

Подготовка будущих учителей к педагогической деятельности диалогического типа

В.А. Антохина

В современном образовательном пространстве России видное место занимает Образовательная система «Школа 2100» – одно из направлений вариативного развивающего образования на основе формирования учебно-познавательной деятельности младших школьников. В практике реализации системы «Школа 2100» актуализируется **потребность в педагогической деятельности диалогического типа**, поскольку именно в процессе диалогического учебного взаимодействия как учителя и ученика, так и учеников друг с другом происходит формирование учения как деятельности и становление ученика как ее субъекта.

Теоретические истоки данного понимания роли диалога в становлении учебно-познавательной деятельности берут свое начало в культурно-исторической теории Л.С. Выготского [4, с. 145], согласно которой каждый тип деятельности (и учебно-познавательной младших школьников, и учебно-профессиональной студентов) первоначально возникает и складывается как система взаимоотношений, взаимодействий между людьми. Средством организации учебного процесса и выступает учебный диалог.

Современные психолого-педагогические и социолингвистические исследования ресурса учебного диалога в становлении учебно-познавательной деятельности младших школьников, их учебной самостоятельности и инициативности, в личностном развитии детей дают основания для выводов о том, что, во-первых, существенной задачей учителя, ставящего и решающего задачу развития при обучении, признается **организа-**

ция учебно-познавательной деятельности школьников на диалогических основаниях; во-вторых, важнейшей содержательной линией современной профессиональной лингводидактической подготовки будущих учителей начального звена должно стать **овладение умениями проектировать, организовывать, поддерживать и направлять учебный диалог в предметное русло.**

Вместе с тем анализ теоретической литературы свидетельствует, что содержание, технология, методическое обеспечение лингводидактической подготовки к проектированию и реализации учебного диалога в научном плане недостаточно разработаны. В частности, не выделены знания и основанные на них умения, которыми необходимо овладеть будущим учителям, чтобы проектировать и реализовывать ключевые этапы урока: ставить и решать учебную задачу, формировать способ действия, организовывать при этом диалогизацию предметного содержания, использовать диалогизированный язык учебного взаимодействия.

Научно обоснованное решение перечисленных методических проблем возможно на основе: 1) понимания статуса и сущности диалога как многомерного философского и культурологического понятия; 2) осмысления сущности учебного диалога как речевой и лингвистической единицы, а также закономерностей, принципов, условий его эффективно-го построения.

Методологические основания современной лингводидактической подготовки к реализации педагогической деятельности диалогического типа должны, по нашему мнению, отражать онтологический статус диалога как специфического вида познания [3].

Теоретические основы отбора содержания подготовки студентов к реализации методической деятельности диалогического типа, как представляется, могут разрабатываться, опираясь на синтез достижений широкого

круга лингвистических и речеведческих наук (лингвопрагматики, неориторики, дискурс-анализа, текстологии, педагогической риторики и др.) в осмыслении: а) сущности диалога как речевой и лингвистической единицы; б) закономерностей, принципов, условий эффективного речевого общения и поведения. Особую значимость для очерченной проблематики имеют данные педагогической риторики, отражающие современное научное знание об эффективной речевой коммуникации в сфере педагогического общения, о путях оптимизации ее практики. Подчеркнем, что в современной речеведческой литературе [6, с. 4] справедливо отмечается необходимость общих речеведческих сведений для любого учителя, а также для усвоения будущими учителями такого раздела методики русского языка, как развитие речи, но при этом не рассматривается возможность и необходимость использования речеведческих, лингвистических, лингвопрагматических знаний в качестве инструмента для организации учебно-познавательной деятельности в форме диалога.

В понимании природы диалога, принятом в современной научной традиции, существенным (для рассматриваемой в статье проблематики) представляется осмысление диалога как процесса речевой деятельности и его результата – текста.

В рамках данной статьи ограничимся рассмотрением лишь отдельных **существенных требований к тексту** проектируемого и реализуемого учебного диалога, сведения о которых целесообразно включить в содержание лингводидактической подготовки к реализации педагогической деятельности диалогического типа: наличие целевой установки, единство и цельность учебного диалога при его тематическом многообразии; последовательность в развитии главной мысли, отчетливая структурированность текста, эксплицированность его смысловой и формальной структуры [5]. Кратко прокомментируем данные требования.

Успех учебного диалога во многом определяется этапом целеполагания, связанным с наличием учебной проблемы, обнаженностью противоречия между имеющимися у учеников и новыми знаниями [6, с. 53]. Учитель должен построить учебный диалог таким образом, чтобы дети увидели конечный результат, к которому они должны прийти. Значит, необходимо развивать у студентов умение не только ставить учебно-познавательную задачу, но и обеспечивать обязательную внешнюю, т.е. явную для детей, эксплицитную выраженность этой задачи и осведомленность о ней всех участников диалога. Одним из средств такого эксплицитного представления являются **метасообщения** (сообщения о сообщении) – высказывания, целью которых является не передача предметно-содержательной информации, а **информирование участников общения о его цели, ходе, тематике, структуре**, например: «Поразмышляем, какую задачу мы будем решать на уроке».

Требование единства учебного диалога при его тематическом многообразии вытекает из сущностных характеристик текста: смысловой цельности, наличия темы, реализации замысла, членения темы на подтемы и микротемы. Реализация данного требования предполагает смысловую организацию содержания учебного диалога, которая основывается прежде всего на принципе фокусирования внимания учащихся на смысловых центрах – на ключевых содержательных элементах речи [5, с. 417]. Наше исследование показывает, что на уроках родного языка, особенно при постановке и решении учебной задачи, учебный диалог нередко не достигает своей цели именно вследствие непроясненности и для учителя, и для учеников семантической структуры диалога, его смысловой бесформенности, когда сам учитель едва ли отдает себе отчет в направлении смыслового движения диалога на уроке. Овладение будущими учителями умением удерживать учебный диалог в поле предмета знания включает освоение умений определять тему, основной замысел

проектируемого диалога, вычленять подтемы, микротемы, выделяя среди них ключевые семантические центры, значимые для раскрытия замысла диалога.

Требования последовательности в развитии главной мысли, отчетливой структурированности текста, эксплицированности его смысловой и формальной структуры, коррелирующие с такими сущностными характеристиками текста, как членимость и связность, детерминируются закономерностями построения речи по законам адресата: принципом естественной и причинной последовательности событий, принципом вынесения более важного и значимого на первое место [9].

Не останавливаясь на анализе единиц членения текста диалога (взаимодействия, циклы, триады), подчеркнем, что **эффективность учебного диалога определяется прежде всего тем, насколько школьники в каждый данный его момент сориентированы относительно позиции, достигнутой ими на пути движения к поставленной цели: какая задача решается, какая подтема, микротема обсуждается, какие предметные или общеучебные действия осваиваются.**

Важнейшим педагогико-риторическим средством, позволяющим сделать структуру диалога четкой и ясной (обозначить переход от одной микротемы к другой, раскрыть последовательность в развитии главной темы), и являются метасообщения. Именно с их помощью учитель может сделать **открытым для детей процесс формирования общедеятельностных умений** при работе над языковым материалом: ставить учебно-познавательную задачу («Сформулируем задачу нашего урока»); планировать свою деятельность («Наметим ход нашего исследования, действия»); осуществлять самоконтроль («Проконтролируем правильность своего решения») и т.д.

Обобщая изложенное, отметим, что будущие учителя должны быть осведомлены о ресурсе учебного

диалога в реализации развивающей функции обучения, о закономерностях, принципах, средствах построения эффективного учебного диалога. Эти педагогико-риторические знания усваиваются студентами не в виде определений понятий, формулировок правил, требований, а в виде умений производить действия с этими знаниями. Назовем **методико-риторические действия, которые будущим учителям необходимо выполнить на этапе проектирования урока.**

1. Определить цель, тему и основную мысль проектируемого диалога. (Основная мысль, или общий замысел, становится установкой на восприятие и осмысление содержательно-фактуальной информации, обсуждаемой и добываемой в ходе диалога. Она может выполнять и роль гипотезы, которая становится предметом обсуждения в диалоге.) Сформулировать метасообщения, эксплицирующие тему диалога, цели предстоящей деятельности (на основе совместно поставленной учебно-познавательной задачи), общий замысел учебного диалога.

2. Выявить раскрывающие общую тему подтемы, связанные с определенной учебно-речевой ситуацией (например, с постановкой учебной задачи, с ее решением, с формированием способа действия); установить микротемы, раскрывающие подтемы. Выделить в предметном содержании части, соотносящиеся с подтемами, в частях — тематические фрагменты, соотносящиеся с микротемами, среди выделенных элементов вычленить ключевые семантические центры. Определение подтем и микротем позволит выявить точки, где совершаются узловые повороты в развитии ведущей темы и подтем. Продумать метасообщения, проясняющие переход от одной подтемы к другой, от одной микротемы к другой, фиксирующие фазу диалога: начало, конец, продолжение и т. д.

3. Выявить логические связи между частями, микрочастями, тематическими фрагментами диалога; установить логическую последовательность их

расположения; осмыслить роль каждой части в развитии темы и основной мысли создаваемого диалога, роль каждой микрочасти в развитии подтемы. Сформулировать метасообщения, эксплицирующие логику построения диалога, вклад частей и тематических фрагментов в раскрытие темы и подтем.

4. Преобразовать каждый тематический фрагмент в виде триад учебного диалога, выстраивая их в логике изменения соотношения нового и известного. Сформулировать метасообщения, эксплицирующие осваиваемые предметные и общеучебные умения.

Определение темы, характеристика ее содержания и объема на основе разделения ее на подтемы, вычленения в подтемах микротем, формулирование основного замысла учебного диалога, определение ключевых семантических центров в предметном содержании помогает будущим учителям удерживать процесс обсуждения в предметном поле, выдерживать смысловое единство диалога при его тематическом многообразии.

Выделение частей, микрочастей тематических фрагментов, триад, определение логических связей между ними способствует отчетливому структурированию учебного диалога. Формулирование метасообщений эксплицирует формальную и смысловую структуру учебного диалога.

Рассмотренные направления обновления содержания лингводидактической подготовки, как показывает опыт преподавания курса «Методика преподавания русского языка в начальных классах» в Калужском государственном педагогическом университете, оказывают существенное влияние на готовность студентов к реализации педагогической деятельности диалогического типа.

Литература

1. *Бахтин М.М.* Диалог: Проблемы диалогической речи // Собр. соч.: В 7 т. – Т. 5. – М., 1996.
2. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1979.
3. *Библер В.С.* Мышление как творчество. – М., 1975.
4. *Выготский Л.С.* Проблемы развития психики // Собр. соч.: В 6 т. – Т. 3. – М., 1983.
5. *Михальская А.К.* Педагогическая риторика: история и теория. – М., 1998.
6. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник. – М., 1998.

Валентина Александровна Антохина – канд. пед. наук, профессор, зав. кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах факультета начального образования Калужского государственного педагогического университета им. К.Э. Циолковского.