

СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ДИАЛОГА В ОБРАЗОВАНИИ

Ситуация в образовании сегодня определяется и анализируется как проблемная. Ее признаки: программное обучение, заданная пассивность ученика и отсутствие мотивации к обучению, создающие противоречие между целями ученика и системой образования. Социальная значимость качества образования порождает потребность в диалоге. Рассматриваются системная модель отношений интереса, веры, любви и уважения в развивающем диалоге, ее структура и функции, а также теоретические и методологические истоки и трудности ее создания. Развивающий диалог показан как совместный для учителя и ученика поиск смыслов, в процессе которого исследуются точки противоречия и превращаются в точки развития, а картина мира расширяется и преобразуется.

Кажется совершенно очевидным, что психологию и практику образования следует строить на фундаменте психо-

логии развития. Обратимся к двум самым крупным фигурам мировой психологии развития в XX веке: к Ж. Пиаже и

Л. С. Выготскому. До сегодняшнего дня существуют неразрешенные противоречия в их взглядах на психологию образования, а также во взглядах их сторонников и последователей.

Ж. Пиаже проводил резкую грань между развитием и обучением¹. Развитие, по его представлению, является спонтанным процессом и возможности его заложены в самом ребенке. Его источником являются внутренние процессы созревания и роста и, что более важно, самостоятельные попытки ребенка осмыслить окружающий его мир. Пиаже рассматривает ребенка как маленького «интеллектуального исследователя», совершающего личные открытия и формирующего собственные взгляды². Такая позиция ребенка максимально соответствует процессу его развития.

Пиаже, конечно, не имел в виду, что ребенок развивается в изоляции от социальной действительности. Другие люди могут способствовать развитию ребенка, создавая стимулы и ситуации, в которых ему приходится напрягать свои умственные способности. Сторонник теории независимого мышления, Пиаже был критически настроен по отношению к системе преподавания, ориентированной на строгий диктат учителя. Учителя пытаются руководить процессом обучения детей так, будто они способны каким-то образом «вливать» учебный материал в их головы. Таким образом, они заставляют ученика играть пассивную роль в обучении. Но, что еще хуже, они, как правило, преподносят этот материал в виде абстрактных понятий, недоступных для детского понимания. Конечно, все выглядит так, будто детям в результате удается кое-что усвоить, однако это не более чем «вербализмы»; дети повторяют учителю произнесенные им самим слова без истинного понимания идей,

стоящих за ними. Если взрослые хотят, чтобы дети действительно понимали не просто слова, а идеи, они должны дать детям возможность самостоятельно открыть их для себя.

С точки зрения Л. С. Выготского, спонтанное развитие имеет большое значение, но все же не настолько первоначально важное, как считал Пиаже³. Если бы ум ребенка был всего лишь продуктом его собственных открытий и изобретений, он не мог бы особенно далеко уйти в своем развитии. На самом же деле детям оказывают огромную помощь знания и орудия мышления, передаваемые культурой. В современном обществе эту роль обычно исполняет школа. Преподавание должно опережать уровень развития — тянуть его за собой, помогая детям овладеть материалом, который они не могли бы усвоить без посторонней помощи. Выготский подчеркивал, что эффективное школьное обучение является не просто механическим добавлением к процессу развития ребенка, как одежда, надеваемая на тело, а взаимодействует с процессом его *развития*, пробуждает его и прокладывает для него новые направления⁴. Поэтому Выготский призывал психологов приложить все силы, чтобы глубже изучить характер взаимодействия обучения и процесса развития⁵. Выготский говорил, что недостаточно смотреть на то, какие задания ребенок может выполнить один, мы должны выяснить, как далеко он может уйти вперед, если ему предложить помощь. День за днем учитель продвигает детей вперед, работая в зоне их ближайшего развития⁶.

Л. С. Выготский, естественно, настаивал на том, чтобы мы оказывали ребенку лишь незначительную помощь (например, задавали наводящий вопрос или подсказывали первый шаг к решению задачи). В этих случаях нет угрозы

для независимости ребенка, тогда как постоянная необходимость в посторонней помощи может подорвать независимость ребенка.

Предложенная Пиаже позиция ребенка-исследователя, вступающего в *диалог с Миром* и предложенная Выготским концепция зоны ближайшего развития с практическими наметками *диалога с культурой* в этой зоне, с нашей точки зрения, несмотря на все их кардинальные различия, глубоко диалогичны по своей природе. Выготский находился в одном шаге от практического применения диалога для решения проблем образования и развития, и только ранняя смерть не позволила ему сделать этот шаг.

Но и в 2000 году Уильям Крейн в новой редакции учебника по теориям развития, русское издание которого появилось в 2002 году, пишет: «Выготский и сторонники естественного развития расходятся во взглядах по поводу того, до какой степени развитие ребенка может быть доверено ему самому, его собственному интересу и усилиям. И эти разногласия, по крайней мере, в практических вопросах, по-видимому, еще несколько будут устранены...»⁷.

Каковы же сегодня основные черты мировой практики образования?

Во-первых, в центре парадигмы современного образования концептуально стоит не вопрос о полноценном развитии ученика, а идея *программного обучения*.

К сожалению, в процессе создания этих программ ни ученики, ни их родители не участвуют. Их потребности и цели не учитываются системой образования, и они не становятся *субъектами* образовательного процесса. По результатам исследования Джона Равена младшего, известного британского психолога⁸, цели учеников и их родителей существенно расходятся с целями учителей и директоров школ.

Мы, повторив исследование Равена на выборке петербургских школьников 7–9-х классов (181 чел.) в 2002 году, получили похожие результаты. Цели наших учеников и учителей также значимо различаются, хотя цели родителей близки к учительским (в отличие от британских родителей, близких по целям своим детям), но при этом оказалось, что учителя по степени важности выделяют одни цели, а на практике уделяют внимание другим вещам и преследуют совершенно другие цели. Достигают же они, по их собственному мнению, как выяснилось, вообще третьи цели. В нашем случае с образовательными целями не только учеников, родителей и учителей, но еще и «внутри» целей учителей получился известный вариант лебедя, рака и щуки.

Во-вторых, *ученик существует как объект воздействия учителя и системы образования*.

Этим *объектным* статусом ученика и обусловлена низкая эффективность взаимодействия *учитель—ученик* в существующей парадигме обучения. Учитель транслирует знания в соответствии с программой, а от ученика ожидается воспроизведение их в соответствующем объеме и в соответствующее время. Если действия объекта (ученика) не соответствуют ожиданиям учителя, то ученик отвергается им, а его учебные действия систематически пресекаются. Ученик (или ученики всего класса), таким образом, регулярно получает негативную обратную связь. Например, по результатам исследования В. М. Даринской, 85% учеников испытывали постоянные тревогу, страх, неуверенность и другие негативные чувства вследствие превалирующих отрицательных высказываний учителей⁹.

По нашим собственным наблюдениям, в предельном варианте негативной

обратной связи ученики 6 класса компенсирующего обучения на уроке рисования (по этому предмету самая низкая успеваемость и больше всего жалоб учителя на плохое поведение учащихся) получали от учителя до 90 негативных замечаний, высказываний и комментариев. Получалось в среднем по одной негативной вербальной обратной связи каждые 30 секунд. При этом невербальные сигналы эмоционального отвержения учеников учителем (*презрительное поднимание бровей, презрительное хмыканье, язвительный тон и др.*) сохранялись в течение всего урока.

В-третьих, имеет место *отсутствие мотивации к обучению* у подавляющего большинства учеников. Лишь 4-7% детей в обычных школах и 7-11% студентов сохраняют интерес к учению¹⁰. И это есть следствие заданности пассивной позиции учеников в качестве объекта, который надо принудительно наполнить информацией по программе и который зачастую эмоционально отвергается. Однако *отсутствие мотивации к обучению* есть только *симптом* низкой эффективности взаимодействия учителя с учеником.

В-четвертых, *социальная беспомощность учителей, родителей* и системы образования в целом выражается в следующих стереотипах восприятия, поведения и чувств: «они не хотят учиться»; «они тупые и безнадежные»; «мы не знаем, что с ними делать»; «все бесполезно». Социальная беспомощность учителей приводит их к *профессиональному выгоранию* — еще один симптом и следствие этой проблемной ситуации.

Таким образом, в практике образования на сегодняшний день имеются следующие важные противоречия: между образовательными целями ученика и его родителей и целями учителя и системы образования; между реальными потреб-

ностями ученика и ожиданиями учителя; между мотивацией и учебной деятельностью ученика.

Диалог в такой ситуации становится необходимым компонентом для разрешения противоречий.

И здесь появляется следующая часть проблемной ситуации. Это бытующие в современных психологических исследованиях противоречивые и фрагментарные представления о диалоге как в учебной ситуации, в образовании, в развитии, так и в других областях. При отсутствии адекватной полноценной теории и языка диалога, а также общепринятой трактовки термина «диалог» большинство авторов, идя по простому пути, в основном понимает диалог как речевую коммуникацию: разговор, беседу, диспут, дискуссию, спор и т. д. Вследствие этого большинство работ построено по принципу «...хотя диалог нельзя описать, с ним можно практически работать. Психолог/учитель может делать это, не имея четкой дефиниции, с чем именно он работает»¹¹.

Наконец, имеется разрыв в историческом аспекте понимания диалога, в результате которого утрачена практика его использования в учебном процессе.

Историю учебного диалога мы можем вести от диалога Платона *Феаг*, который представляет классическую ситуацию профориентации, или затруднения молодого человека при выборе им будущей профессии и озабоченность этим его отца. Этот диалог-консультацию с блеском проводит Сократ, считающийся родоначальником диалога в культуре человечества. Но большинство современных исследователей либо вовсе не упоминают Сократа, либо делают это формально. Таким образом, диалоги Сократа—Платона остаются фактом их личного искусства в истории диалога и служат, как правило, только источниками иссле-

дований философов, но не подвергаются психологическому анализу в качестве инструментария учебного процесса, с точки зрения эффективности их психологической структуры и функций. Диалог, в том числе и в учебном процессе, переоткрывается в XX веке заново.

Если резюмировать все вышеизложенное, то проблемная ситуация будет выглядеть следующим образом.

Имеется *системная потребность* в такой психологической модели отношений в диалоге, которая была бы способна разрешить противоречия:

– между образовательными целями ученика и его родителей и целями учителя и системы образования;

– между реальными потребностями ученика и ожиданиями учителя в отношении него;

– между мотивацией и учебной деятельностью ученика;

– между его развитием и обучением.

Тем самым такая психологическая модель могла бы внести ясность в современную исследовательскую ситуацию диалога в образовании и развитии, снимая разрыв в историческом аспекте понимания диалога как инструмента решения проблем в этих сферах.

* * *

Одна из трудностей определения, исследования и научения диалогу обусловлена тем, что диалог в отношениях учитель—ученик, как любая другая человеческая коммуникация, происходит на двух языках: на языке слов (символическом) и на языке отношений (аналоговом). Это двуязычие определяется метакоммуникационной аксиомой человеческой коммуникации Вацлавика—Бивин—Джексона, сформулированной таким образом: *никто из нас не может не общаться*¹². Это означает, что даже

молчание человека или его явное нежелание общаться и другие невербальные проявления в ситуации коммуникации являются коммуникационными сообщениями. Четкое различение этих языков в развивающем диалоге стало одним из решающих факторов в поиске средств управления процессом построения развивающего диалога и в создании его системной модели.

Каким образом должны быть определены отношения в диалоге, чтобы не столько зависеть от толкования пользователя, в данном случае учителя, сколько помогать ему в этом толковании или переводе на свои конкретные нужды, связанные с задачами образования, воспитания и развития? Так на первый план выступили две задачи: (1) определить, *что* образует скелет отношений в диалоге, без чего не будет «держаться» вся конструкция диалога и (2) понять, *как* его части функционально связаны между собой, чтобы этот скелет мог еще и «двигаться». Иными словами, нужно понять, что структурно и функционально представляют собой отношения в диалоге, или какова модель диалогических отношений. Эти задачи определили использование системного подхода, или системного моделирования.

Важнейшим отправным теоретическим основанием исследования диалогических отношений *учитель—ученик* и последующего построения системной модели развивающего диалога стали работы бразильского философа образования Пауло Фрейра и, прежде всего, *Педагогика угнетенных*¹³. П. Фрейр (1921–1997) является одним из самых выдающихся философов и практиков образования XX века. Исключительно важными для понимания природы диалога и логики его системного отображения оказались точки пересечения его взглядов на природу и суть истинного образова-

ния с концепциями немногих других авторов. Существенным оказалось, что такая постановка задачи, как становление человека с чувством собственного достоинства, человека, осознанно и независимо творящего свою жизнь и мир, определяет и те условия, при которых решение этой задачи становится возможным. Такими условиями являются диалогические отношения. У Пауло Фрейра — это диалогические отношения учителя с учениками: *любовь к миру и людям без доминирования, вера в людей без навязности, смирение и надежда, уважение и право на свое название мира*¹⁴.

В творчестве Ф. М. Достоевского диалогические отношения автора с героем находим в блестящей реконструкции М. М. Бахтина: *право на самостоятельность, внутреннюю свободу, незавершенность и нерешенность героя*¹⁵. Ролло Мэй определяет диалогические отношения ученого, творца или художника с миром как *контакт с реальностью или эмоциональный контакт с объектом и личную вовлеченность творца*¹⁶. У Дэвида Бома диалогические отношения между людьми, строящими истинно демократическое общество и разрешающими конфликты на демократической основе, выражаются в *праве на собственное мнение, в праве быть услышанным, в ценности личного опыта каждого, в праве каждого на участие, что все вместе обеспечивает право на свободу*¹⁷. Такие отношения между пациентом и врачом или между асоциальным подростком и психологом, как *полная вовлеченность терапевта или учителя в жизнь пациента или ученика и вера в него*, у Вильяма Глассера становятся основой, на которой он строит диалог¹⁸. Таким образом, постановка задачи, независимо от области ее реализации — образование, индивидуальная жизнь отдельного человека, творчество, разре-

шение социальных конфликтов демократическим путем, социально-психологическая реабилитация — практически инвариантно определяет выбор инструмента — диалога и, прежде всего, отношений в диалоге, которые делают его возможным.

Не менее значимыми для понимания того, что делает диалог развивающим, оказались два момента. Первый — влияние представлений Л. С. Выготского о культурно-историческом контексте развития человека на их практическое «прочтение» П. Фрейром. Л. С. Выготский считал, что «только подходя к обучению письму с исторической точки зрения, т. е. только при попытке понять этот момент во всей истории культурного развития ребенка, мы можем подойти к правильному решению всей психологии письма»¹⁹. При этом он не имел в виду конкретного ребенка. Фрейр же на практике стал исследовать и учитывать контекст культурно-исторического развития как раз конкретной группы людей и разработал целую пошаговую систему как это делать, создавая из контекста ту основу, из которой могут и должны быть извлечены потребности в научении неграмотных взрослых чтению и письменной речи²⁰. В таком процессе образования у Фрейра люди начинали осознавать себя как часть культуры и истории, которые и создают культуру, и могут влиять на ход истории, потому что их потребности вносили смысл в их процесс образования и, таким образом, становились его движущей силой. «Культурно-исторический контекст» развития Выготского звучит более «мягко», или более «научно», нежели «политико-идеологический контекст» образования Фрейра. Но и в том, и в другом процессе дети, люди виделись как субъекты, а не как объекты. Поэтому «мягкость» Выготского не могла обмануть Фрейра.

Он очень высоко ценил идеи Выготского не только в понимании процессов овладения чтением и письмом, которые Фрейд считал и культурным, и политическим процессами²¹.

По мнению Фрейда, цель процесса овладения чтением и письмом необходимым образом смещается с техники чтения и письма на овладение умением письменно выражать свои мысли, если процесс отвечает потребностям учащихся. Именно в этот момент он приобретает смысл для учащихся (на чем, собственно, и настаивал Л. С. Выготский), и потому становится развивающим. Но при этом такой педагогический процесс не может оставаться нейтральным.

Как Л. С. Выготский, так и П. Фрейд, каждый по-своему, заплатили за эти убеждения-взгляды. Выготский и его школа были подвергнуты травле, достигшей пика в 1932 году. О культурно-исторической концепции стали писать и говорить в кавычках, а труды Выготского не издавались между 1936 и 1956 годами. Пауло Фрейд оказался в тюремном заключении немедленно после произошедшего в Бразилии в 1964 году военного переворота, а через некоторое время был выслан из страны (Фрейд уехал в Чили, где проработал в течение пяти лет).

Второй важный момент тесно связан с первым. Это вопрос о том, что является в диалогическом образовательном, суть исследовательском, процессе объектом исследования. При построении диалогического образовательного процесса этот вопрос оказывается принципиальным — и философски, и методологически одновременно. Объектом исследования, по Фрейду, являются не люди, но, скорее, *мысль-язык*, используемый людьми в восприятии реальности, их картина мира, то, какие важные проблемы, *порождающие темы*, возникают у

них²². Порождающие темы должны вытекать из исследования актуальных потребностей человека или группы людей. Далее порождающие темы переформулируются или ставятся как проблемы, которые необходимо решить. Этот процесс Фрейд называет проблемно-постановочным образованием²³. Важной его частью является исследование препятствий (точек противоречия), мешающих решить проблему, а также степень их осознания учениками.

Исследование *порождающих тем* означает не просто исследование процесса мышления людей и их действий в отношении реальности, но личностных смыслов, составляющих живую ткань их потребностей и порождающих в их контексте реальные проблемы. Исключительно по этой причине предложенная Фрейдом методология требует, чтобы исследователи и люди (которые обычно считаются объектами исследования) действовали как *соисследователи*.

Если резюмировать исследовательские позиции во внешне различных областях (Фрейда — в образовании, Достоевского и Бахтина — в литературе и литературном исследовании, Чекланда²⁴ — в сложных, слабоструктурированных, противоречивых ситуациях), то пересечение этих позиций находится в той точке, в которой человек необходимым образом из объекта исследования превращается в субъект, активного соисследователя. А это возможно только в диалоге, иначе поставленные задачи не решаются. Круг замкнулся: получается, что если мы хотим изучать диалог, то мы должны находиться внутри него, и, изучая его процесс, быть в его процессе.

Из вышесказанного вытекает важное методологическое требование, ясно осознаваемое и сформулированное Фрейдом: «...я не хочу быть импортированным или экспортированным. Невозможно

экспортировать педагогические практики, не переизобретая их. ... Попросите их (учителей) переоткрыть и переписать мои идеи»²⁵.

Наше исследование-научение диалогу было организовано в соответствии с фрейровской философией образовательного диалогического процесса и состояло из двух фаз, которые циклически повторялись. Первая фаза состояла из нашего совместного с группой учителей исследования и изучения отношений в диалоге, принципов и инструментальной части диалога диалогическим же образом, то есть в ходе развивающего диалога. Вторая фаза заключалась в том, что учителя несли в свои классы новое знание о диалоге, полученное совместным образом в диалоге, и осознанно старались строить диалогические отношения с ребятами, с одной стороны, и искали и изобретали, как применять инструментарий и принципы диалога на материале своих предметов, с другой стороны. Не оставалась в стороне от привнесения диалога и личная жизнь. И цикл повторялся снова.

Учителя приходили в группу и делились своим опытом применения диалога как в своей учительской практике, так и в личной жизни. Этот опыт подвергался групповой рефлексии, а затем обобщению и реструктурированию.

Таким образом, в следующем цикле первой фазы совместно исследовался новый опыт сознательного построения диалогических отношений учителями, исследовались внешние препятствия и внутренние трудности, выступавшие в качестве ограничителей для преодоления учителями внешних препятствий в построении диалога с ребятами; и только затем строилась новая дополненная от-refлексированным опытом учителей картина развивающего диалога.

Новая и дополненная обобщенным опытом картина диалога снова привносилась учителями в работу в классе и в свою жизнь. Цикл снова замыкался.

Из этого следует, что в диалоге и учитель, и ученики оказываются включенными в совместный непрерывный поиск личностных смыслов, которые становятся движущей силой образовательного процесса и разрешают проблему отсутствия мотивации или разрыва между деятельностью и мотивацией как учеников, так и учителей. Привнесение в образовательный процесс личностных смыслов, вырастающих из жизненно важных потребностей учеников, перестает делать учителя орудием и заложником системы образования, а ученика — объектом учительского труда. Учитель и ученики превращаются в активных *соисследователей* и *сотворцов* образовательного процесса, который имеет личностный смысл и в рамках которого развиваются и оттачиваются рефлексивные процессы обеих сторон.

В контексте вышесказанного о диалоге, когда в каждой новой ситуации он должен наполниться поиском смысла для его участников, и как средство поиска должен быть переоткрыт и переизобретен для каждой новой ситуации, остается только один путь определения развивающего диалога — через описание его в качестве динамической системы.

Итак, диалог — это взаимодействие между людьми (и миром), развивающий характер которого определяется отношениями *интереса*, *веры*, *любви* и *уважения*. Эти отношения создают условия для построения новой картины мира, для которой *язык слов* позволяет найти общий контекст для всех мнений и каждому мнению — свое место в общем контексте (см. рис.). Диалогическое взаимо-

действие учителя и ученика является частным случаем развивающего диалога.



Системное отображение модели отношений в развивающем диалоге

Системное отображение практично в научении диалогу учителей потому, что графическое отображение философии развивающего диалога создает для учителя ту опору, ту инвариантную структуру, которая наполнится его собственным содержанием. Другими словами, каждому отношению интереса, веры, любви и уважения, или аксиологическому пласту практики отношений в диалоге, соответствуют его операциональные составляющие. Представим их в глагольной форме (как делать): вступаю в личный контакт; отказываюсь от ожиданий; вижу, слышу, чувствую; соблюдаю права. Но и операциональные составляющие, являясь инвариантными по отношению к структуре отношений в диалоге, не являются, тем не менее, алгоритмом действия, технологией. Они также должны наполниться собственным содержанием. Более того, для системы отношений безразлично, с какой позиции начнутся ее изменения, но системный подход позволяет выявить наиболее слабые звенья, которые изменить легче всего, и тогда такие изменения становятся действенными. Модель позволяет увидеть, что функционирование усиливающих позитивных обратных

связей в системе диалогических отношений обеспечивается согласованием эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов, что и делает диалогические отношения «учитель—ученик» эффективными. Такая модель указывает, за какую позицию ответственен учитель во взаимоотношениях с учеником (что в качестве слабого звена может быть изменено в первую очередь), и при этом ни один компонент не может быть «изъят» без ущерба для всей системы в целом.

Еще одно важное практическое следствие: те, кто в силу своей профессии взялся выводить детей на управляемую орбиту жизни, но управляемую не взрослыми, а самими детьми, не может позволить себе роскошь проявлять энергию интереса, веры, любви и уважения спонтанно, по настроению, вдохновению и другим обстоятельствам. Здоровое развитие ребенка, а значит, ежедневное преодоление им внутренних препятствий, мешающих ему разрешать задачи и проблемы разного рода во внешнем мире, требуют постоянного и осознанного проявления взрослыми энергии интереса, веры, любви и уважения. И если учитель принимает эту ответственность за привнесение любви, веры, интереса и уважения, то эти отношения становятся теми психологическими условиями, которые обеспечивают управление процессом построения развивающего диалога и при которых ученик из объекта обучения превращается в исследователя и субъекта учебного процесса. Важным признаком ученика как субъекта учебного процесса является принятие им ответственности за процесс своего образования. На практике это означает, что ученику необходимо ставить собственные цели, отвечающие его потребностям, и принимать реше-

ния, исходя из этих целей и потребностей. Только в этом случае образовательный процесс приобретает для ученика личностный смысл. Именно поэтому развивающий диалог, выраженный языком слов, или его инструментальная составляющая, есть исследование и поиск как для учителя, так и для ученика.

Открытые и закрытые вопросы, позитивная обратная связь являются основными инструментами развивающего диалога и позволяют: *исследовать опыт и потребности каждого ученика; исходя из потребностей, включать поисковую активность и мотивацию каждого ученика; передавать ответственность; развивать рефлексивные процессы; исследовать те внутренние ограничения ученика, которые порождают точки противоречия, и превратить их в точки развития; обобщать, дополнять и реструктурировать новое знание, связывая его с личным опытом каждого ученика и, таким образом, высаживая его на родную почву.*

Ученик и учитель становятся соисследователями. Их роли принципиально меняются: учитель—ученик и ученики—учителя вступают в горизонтальные, симметричные и демократические отношения.

Что делает диалог развивающим? Развивающий диалог учителя с учеником — это непрерывный поиск смыслов. Диалогический учитель, исследуя потребности каждого ученика, вместе с каждым учеником выявляет конкретный смысл именно его потребности. И именно осмысленная и осознанная потребность ученика легко и надежно, с помощью открытых вопросов учителя запускает его поисковую активность и мотивацию, потому что открытые вопросы учителя в контексте собственной потребности ученика также имеют для не-

го смысл. И когда ученик в процессе целостной, имеющей для него смысл деятельности сталкивается с внешними препятствиями, которые неразрывно связаны с его внутренними ограничениями, то именно это столкновение порождает проблемную ситуацию. Диалогическим учителем она исследуется и обнаруживается как точка противоречия. И задача диалогического учителя состоит в том, чтобы помочь ученику осознать эту точку и трансформировать ее в точку развития. Именно в этой точке, в этой личностно значимой ситуации внутренние ресурсы и рефлексия ученика актуализируются в диалоге с учителем для того, чтобы, соединившись, разрешить проблемную ситуацию. Именно в этом процессе рождается новое совместное знание, которое «прорастает» навсегда, так как родной почвой для него является личностный смысл для ученика того, что происходит в этот момент. И потому проблемная ситуация не только не может быть задана, но и тем более не может быть приготовлена априори, как предписывает традиционное понимание проблемного обучения.

Таким образом, учитель непрерывно связывает личностные смыслы ученика с его деятельностью, и благодаря этому в развивающем диалоге многократно возникают точки, в которых преодолевается разрыв между мотивацией и образовательным процессом ученика. А ученику передается ответственность не только за образование, но и за свою жизнь в самых разных ее проявлениях. Отношения интереса, веры, любви и уважения, прав и ответственности приобретают личностный смысл и становятся ценными не сами по себе в абстрактной оторванности, но в контексте реальной совместной деятельности с учителем и с другими учениками, превращаясь в реальные ценности.

Такая структура и функции «инструментальной» составляющей развивающего диалога операционально полностью отвечают предположениям Л. С. Выготского об инструменте актуализации зоны ближайшего развития ребенка.

В качестве подведения итогов еще раз кратко опишем структуру диалогического взаимодействия «учитель—ученик», которая состоит из следующих компонентов или конкретных действий учителя:

1. Вступление в личный контакт с учеником (в случае группы или класса — лично с каждым).

2. Отказ от ожиданий, то есть от собственной эгоцентрической позиции, в отношении каждого из учеников.

3. Создание договора об условиях совместной деятельности — наделение учеников правами.

4. Передача ответственности ученикам за процесс научения.

5. Исследование опыта и потребностей учеников.

6. Обеспечение позитивной обратной связи ученикам.

7. Исследование точек противоречия (в аффективно-когнитивно-поведенческой сфере ученика) и превращение их в точки развития.

8. Обобщение и реструктурирование нового совместного знания.

Данные действия на уровне операций состоят из открытых и закрытых вопросов, анализа и синтеза. Такая структура диалогического взаимодействия имеет следующие функции, или назначение:

- гарантия прав ученика;
- опора на реальные потребности ученика;
- включение поисковой активности/мотивации ученика;
- включение и/или усиление рефлексивных процессов ученика;

- побуждение ученика к созданию новых когнитивных структур и, таким образом, к расширению картины мира — вписывание в него нового знания;

- передача ответственности ученику за его жизнь.

Вышеперечисленные функции мы можем назвать функциями первого порядка, так как в своем единстве они порождают функции второго порядка:

- преодоление беспомощности (когнитивной, выученной, социальной);

- преодоление разрыва между мотивацией и деятельностью;

- профилактика или преодоление зависимостей и асоциального поведения.

Функции второго порядка порождают функции следующего порядка — третьего. К нему относятся развитие и/или социально-психологическая реабилитация как процесс и результат диалогического взаимодействия одновременно. Если в процессе развития что-то было нарушено или разрушено, то восстановление или реабилитация пропущенного или утраченного происходит при создании тех же условий, в которых идет естественное, здоровое развитие.

Мы рассматривали, каким образом функции диалогического взаимодействия «работают» на ученика. Однако и на учителя они «работают» не в меньшей степени, а именно:

- способствуют преодолению эгоцентрической позиции учителя в отношении каждого своего действия и в отношении каждого ученика;

- включают поисковую активность, исследовательскую позицию и творческое отношение в каждый момент деятельности;

- усиливают рефлексивные процессы учителя;

- создают новые когнитивные структуры и изменяют картину мира.

И, как следствие:
– способствуют преодолению социальной беспомощности учителя;
– способствуют преодолению разрыва между мотивацией и деятельностью, то есть учитель хочет, может и делает свою работу с удовольствием;
– способствуют преодолению и профилактике профессионального выгорания.

Вторичные функции так же справедливы и для учителей. Отсюда вытекают позиция и функции диалогического учителя. Позиция — исследователь. Функция — усилитель рефлексивных процессов ученика. Роль — как можно меньше играть роль. Состояние и отношения — интерес, вера, любовь и уважение.

Связность, целостность и системность совокупности компонент диалогического взаимодействия отражается рядом его свойств.

Открытость — неизвестно, в каком направлении может пойти диалог.

Незавершенность — диалог не может быть окончательно завершен, как и процесс развития.

Творчество — поисковый, исследовательский характер диалога.

Рефлексивность — антиэгоцентрический, или децентрический, характер диалога помогает разрешить противоречия в позиции субъекта или группы и построить целостную картину ситуации с взглядом на нее «сверху и со стороны».

Терапевтичность — позволяет пережить состояние целостности в результате разрешения противоречий.

Антиманипулятивность — передает ответственность субъектам диалога как за их позицию, так и за их решения и действия.

Демократичность — каждый имеет право голоса, каждый имеет право быть услышанным, каждый имеет право на собственную точку зрения и т. д.

Диалектичность — диалог является не просто одной из форм речи, а словом, которое выливается в действие, которое влечет за собой новое название изменившегося мира — новое слово и снова новое действие и т. д. Одни слова без действий — это вербализм. Одни действия без слов — это активизм.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Piaget J. Science of education and the psychology of the child (D. Coltman, trans.). New York: Viking, 1970, цит. по: Крейн У. Теории развития. Секреты формирования личности. СПб., 2002.

² Крейн У. Указ. изд.

³ Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1934

⁴ Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2003.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

⁷ Крейн У. Указ. изд.

⁸ Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. М., 1999.

⁹ Даринская В. М. Влияние учителя на эмоциональное состояние учащихся: Сборник тезисов: V Ежегодная всероссийская конференция «Практическая психология в школе (цели и средства)». СПб., 2000.

¹⁰ Ксензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя. М., 1999.

¹¹ Радзиховский Л. А. Диалог как единица анализа // Познание и общение. М., 1988. С. 24–35.

¹² Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций: изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействий. М., 2000.

¹³ Freire P. Pedagogy of the Oppressed. Continuum. New York, 1994.

¹⁴ Там же.

-
- ¹⁵ *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.
- ¹⁶ *Мэй Р.* Мужество творить: Очерки психологии творчества. Львов; М., 2001.
- ¹⁷ *Bohm D.* On Dialogue. Edited by Lee Nichol. Routledge. London and New York, 1996.
- ¹⁸ *Glasser W.* Reality Therapy: A new Approach to Psychiatry. Perennial LIBRARY. Harper & Roy, Publishers. New York; Hagerstown; San Francisco; London, 1965.
- ¹⁹ *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. — М., 1983.
- ²⁰ *Brown C.* Literacy in 30 hours. Paulo Freire's Process in North East Brazil. Alternative School Network. Chicago, 1978.
- ²¹ *Freire P.* Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach/ Westview Press. 1998.
- ²² См. примеч., п. 13.
- ²³ Там же.
- ²⁴ *Плотинский Ю. М.* Модели социальных процессов. М., 2001.
- ²⁵ См. примеч., п. 20.

E. Chesnokova

THE STRUCTURE AND FUNCTIONS OF THE DEVELOPING DIALOGUE IN EDUCATION

The situation in the sphere of education is identified and analyzed at present as a problematic one. Its features are as follows: programmed education, set students' passivity and lack of learning motivation, creating a contradiction between students' goals and the system of education. The social significance of quality education generates a need in a dialogue. A system model of the relationships of interest, belief, love and respect within a developing dialogue, as well as the system's structure and functions are regarded. Theoretical and methodological resources and difficulties of constructing such a model are described. The developing dialogue is shown as a joint search of meanings by the teacher and the student in the process of which the points of contradiction are investigated and transformed into the points of development, the picture of the world widening and transforming.