

Моделювання текстуального простору діалогічної навчальної ситуації

Актуальність дослідження. Гуманістично орієнтований педагогічний процес вимагає від учителя вміння будувати діалогічні стосунки з учнем, що в свою чергу, потребує наявності в його свідомості відповідних елементів.

Відомості, що були отримані нами в результаті численних бесід, дискусій, диспутів дозволяють затверджувати, що вчителі погоджуються з необхідністю відновлення шкільної освітньої системи й важливість звертання до внутрішнього світу дитини, але при цьому вони висловлюють сумніви із приводу власної готовності до здійснення індивідуально-особистісної, ціннісно-сміслової педагогічної діяльності. Серед умов, що сприяють таким сумнівам вони вказують стрімке збільшення інформаційного поля в сучасному суспільстві й, як наслідок, постійне ускладнення навчальних програм. Предметно-центроване навчання, орієнтоване на об'єктивні способи пізнання, в таких умовах приводять до виникнення в професійній свідомості педагога

певного когнітивного дисонансу, ослаблення якого часто досягається за рахунок переваги монологічних методів і прийомів навчання.

Звертаючись до свого педагогічного досвіду, учителі відзначають, що, по-перше, в умовах монологічного навчання учні запам'ятовують більше інформації за менш короткий проміжок часу. І, на перший погляд, таке навчання здається більше ефективним. Звичайно, при більш глибокому аналізі вчителі визнають, що стиль роботи, що склався як результат реалізації подібних когніцій, часто штовхає учнів на запам'ятовування навчального матеріалу без його розуміння. По-друге, досвід показує, що учням вдається здійснювати досить велику кількість навчальних дій без розуміння їхнього дійсного смислу. Усвідомлення вчителями таких фактів створює передумови для переваги монологічних форм навчання.

Мета даного дослідження полягає в пошуку шляхів усвідомлення вчителями переваг діалогічного навчання для рішення завдань підвищення продуктивності знань учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Будь-яка пізнавальна діяльність людини спрямована на формування чітких і ясних подань про навколишню дійсність. Щоб засвоювані знання сприяли успіху у відповідній діяльності, тобто щоб мала місце продуктивність знань, вони повинні бути, насамперед, зрозумілі для людини. Незрозуміла інформація просто захаращує розум, тому що людина не може нею користуватися. В основі своєї він позбавлений творчого початку. Таким чином, розуміння виступає як неодмінна умова й передумова усвідомленого засвоєння знань. У відповідності зі структурою акту засвоєння (сприйняття - розуміння - закріплення - застосування) розуміння є обов'язковим етапом виникнення нового знання. Саме тому закономірності процесу розуміння повинні враховуватися при побудові структури пояснення, підготовці дидактичних матеріалів, створенні й використанні засобів наочності.

Психологічний аналіз проблеми розуміння з погляду різних методологічних підходів (когнітивного, психолінгвістичного, семантичного, соціально-психологічного, психогерменевтичного) приводить до визнання діалогічної природи розуміння.

Психологи (Б. Г. Ананьєв, Г. О. Бал, М. М. Бахтін, В. С. Біблер, Л. С. Виготський, О. М. Крутій, Г. М. Кучинський, Ж. Пиаже, Н. В. Чепелєва) розглядають діалог у якості одного з основних механізмів розуміння. З якої би точки зору автори не розглядали діалог, чи то виділяючи його комунікативні й когнітивні аспекти, чи то внутрішній і зовнішній діалог, чи то розглядаючи вплив діалогічної взаємодії на психічний розвиток у цілому або на окремі психічні процеси, чи то мова йде про діалог як про здібність людини, - у їхніх тлумаченнях можна знайти загальні риси. Визнається значення діалогу для психічного розвитку людини, для ефективності пізнавальних процесів, зокрема розуміння. Таким чином, ми можемо констатувати, що зв'язок проблематики розуміння й діалогу на сучасному етапі розвитку психологічного знання є загальноновизнаним.

Основою світосприймання є мова, вивчення якої дає можливість одержувати систематичні відомості про світ, тому що в мові закладене бачення світу, його розуміння. Оскільки елемент може бути правильно осмислений лише на тлі цілого, то для розуміння слова необхідний текст, а для його інтерпретації - контекст. Таким чином, первинною даністю навчання є мовлення й текст, а основним методом стає реконструкція смислу, герменевтичне дослідження, діалог.

Завдання сучасної освіти - навчити учня не чужому досвіду, а прагненню до усвідомлення й утворення свого, що народжується через запитання до дійсності, через діалогічність суб'єкта з нею.

Надійним методологічним підґрунтям для вирішення цієї задачі є психологічна герменевтика – напрям досліджень особистого досвіду людини, зафіксованого в різного роду текстах. Текст – одне з основних понять психологічної герменевтики тлумачиться в різних сенсах – як письмове або усне повідомлення і як текст, який творить людина у внутрішньому діалозі, намагаючись осмислити, зрозуміти свій досвід. Текст розглядають як модель реальної міжособистісної взаємодії учасників комунікативного процесу, діалогу двох суб'єктів стосовно тих чи інших проблем. Повідомлення при цьому виступає не просто як автономна система знакових елементів, а як підсистема більш складної системи мовної комунікації. Тобто, в тексті закладені, з одного боку, мета та комунікативний намір автору повідомлення, з іншого – програма роботи реципієнта з ним. Розуміння тексту – процес засвоєння та породження смислів, основними характеристиками якого є відтворення смислу (концепту) вихідного повідомлення та синтез нового смислу, що здійснюється в результаті взаємодії, зіткнення смислу, що був закладений в текст його автором, і смислового поля суб'єкта, що сприймає дане повідомлення. В тексті прийнято виділяти два рівні зовнішній (когнітивний) і внутрішній (смисловий). Перший представляє собою реальні тексти, окремі фрази та висловлювання, різні типи дискурсу. Розуміння того, що представлено на когнітивному рівні тексту, відтворення смислу, закладеного у текст його автором, відносять до зовнішнього когнітивного (значеннєвого) рівня розуміння. Другий рівень – смисловий - неструктурована смислова множина, яка не має ані центру, ані периферії, знаходить свою структурну упорядкованість тільки на рівні мовного вираження і може бути представлена для іншої особистості тільки в зовнішньому тексті. Розуміння на смисловому рівні може здійснюватись на двох підрівнях – осмисленні, або інтерпретації, яку можна розглядати як «накидання смислу на текст», тобто привнесення реципієнтом власного смислу у текст та переосмисленні, тобто трансформації змісту вихідного тексту в іншу знаково-смислову систему. Розуміння смислу на смисловому рівні веде до синтезу, породження нових смислів, яке відбувається завдяки діалогічній взаємодії смислових систем автора і реципієнта [5].

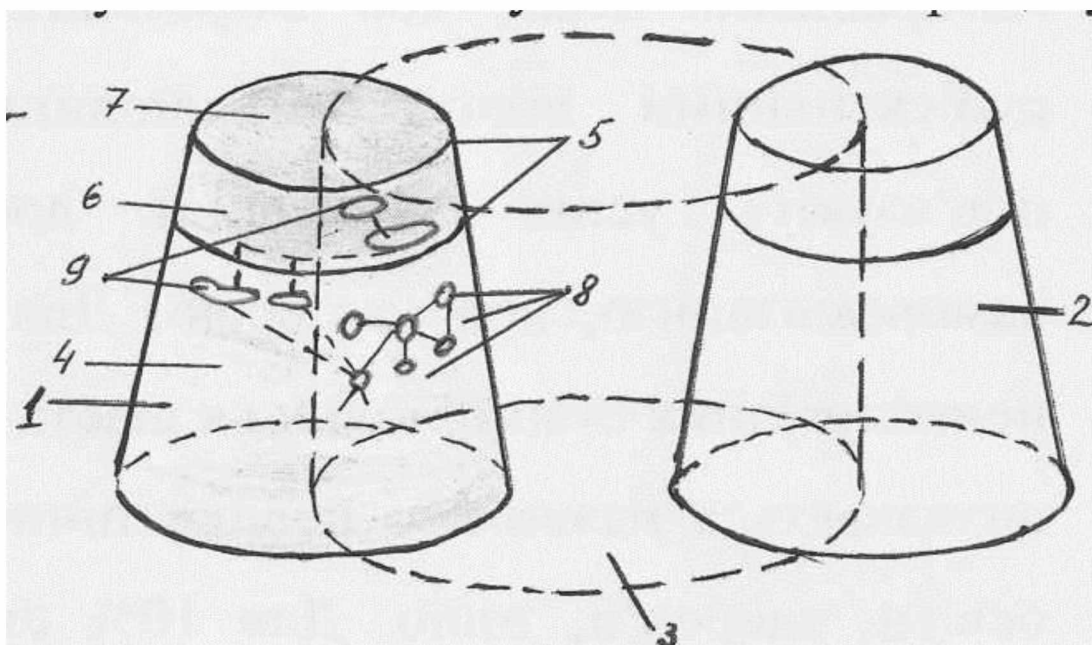
У дидактиці прийнято виділяти кілька рівнів засвоєння навчального матеріалу (наприклад, репродуктивний і творчий). Очевидно, що ці рівні засвоєння головним чином визначаються рівнями розуміння.

Якщо для репродуктивного рівня можливе засвоєння без розуміння (просто запам'ятати з можливістю репродуктивно, тобто дослівно або близько до тексту відтворити), то для творчого рівня, передбачається більш-менш глибоке розуміння. Рівень творчого засвоєння, який іноді називають рівнем трансформації, тобто можливості використовувати знання в нових нестандартних ситуаціях, уже передбачає повне й максимально глибоке розуміння засвоєного навчального матеріалу.

Формування діалогічного досвіду можливе в умовах систематичної діалогічної, смислопошукової взаємодії з об'єктами й суб'єктами пізнання, яка передбачає сприйняття, інтерпретацію, розуміння, створення й пред'явлення тексту й відображає логіку пізнання особистістю відносин між текстами-питаннями й текстами-відповідями. Механізмом формування діалогічного досвіду є діалогічна ситуація як момент актуалізації проблеми діалогічного відношення особистості в утворенні й засвоєнні нею діалогічного способу пізнання тексту в умовах «со-бытийной общности» (С. В. Белова). Реалізація даного механізму можлива за умови організації відповідного навчального середовища.

Зазначені вище теоретичні положення дозволяють нам представити діалогічну навчальну ситуацію у вигляді моделі текстуального простору (рис. 1). Текст учителя можна визначити як форму спілкування, у якій відбита комунікативно-пізнавальна діяльність педагога, реалізований задум, структура думок, які він хотів донести до учня, а також закладена програма їх інтерпретації учнем, що регулює процес взаємодії з текстом учителя, сприяє адекватному його розумінню учнем.

В умовах використання монологічних форм навчання перед учителем стоїть завдання побудови тексту, який в суто лінгвістичному розумінні складається з послідовності мовних одиниць і замикається в межах повідомлення не виходячи за ці межі. Для сучасного гуманітарного знання характерним є зміщення акценту на реципієнта, в нашому випадку учня, виключна увага до його ролі у процесі сприйняття, розуміння, інтерпретації. Сприймаючи повідомлення учень будує свій «текст назустріч», використовуючи для цього раніше побудовані схеми, аналогії тощо, безумовно, базуючись на «смісловій основі» вихідного повідомлення, однак доповнюючи його своїми інтерпретаціями, своїм баченням ситуації, аналогіями, асоціаціями і т. ін. Для розуміння нової інформації важливо, щоб було актуалізовано саме ті аналогії та асоціації, які мають з нею суттєвий зв'язок. Але проблема розуміння часто полягає в тому, що в досвіді учня або взагалі відсутні потрібні елементи, або вони не актуалізуються у потрібний момент, або актуалізовані елементи не мають логічного зв'язку з новою інформацією чи є помилковими, що утруднює розуміння останньої.



1 – текстуальний простір комунікатора (учителя); 2 – текстуальний простір реципієнта (учня); 3 – спільний текстуальний простір комунікатора і реципієнта; 4 – смисловий рівень тексту; 5 – когнітивний рівень тексту; 6 – текст комунікатора, представлений засобами внутрішньої мови; 7 – текст комунікатора, представлений вербальними та невербальними засобами; 8 – задум, структура думок комунікатора; 9 – елементи текстуального простору, що задіяні в актах смислопородження, смислопобудови і складають концепти, конструкти, ідеологеми, інтерпретаційні рамки, ядра смислу, зокрема, емоційно-оцінне відношення до інформації, яку потрібно донести до реципієнта, програма її інтерпретації реципієнтом, що регулює процес взаємодії з текстом комунікатора, сприяє адекватному його розумінню реципієнтом

Рис. 1. Модель текстуального простору діалогічної навчальної ситуації

Кучинський Г. М. [1; 2; 3] затверджує, що вплив зовнішнього діалогу на розумові процеси індивідів опосередкований їхніми внутрішніми діалогами, так само як і зворотний вплив ходу розумового процесу індивіда на ті або інші аспекти його взаємодії з партнером опосередкований більш-менш розгорнутим внутрішнім діалогом. Розмежовує ці поняття автор у такий спосіб: «У зовнішньому діалозі різні взаємодіючі значеннєві позиції розвиваються реальними співрозмовниками, у внутрішньому - різні взаємодіючі значеннєві позиції розвиваються тим самим суб'єктом» [3, с. 19]. Внутрішній діалог утримує в собі структуру зовнішніх діалогів, які існували раніше і аналогічні за структурою зовнішньому діалогу. Відмінність же полягає в тому, що внутрішній діалог існує в згорнутому вигляді і його функціонування як діалогу зазвичай не усвідомлюється [4, с. 103-104]. Між тим, саме невідрефлексовані неузгодженості, суперечності, що виникають у внутрішньому діалозі, можуть слугувати підґрунтям для неправильного розуміння нової інформації. «Зовнішній діалог одночасно запускає внутрішній, але без внутрішнього діалогу не може бути зовнішнього, і сам

внутрішній діалог виходить у зовнішній, проектується в нього. Тому важливо орієнтуватися на внутрішній діалог іншої людини. Ще краще адресувати висловлення внутрішньому діалогу» [там же].

На рисунку 2 представлено модель діалогічного текстуального простору учня.

Ознаками діалогічного тексту можна вважати наявність порушень зв'язків між текстовими елементами відносно до гіпотетично існуючої площини a (рис. 2), що виявляються на різних рівнях тексту учня та існують у формі їхньої невідрефлексованості, неузгодженості, суперечності, або склеяності, злиття, конгломерованості. Якщо таких порушень немає, узгоджені на смисловому рівні елементи (елемент 1 на рис. 2) легко актуалізуються на когнітивному рівні. Наявність таких порушень призводить до того, що на когнітивному рівні відповідні елементи виступають для учня не тільки як суперечливі, але і як непов'язані між собою (елемент 1 та 2 на рис. 2), і як взагалі відсутні (елемент 3 на рис. 2). Отже, перед учителем постає задача розпізнавання в тексті учня ознак внутрішнього діалогу як критичних пунктів зародження діалогу зовнішнього і підтримки діалогічної інтенції учня. Для вирішення цієї задачі вчителю необхідно актуалізувати необхідні (у рамках певної теми уроку) компоненти особистого досвіду учня, представлені відповідними елементами на смисловому рівні його текстуального простору й перевести їх на когнітивний рівень уже в мовній формі. Таким чином, буде сформований необхідний контекст для нової інформації, причому бажано, щоб контекст носив проблемний характер. Щоб нова інформація сприймалася учнем як необхідна, її поява повинна виступати умовою рішення цієї проблеми.

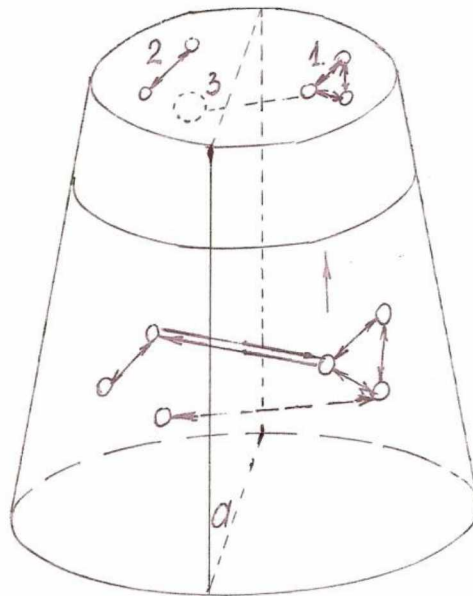


Рис. 2. Модель діалогічного текстуального простору учня

Примітки: 1 – відрефлексовані зв'язки між елементами тексту; 2 – невідрефлексовані зв'язки між елементами тексту; 3 – суперечності, неузгодженості між елементами тексту ПСК.

Розуміння в теорії пізнання являє собою осмислення відображеного в знанні об'єкта пізнання, формування смислу знання в процесі дії з ним. Які ж

дії необхідно здійснити зі знанням, щоб зрозуміти його, надати йому смисл? Щоб конкретизувати елементи текстуального простору діалогічної навчальної ситуації, які необхідно актуалізувати для розуміння різних дидактичних об'єктів були запропоновані наступні дії.

Для явищ: знати зовнішній прояв; уміти по зовнішніх ознаках даного явища відрізнити від схожих або родинних; уміти визначити істотні й несуттєві ознаки явища; розбиратися у внутрішніх механізмах явища (які закони або закономірності лежать у його основі); уміти виділити кількісні характеристики (якщо вони є в наявності) і дати їм математичну або графічну інтерпретацію; знати причини виникнення й можливі наслідки (наслідку) явища, що відбувається; бачити практичну значимість і область можливого застосування.

Для процесів: розуміти умови здійснення; знати зовнішні ознаки протікання; уміти виділити основні параметри процесу й установити співвідношення між ними; розбиратися в математичних характеристиках; уміти знайти співвідношення з аналогічними процесами; розуміти графічні характеристики; бачити можливості керування процесом і можливості його практичного застосування.

Для законів: розуміти сутність формулювання закону й фізичний (хімічний, біологічний і т.д.) його зміст; розбиратися в суті понять, що утворюють закономірний зв'язок, і математичних відносин між ними; розуміти графічну інтерпретацію закону; уміти визначити область чинності закону й виводити наслідку з даного закону; уміти вказати можливе практичне використання.

Для величин: розуміти визначення величини й сутність зв'язків між підпорядкованими величинами; бачити місце даної величини в системі родинних величин; знати одиниці виміру й прилади для виміру даної величини.

Для різних установок, приладів, машин і т.ін.: розбиратися в конструктивних особливостях; знати й розуміти фізичні й інші явища, що лежать в основі роботи окремих блоків і частин машини (установки); розбиратися у взаємодії й функціонально-конструкційних зв'язках окремих частин і деталей; передбачати можливі несправності; знати способи діагностики несправностей і шляхи їхнього усунення; уміти визначити шляхи поліпшення енергетичних, економічних і інших показників; розпізнавати відмінність і подібність у порівнянні з однотипними моделями.

Для правил: усвідомити суть формулювання правила; уміти привести приклади на використання даного правила; уміти вказати виключення із правила.

Для доказів: чітко усвідомити, що відомо, а що варто довести; уміти повторити, хід доказу; уміти пояснити, чому такий-то висновок випливає з попередніх; бачити альтернативні аргументи; уміти привести можливі наслідки з результату доказу.

Для понять: осмислити визначення поняття; виявити істотні ознаки; визначити обсяг поняття; виділити основні характеристики поняття; усвідомити характер зв'язків між підпорядкованими поняттями, що утворюють дане поняття; визначити місце даного поняття в системі інших понять; уміти знайти подібність і відмінність у порівнянні з однотипними поняттями.

Методика моделювання текстуального простору діалогічної навчальної ситуації за всіма розглянутими принципами була впроваджена нами на курсах підвищення кваліфікації вчителів (музикантів, хіміків, біологів). Аналіз проведених наприкінці занять письмових відгуків дає змогу стверджувати, що використання зазначеної методики покращує розуміння педагогами принципів діалогічного, проблемного навчання (*«Я краще тепер розумію, що таке діалогічне навчання», «я уявляю, що проблема – це діалогічні відношення в досвіді учня. Мені стало легше це уявляти»*), покращує, структурує процес підготовки до занять (*«...такі малюнки допомогли мені зрозуміти як планувати подачу нового матеріалу», «Я по іншому почала розуміти необхідність актуалізації опорних знань. Перелік таких «опор» повинен допомогти в роботі»*), сприяє сприйманню учителем учня в якості суб'єкта, а не об'єкта навчання (*«Я думаю, що прописування ходу уроку уявляючи таку модель сприятиме бажанню витратити час на мотивування учня», «цікаво про взаємодію внутрішнього та зовнішнього діалогів. Зрозуміло, чому діти мовчать на уроці»*). Такі свідчення дають можливість стверджувати, що моделювання текстуального простору діалогічної навчальної ситуації сприяє усвідомленню вчителями переваг діалогічного навчання для рішення завдань підвищення продуктивності знань учнів, і, як наслідок, більш широкого використання відповідних форм і методів навчання в своїй педагогічній практиці.

Висновки. Психогерменевтичний погляд на діалогічну навчальну ситуацію дозволяє визначати її як динамічний текстуальний простір тексту-діалогу, багатосмисловий текст складної структури, що включає текст учителя, текст учня, а також міжтекстовий простір, до якого належить інформація, доступна розумінню всіх учасників навчального діалогу. В кожному тексті традиційно розрізняють зовнішній когнітивний та внутрішній смисловий рівні. Процес розуміння учнем нової інформації переважно буде спрямований саме на смисловий рівень її тексту. Сенси обох учасників діалогу виявляються у зовнішніх рівнях текстів і сприяють створенню певного міжособистісного семіотичного простору, який, водночас, виступає одним з основних контекстів для інформації, що повинна бути зрозуміла. Розуміння можна розглядати як розуміння-дію, що значною мірою визначається особливостями різних дидактичних об'єктів, і потребує конкретизувати елементи текстуального простору діалогічної навчальної ситуації, які необхідно актуалізувати. Визнання текстуальної природи діалогічної навчальної ситуації і уявлення її як визначеного текстуального простору дозволяє моделювати різні варіанти цієї ситуації. Таке моделювання збагачує уявлення учителів про діалогічну природу навчання, сприяє усвідомленню

ними переваг діалогічного навчання для рішення завдань підвищення продуктивності знань учнів.

Перспективу подальших пошуків із зазначеної теми ми бачимо у збагаченні емпіричного матеріалу стосовно результатів використання методики моделювання текстуального простору діалогічної навчальної ситуації і більш ретельній перевірці наслідків впровадження цієї методики як умови розвитку діалогічної складової в свідомості вчителя, його вміння будувати діалогічні стосунки з учнем для вирішення навчальних задач.

Список використаних джерел

1. Кучинский Г. М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач / Г. М. Кучинский // Проблема общения в психологии. – М., 1981. – С. 92-121.
2. Кучинский Г. М. Диалог и мышление / Геннадий Михайлович Кучинский. – Минск: Вышэйша школа, 1983. – 190 с.
3. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога / Геннадий Михайлович Кучинский. – Минск, 1988. – 234 с.
4. Олешкевич В. И. Рождение новой психотехнической культуры / Валерий Иванович Олешкевич. – М., 1997. – 180 с.
5. Проблеми психологічної герменевтики. Монографія / За ред. Н. В. Чепелевої. – К.: Міленіум, 2004. – 276 с.