

Роль диалога в решении задач современного образования

О.В. Чиндилова



Введение федеральных образовательных стандартов в начальной школе и федеральных государственных требований в сфере дошкольного образования позволило выявить проблемные точки в практике работы сегодняшних педагогов. Стало очевидным, что многие из них не готовы к решению современных образовательных задач, в частности, к выбору и использованию образовательных технологий деятельностного типа.

Одну из причин мы видим в авторитарности самой системы образования, подготовившей этих педагогов. Умение полноценно общаться с детьми, организовывать дискуссию, взаимообучение, использовать в работе поисковые и исследовательские методы – это всегда характеризовало только творческих учителей и воспитателей.

Сегодня, когда абсолютной ценностью образования провозглашены не отчуждённые от личности знания, а сам человек, когда обоснован теоретически и реализуется на практике переход от знаниевой парадигмы к личностно ориентированному, развивающему образованию, стало очевидным, что продуктивный образовательный процесс требует в первую очередь изменения способов получения знаний. Не отрицая сами знания как таковые, не исключая работы с готовым материалом (репродуктивные задания), новые подходы к образованию предъявляют и новые требования к его организации: **проблемность, диалог, полилог и дискуссия** должны занять ведущее место в учебном и воспитательном процессе. Именно к этому сегодня необходимо готовить педагогов.

Роль диалога в обучении осознавалась ещё древнегреческими философами: вспомним, например, знаменитые беседы Сократа, заложившие основы так называемого сократического метода обучения.

В отечественном образовании велись постоянные поиски того, **как сделать обучение проблемным, диалогичным**, что нашло отражение в различных инновационных формах и технологиях организации образовательного процесса.

Ещё в 1918 г. А.Г. Ривин предложил методику коллективного обучения, известную в педагогической литературе под различными названиями: организованный диалог, корнинский диалог, сочетательный диалог, или метод сочетательного диалога. В основе методики – приём поабзацной проработки учащимися статей (текстов) в парах сменного состава.

В 80-е годы XX века А.С. Гранцкая разработала для студентов языкового вуза технологию индивидуализации обучения, опирающуюся на методику работы в статических (постоянных) и динамических (периодически меняющихся) парах при изучении иностранных языков.

Определённым этапом в дальнейшем развитии парной формы обучения стали работы В.К. Дьяченко (метод «коллективного способа обучения»). Предметом исследований учёного стали прежде всего приёмы учебного взаимодействия учащихся в условиях коллективного обучения, поскольку он считал, что «коллективной формой организации процесса обучения является только работа учащихся в парах сменного состава» [1, с. 21].

Иной, сущностный (предметный) уровень диалога был положен в основу диалогической модели обучения, направленной на формирование диалогизма мышления учащихся через диалог культур, способов их понимания (В.С. Библер, М.М. Бахтин, С.Ю. Курганов). Как пишет С.Ю. Курганов: «Учебный диалог адекватен современному диалогическому мышлению лишь тогда, когда столкновение логических и культурных блоков, спор и согласие, разведение и слияние голосов постоянно сопрягается с внутренним диалогом мыслителя с самим собой» [2, с. 10].

Приведённых примеров достаточно, чтобы сделать вывод: **диалогизация современного образования выстраивается на организационном и содержательном (сущностном) уровнях**. Если первый уровень, обеспеченный теоретическими разработками А.Г. Ривина, А.С. Границкой, В.К. Дьяченко и др., напрямую «связан» с выбором учителем модели организации учебного процесса, то второй, содержательный уровень, во многом зависит от авторов учебников, пособий для дошкольников.

Если говорить об организационном уровне диалогизации образования, то хотелось бы привлечь внимание педагогов к так называемому **фасилитированному диалогу** (от лат. *facilis* – «лёгкий, удобный»). Речь идёт об обучающем (фасилитированном) диалоге, организатором которого является педагог-фасилитатор – человек, обеспечивающий успешную групповую коммуникацию. Главная задача педагога – помочь ребёнку осознать, откуда и как рождаются вопросы (к тексту, картине, музыкальному произведению и пр.); увидеть их логику, чтобы даже в отсутствие взрослого он смог самостоятельно осмысливать прочитанное, увиденное, услышанное. Педагогические возможности диалога, дискуссии на занятиях (уроках) трудно переоценить: детям нравится говорить о своих впечатлениях, высказывать собственные суждения и соображения свободно, не ориентируясь на некий образец. Они выражают своими словами наблюдения, впечатления или версии таким образом, чтобы это было понятно

другим. Самым ценным для детей в дискуссии оказывается то, что каждый из них убеждается в возможности сосуществования различных мнений и суждений по поводу одного и того же предмета. Ребёнок начинает осознавать, что его точка зрения не единственная, что его сверстники рассуждают иначе, но все мнения равноценны. Именно их различие и создаёт благоприятные условия для изменения, играющего чрезвычайно важную роль в развитии ребёнка, – отхода от эгоцентризма.

При этом весьма существенно отсутствие во время дискуссии авторитетного мнения взрослого (педагога). Здесь все позиции равны, и дети свободно спорят или объясняют друг другу и взрослому свои точки зрения. В ходе дискуссии они могут пересмотреть свои первоначальные высказывания и сделать совершенно иные заключения или, напротив, убедиться в собственной правоте.

Роль педагога в организованном таким образом образовательном процессе действительно необычна. Взрослый никак не оценивает ответы детей: ни словом, ни взглядом не выражая похвалу или порицание. Ответы всех детей равноценны, и педагог просто даёт понять ребёнку, что его ответ услышан. Повторяя или перефразируя каждое детское высказывание, он каждый раз убеждает ребёнка, что его мысли ценны и все дети их слышат. Повторение (или перефраз), отсутствие оценки способствуют созданию такой атмосферы в процессе обучения, при которой дети не боятся говорить, раскрепощаются, чувствуют уверенность в себе и даже самые молчаливые и стеснительные становятся активными. Идею использовать перефраз как приём обучения неоднократно высказывала в своих работах И.А. Колесникова [3].

Перефразируя ответы детей, педагог не должен искажать смысла. Тем самым он не просто даёт понять ребёнку, что его ответ услышан, а придает ответу новое звучание, усиливает его, корректирует речь ребёнка, приводя образец точной и правильной речи. Высказывание вслух собственных впечатлений и мыслей, повторение их другими словами – и

тот, и другой опыт чрезвычайно важны для ребёнка, поскольку в эти годы у него только складывается опыт эмоционального реагирования на происходящее вокруг, а работа в группе, классе, с одной стороны, рождает эти переживания, а с другой – облегчает их проявление.

Вернёмся к содержательному (сущностному) уровню диалога, который в основном обеспечивается средствами учебника. Важным считаем мнение Э.Г. Гельфмана и М.А. Холодной: «Учебник является «стратегической моделью» процесса обучения (поскольку отражает принимаемые авторским коллективом цели обучения, компоненты содержания образования, методы обучения и его организационные формы) и одновременно «тактической моделью» процесса обучения (раскрывает последовательность изложения учебного материала, задаёт сценарий учебного процесса» [4, с. 361–362].

Учебники ОС «Школа 2100» для начальной и основной школы отражают всю палитру понимания роли и сущности диалога в современном образовании:

содержат проблемные ситуации, обеспечивающие диалогические формы общения учителя с обучающимися и обучающихся между собой;

уделяют специальное внимание формированию мотивационной основы предстоящей деятельности, включающей в себя постановку вопросов и выдвижение гипотез; формулирование темы урока, ближайших целей, прогнозирование содержания параграфа и т.д.;

включают учебные тексты проблемного, диалогического характера, где «сталкиваются» противоречивые единицы информации;

содержат в текстах учебников и учебных пособий явные и косвенные диалоги. Для построения явных диалогов вводятся дополнительные дидактические герои, обсуждаются представленные в тексте альтернативные точки зрения и разные способы решения проблемы. Специальные персонажи дискутируют между собой, допуская и исправляя типичные ошибки и пр.;

используют одновременно для

стимуляции косвенного (внутренне-го) диалога разные формы подачи одной и той же информации;

учат для организации диалога читателей с текстом ставить вопросы к тексту, выдвигать предположительные ответы на эти вопросы, проверять себя по ходу чтения и т.п.

Диалог с автором, с точки зрения методики преподавания, – это приём работы с текстом во время его чтения, метод анализа литературного текста. С точки зрения сформировавшегося читателя, – это естественное общение читателя с автором через текст. Для более содержательного и полноценного диалога читателю необходимо по ходу чтения совершать разнообразную работу: находить в тексте прямые и скрытые авторские вопросы, задавать свои вопросы, обдумывать предположения о дальнейшем содержании текста, проверять, совпадают ли они с замыслом автора, включать воображение. Психологи, психолингвисты высказывают предположение о том, что во время диалога с автором происходит вычитывание информации из каждой единицы текста, вероятность прогнозирования нового содержания и самоконтроль своих прогнозов и предположений.

Конечно, понимание художественного текста зависит от многого: от осмысления каждого слова, от умения сосредотачиваться, быть внимательным, включать воображение, запоминать, сравнивать и т.д. Но главное – научить ребёнка вести диалог с автором и приучить его читать художественный текст именно в таком режиме. В помощь взрослым и детям изданы специальные пособия (Г.Г. Граник и О.В. Соболева), нами разработана специальная методика, выделяющая основные шаги-операции такого диалога: а) поиск в тексте прямых и скрытых вопросов; б) прогнозирование (предполагаемый ответ на вопрос); в) самоконтроль (нахождение в тексте ответов и проверка своих предположений); г) предугадывание, предвосхищение (чем всё закончится, что случится дальше).

Проиллюстрируем методику диалогового чтения художественного текста на конкретном примере, ис-

пользуя следующие знаки: В – задайте вопрос автору текста, О – спрогнозируйте ответ, П – проверьте себя по тексту.

Рассказ «Наши друзья – дельфины» (для детей 5–7 лет).

Самый интересный морской житель – это дельфин. С виду дельфин похож на огромную чёрную рыбу. Но только дельфин – это не рыба. Дельфины живут семьями, совсем как люди: папа-дельфин, мама-дельфин, ребёнок-дельфин. Дельфин – это самый умный морской зверь. Дельфины даже умеют разговаривать, но только на своём, дельфиньем языке.

Вот что недавно случилось (В. *Что же недавно случилось?*). Один рыбак ловил в море рыбу. Грозное море разбило рыбацкую лодку, а берег был далеко (П. *Вот, оказывается, что недавно случилось*). Плыл этот рыбак, плыл и совсем выбился из сил и начал тонуть. А тут ещё из глубины выплыла огромная акула. (Включение воображения. *Что случится дальше?*)

...Но только этот рыбак не погиб (В. *Как же он спасся?* О. *Наверное, ему помогут дельфины*).

Рядом с ним появились дельфины. Дельфины подплыли к рыбаку, поставили ему свои чёрные спины и стали толкать его к берегу. Вот так дельфины помогли рыбаку (П).

Что за умные звери эти дельфины!

Наши учёные строят большие аквариумы, где содержат дельфинов. Уж очень хочется знать: что это за странные морские звери, которые спасают людей?

Практика показала, что в процессе обучения детей диалоговому чтению взрослые читатели сами нередко подменяют вопросы к автору – своими, «учительскими». Так, уже на этапе первичного чтения многие из педагогов к предложению «Дельфин – это самый умный морской зверь» считают необходимым задать вопросы: Почему дельфин – самый умный морской зверь? Почему дельфина называют зверем?

Безусловно, все эти вопросы можно задать детям, но только не на этапе первичного диалогового чте-

ния, а по его завершении, в процессе беседы по прочитанному.

В заключение отметим, что методика диалогового чтения гармонично и последовательно реализуется в Образовательной системе «Школа 2100».

Литература

1. Дьяченко, В.К. Сотрудничество в обучении : О коллективном способе обучения ; Книга для учителя / В.К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.

2. Курганов, С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге: Книга для учителя / С.Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 127 с.

3. Музей и школа : диалог в образовательном пространстве. Выпуск 2 : «Образ и мысль» // Сборник статей. – СПб., 1997. – 142 с.

4. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Томск : Изд-во Томского ун-та; М. : Барс, 1997. – 392 с.

5. Чиндилова, О.В. Немного теории литературного чтения в вопросах и ответах с практикумом и домашним заданием для читателей / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – № 11. – С. 3–10.

Ольга Васильевна Чиндилова – доктор пед. наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования АПК и ППРО, координатор дошкольного направления ОС «Школа 2100», г. Москва.