Kuprina)* [Organization of joint activities with elements of dialogue (on the material of studying of creativity of A. I. Kuprin)]. *Russkaya literatura v sovremennom kul'turnom prostranstve: materialy IV Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 70-letiyu FF TGPU (2–3 noyabrya 2006 g.). Ch. 3* [Russian literature in modern cultural space: materials of the IV International scientific conference dedicated to the 70th anniversary of the Faculty of philology, Tomsk state pedagogical university (2–3 november 2006). Part 3]. Tomsk, 2007, pp. 44–55 (in Russian).
12. Fuko M. *Germenevtika sub'ekta: kurs lektsiy, pročitannyi Kollezh de Frans v 1981/82 uchebnom godu*. Per. s fr. A. G. Pogonyaylo [Hermeneutics of the subject: the course of lectures given at the Collège de France in the 1981/82 academic year. Translated from French by A. G. Pogonyaylo]. Saint Petersburg, Nauka Publ., 2007, p. 11 (in Russian).

Kovalevskaya E. N., Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: iff2001@yandex.ru

Gaivoronskaya A. V., Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: stud3sovet@yandex.ru