

УДК 378.147:811.111:37.015.3

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИАЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Е. И. Перфильева

Национальный исследовательский университет «Высшая школа
экономики – Нижний Новгород», Нижний Новгород

А.В. Ерофеева

Нижегородский государственный политехнический университет
им. Р.Е. Алексеева, Нижний Новгород

В последние годы для всех профессиональных педагогов, работающих в высшей школе, становится всё более важным научное обоснование преподавания и исследования. Педагогический диалог как новая объяснительная модель инновационной педагогики не получил достаточного практического применения в вузовской практике. В предлагаемой статье анализируются важные для развития педагогического диалога в образовании методологические и теоретические позиции. Описывается опыт диалогового взаимодействия студентов в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: гуманитарная парадигма в образовании, философия диалога, учебный диалог, педагогический диалог, коммуникация, малая группа.

Theory and Practice of Educational Dialogue in University Level Teaching

Evgeniya Perfiyeva, Alla Erofeeva

In recent years all faculty members of colleges and universities have found it increasingly important to have solid scientific substantiation for their teaching and research processes. As of today, educational dialogue as an innovative explanatory model in teaching has found little theoretical support or practical application. This article seeks to remedy the situation by laying the methodological and theoretical foundation for this type of educational dialogue and by describing some practical experience of student dialogue interaction in the foreign language classroom.

Key words: humanitarian paradigm in education, philosophy of dialogue, training dialogue, educational dialogue, communication, small group.

В развитии высшей школы ведущих стран на рубеже XX и XXI веков эксперты выделяют шесть тенденций, три из которых (массовость, коммерциализация, переход к гибким специальностям) вызваны социально-экономическими причинами. Три других (гибкость передачи знаний, развитие новых форм и новых технологий получения знаний) – это результат изменения образовательной парадигмы: трансляция «готовых знаний» меняется на формирование

компетенций, а объяснение как ведущий дидактический метод вытесняется методом учебного диалога [1. С. 89-92]. В системе высшего образования России все указанные тенденции также просматриваются достаточно отчетливо, однако в обновлении образовательной парадигмы имеется ряд особенностей. Например, в ходе обновления образовательного знания и технологий акцент делается на гуманитарное содержание образования и интерактивные технологии, способные изменить характер мышления будущего специалиста в соответствии с современными требованиями к нему. Гуманитарное познание окружающего мира способствует развитию гуманитарного мышления, которое обладает «единственностью и всеобщностью». Всеобщность такого типа мышления проявляется в обращённости к смыслу. Гуманитарное видение проблемы у специалиста любой сферы деятельности определяется его способностью к взаимодействию и диалогу с другими людьми. Диалог в такой ситуации становится универсальным и необходимым средством для разрешения многих личностных и профессиональных противоречий (В.П. Зинченко, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская).

В образовательной практике высшей школы сложилась осознаваемая многими противоречивая ситуация: с одной стороны, в процессе обучения сохраняются традиции образовательного монолога, а с другой, очевидна ограниченность такой организации образовательного процесса в условиях меняющейся реальности. Анализ практики высшего образования позволяет отметить, что перспективными, с точки зрения новой ситуации в образовании, представляются такие подходы, которые изменяют положение, статус и позицию участников образовательного процесса. К ним относятся: актуализация диалоговых методов обучения, изучение индивидуального стиля познавательной деятельности студента, создание условий для развития активности всех участников образовательного процесса. Научную разработку и освоение диалоговых технологий обучения можно отнести к ключевым вопросам модернизации высшей школы.

Современная образовательная ситуация предлагает педагогу высшей школы диалоговое взаимодействие с обучаемыми и как новую философию образования, и как гуманитарную ценность и

форму педагогического взаимодействия, а также как метод психолого-педагогического исследования.

Цель нашей статьи – обсуждение методологических трудностей построения диалогических отношений в образовании. Построение таких отношений является необходимым, на наш взгляд, условием гуманитаризации образования. И, хотя мы разделяем мнение В.П. Зинченко о рутинизации и превращении идеи гуманитаризации в штамп, обратим внимание на «живое знание» о диалоге в гуманитарных науках [2. С. 37]

Обозначить общие характеристики педагогического диалога и специфику диалогового взаимодействия в процессе обучения иностранному языку в вузе принципиально возможно, по нашему мнению, на основе методологии гуманитарного познания.

Диалог как явление гуманитарного познания представлен уже в традициях ученичества как «воспроизведение в ученике бессмертной личности учителя» (М.Ю. Опенков).

Преобладание монологических способов и приёмов обучения имеет своё историко-педагогическое и культурно-психологическое объяснение и может стать предметом специального изучения. В гуманитарной науке предметом познания выступает говорящий субъект и его слово; следовательно, возникает задача восстановления, передачи и интерпретации чужих слов. Для гуманитарного познания и понимания человека, проявившего себя в культуре, слове, деятельности, особенно важен метод: в силу своей универсальности и принципиальной незавершенности гуманитарное познание не может не быть диалогичным. Гуманитарная линия в образовании получила сегодня достаточную научную обоснованность, однако сферой образовательной практики многое остаётся не воспринимаемым.

Целостное понимание природы диалога складывается в системе гуманитарного знания в точках пересечения лингвистики, риторики, литературоведения, философии, психологии. По мнению В.А. Кутырёва, сегодня в гуманитарных науках наблюдается абсолютизация диалога, «когда многообразие человеческих связей, чувств и восприятий мира отождествляется с их текстовой формой» [3. С. 170]. На наш взгляд, освоение диалоговых технологий обучения современной образовательной практикой затруднено

несогласованностью философских, лингвистических и психологических трактовок феномена диалога.

В Современном философском словаре диалогом называется «особый уровень коммуникативного процесса, на котором происходит слияние личностей участников коммуникации» [4. С. 16]. Философское толкование понятия каждая наука стремится перевести в практическую плоскость в соответствии с проблематикой изучения диалога. Социальная психология, например, понимает диалог как разговор, беседу, попеременный обмен репликами двух или более людей. При этом репликой считается ответ в виде действия, жеста, молчания. В консультативной психологии коммуникативный подход провозглашается основой психологической помощи клиенту. Педагогическая психология рассматривает диалог через призму общения. Как отмечает И.А. Зимняя, диалогическое педагогическое общение является центральным элементом управления процессом обучения. От характера диалогического общения зависит в значительной степени развитие обучаемых. Как следствие диалоговой природы обучения, управление педагогическим процессом в современных условиях требует знания лингвистических, психологических и педагогических характеристик общения. Теоретические основы педагогического взаимодействия (И.А. Зимняя, Я.Л. Коломинский, А.В. Мудрик, Н.Ф. Радионова и др.) достаточно полно и всесторонне раскрыты в исследованиях психологов, к сожалению не получили пока последовательного применения в образовательной практике вуза.

Для понимания специфики диалогических отношений в образовании обратимся к двум значениям понятия «диалог». Термин «диалог» (в переводе с греч. *dialogos*) существует в транскрипции двух переводов: *di(s)* – «два» и *dia* – «между». В первом случае «диалог» означает разговор двух, «трилог» - трех, «полилог» - многих лиц. Для подчеркивания противоположности процесса – односторонней коммуникации – широко употребляется термин «монолог». Второй перевод – «между» – обуславливает расширенное толкование понятия «диалог» и предполагает взаимосвязь коммуникаций естественного и искусственного миров, общение с реальными и воображаемыми собеседниками. На наш взгляд, вторая трактовка точнее передаёт природу диалога: «”Диа”, а не “ди”

означает любое число участников, а диалог – слово, которое проходит через весь круг собеседников» [5. С. 116]. В таком значении «диалог» не отдельный приём или фрагмент учебного занятия, а сложное равенство разных картин мира участников образовательного процесса.

В философии XX века концепции диалога создаются в связи с проблемой разрыва (отчуждения) между субъектом и плодами его деятельности. Концепции диалога создавали философы, культурологи (М. Бубер, С.Л. Франк), но наиболее известным автором теории диалога и основателем научной школы, утверждающей диалогическую науку, принято считать литературоведа М.М. Бахтина, для которого любое прикосновение к миру культуры становится диалогом с этим миром. Теоретическими источниками большинства философских концепций диалога стали теория гуманитарного знания, созданная М.М. Бахтиным, и исследования сознания, предпринятые Э. Гуссерлем и его учениками. Взгляд на природу человека, выраженный фразами: «Мы-разговор», «Я-Ты-диалог», развивает коммуникативные подходы к диалогу в связи с проблемами свободы и истины. При этом сопоставляются разные трактовки диалога: онтологическая («со-бытие»), социологическая (взаимодействие), культурологическая (культура диалога, диалогический обертон), экзистенциальная (восхождение духа), герменевтическая (взаимопонимание), психолого-педагогическая (партнерство, сотворчество, сотрудничество, ценностно-смысловое общение).

Отметим общие для гуманитарных наук позиции при обсуждении природы диалога.

1. В диалоге каждое сообщение рассчитано на его интерпретацию собеседником и возвращение в обогащенном, интерпретированном виде для дальнейшей аналогичной обработки другим партнером. Диалоговое общение – это процесс выработки новой информации, общей для общающихся людей и рождающей их общность.

2. Диалог предполагает уникальность каждого партнера и их принципиальное равенство друг другу при различии и оригинальности их точек зрения; ориентацию каждого на понимание и на активную интерпретацию его точки зрения партнером; ожидание ответа и его предвосхищение в собственном высказывании; взаимную

дополнительность позиций участников общения, соотнесение которых является целью диалога. Вот почему диалог может быть формой связи субъектов, выражая все те черты, которые отличают субъекта от объекта.

3. Ярче всего структура диалога моделируется музыкой, когда она использует не форму обмена монологами-ариями, а форму дуэта, трио, квартета, представляющую собой предельный случай диалогичности целостно неделимого взаимодействия составляющих его партий, до такой степени зависимых друг от друга, что они вообще не имеют самостоятельного существования, образуя одновременное, а не чередующееся звучание.

4. Диалогические отношения, независимо от области их реализации (образование, творчество, медицина и др.) построены на опыте собственных переживаний участников и их взаимодействии.

Таким образом, междисциплинарный принцип изучения гуманитарного знания, предложенный М.М. Бахтиным, объединяет культурно-психологические исследования природы диалога, связанные с именами В. Дильтея, А.А. Потебни, Л.Б. Щербы, Р. Якобсона и др. Он выступает методологическим средством для интеграции представлений о диалоге.

Уточним специфику изучения и понимания диалога в различных отраслях гуманитарного знания. Диалог в психологии представлен в психологических теориях гуманитарного типа и практико-ориентированных психологических концепциях, где в основном понимается как речевая коммуникация, общение (разговор, обсуждение, беседа, диспут, дискуссия, спор и т.д.), чем подчеркивается его когнитивная составляющая. Эти направления изучения диалога опираются, как на основу, на классическую отечественную психологию общения, разработанную в трудах Б.Г. Ананьева и его последователей: В.Н. Мясищева, а затем А.А. Леонтьева, А.А. Бодалева, В.Н. Панферова и др.

Авторы коллективной монографии «Общение и познание» развивают на межнаучной основе идеи единства познания и общения. В работе представлены результаты экспериментальных исследований особенностей взаимопонимания в диалоге и обсуждаются два вида взаимодействия в диалоге: отношенческое и проблемное. «В совокупности результаты проведенных исследований показали, что в

диалоге реализуются два плана взаимодействия собеседников: проблемный, предполагающий обсуждение и решение некой проблемы, и отношенческий, регулирующий взаимоотношения собеседников» [6. С. 388]. Подобная организация присуща диалогам, реализующимся в самых различных коммуникативных ситуациях.

В психологических теориях гуманитарного типа диалог не описывается как независимый объект, а прослеживаются взаимоотношения исследователя с этим объектом (смена монологической позиции на диалогическую, атрибуты «умного понимания» и др.). Например, С.Л. Братченко, изучая межличностный диалог, утверждает, что «равноправие как взаимное признание свободы друг друга» [7. С. 211-212] является важнейшим атрибутом межличностного взаимодействия и предлагает использовать принципиально новую идею «коммуникативных прав личности» для раскрытия содержания понятия «свобода и равноправие в диалоге». Рассмотрим систему этих прав. Во-первых, это группа прав, объединённая понятием «свобода личности»:

- право на достоинство и уважение;
- право на индивидуальность;
- право на свою систему ценностей.

Во-вторых, это права на свободу мысли:

- на свободную, ничем не регламентированную мысль;
- на независимость суждений;
- на сомнения или несогласия

И, наконец, в-третьих, это группа коммуникативных прав технологического характера, обеспечивающих свободу диалога:

- на вопрос к собеседнику;
- на изменение, развитие своей позиции;
- на выражение чувств и переживаний в общении.

Диалогичность общения при нарушении этих прав нарушается. В предлагаемом психологическом подходе важен сам диалоговый принцип равноправия собеседников, а не только перечень прав, который может быть дополнен.

Диалог в образовательном знании и педагогических исследованиях не имеет пока общего научного обоснования. Сопоставление только некоторой части подходов к изучению природы диалога показывает, что построение диалога в образовании

сопряжено, прежде всего, с методологическими трудностями: отсутствием общепринятой трактовки термина «диалог», незавершенностью общей теории диалога и, в связи с этим, ориентацией образования на разные культурные ценности диалога. В результате диалог трактуется на основе разных категорий: а) как особый тип педагогических отношений, строящихся на принципах доверия и сотрудничества; б) как специфическая форма общения, которая предполагает информационную связь между педагогом и учащимися; в) как особая форма педагогического взаимодействия, направленная на решение педагогических задач; г) как педагогическое творчество, преодолевающее стандартные педагогические действия и шаблоны (О.В. Бочкарёва). Очевидно, что категории «отношение», «общение», «взаимодействие», «творчество», имея различные психологические значения, не могут составить целостной концепции педагогического диалога.

Авторы нередко пытаются преодолеть методологические трудности исследования диалога в образовании с помощью выделения различных типов, видов и классов диалога (М.Г. Кучинский, О.В. Бочкарёва, А.В. Беляева). В психолого-педагогической литературе обсуждаются следующие типовые разновидности диалога: межличностный диалог, групповой диалог и внутриличностный: диалог как поток смысла внутри человека. В последнее время в педагогической и психологической литературе получили распространение такие понятия, как «развивающий диалог», «понимающее общение», «педагогический диалог», «диалогическое взаимодействие», «образовательный диалог», «дидактический диалог». Эти понятия стали востребованными в связи с созданием новых гуманистических концепций в школьном и высшем образовании. Разнообразие определений понятия «диалог» является на наш взгляд, не столько проявлением педагогического разномыслия о диалоге, сколько проекцией потребности как можно ближе подойти к сущности этого понятия.

Сущность любого диалога гуманистична, ибо диалог предполагает уникальность субъектов и их принципиальное равенство, а также ориентацию каждого субъекта на восприятие, понимание и активную интерпретацию его точки зрения другими субъектами. Гуманистическая направленность объединяет названные

понятия, а уточняет и разводит их ориентация на философские или психологические представления о назначении диалога в образовании.

Так понятие «учебный диалог», широко представленное ранее в методике предмета, получило в концепциях личностно ориентированного обучения расширенное психологическое толкование. Сегодня им всё чаще обозначают не конкретный методический приём урока, а метод построения диалоговых отношений в процессе обучения. Например, Ю.В. Сенько, включая диалогичность в характеристику стиля нового педагогического мышления, предлагает заменить объяснение как ведущий дидактический метод методом учебного диалога [8. С. 22]. Понятие «педагогический диалог» в большей степени отвечает такому назначению. Педагогический диалог – межсубъектный обмен знаниями, переживаниями, способами деятельности и смыслами – по своему содержанию межличностное взаимодействие, целью которого является изменение позиций и стиля деятельности его участников.

Психологическая и личностная неготовность партнёров педагогического общения к диалогу – главная трудность реформ современного образования. Диалогический тип деятельности учителя как определенная психологическая технология практически не описан в современной педагогической литературе. Л.А. Шустова, исследуя возможности педагогического диалога в практике работы с подростками, приходит к таким неутешительным выводам: «Очевидно, не случайно, изучая педагогический диалог, мы сталкиваемся с тем, что он далёк от критериев подлинного диалога. Ведущим в общении ученика и учителя является монолог учителя, который организует урок» [6. С. 355].

В свою очередь М.В. Каминская, отвечая на вопрос, что обеспечит развитие учителя, приходит к выводу, что «психологическим фактором профессионального развития учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образования является смена профессионализма с монологического на диалогический». М.В. Каминская осознает, что должен произойти культурный сдвиг стратегий и средств профессионального действия для реализации учителем личных профессиональных решений: «... деятельность по типу *посредничества (диалога)* не имеет своей

концептуальной модели и теоретического понимания, несмотря на то, что ее культурно-исторические корни в античности» [9. С. 44].

Концепция «образовательного диалога», которая появилось в ряде диссертационных исследований последнего десятилетия (Л.Л. Балакина, О.В. Бочкарёва, Н.Г. Ускова), как раз и была призвана, по мнению её сторонников, обеспечить «культурный сдвиг» в средствах педагогического воздействия современного педагога. Однако, такая дидактическая трактовка диалога не отражает его психологической сущности, поэтому понятие «диалог» может быть заменено другими формами взаимодействия, например, «интерактивная технология» и др.

Незавершенность педагогической теории диалога определила содержание и направления дискуссий о сущности и роли диалога в образовании в 2000-е годы, когда философские концепции диалога и диалогические теории коммуникации послужили основанием для критики традиционного обучения и его главного противоречия – несовпадения целей ученика и учителя (В.С. Библер, М.С. Каган, М.В. Каминская, С.Ю. Курганов, И.С. Якиманская).

Особый интерес представляет высказанная в ходе дискуссии принципиальная позиция философа М.С. Кагана: «Понятие “диалог” используется в двух смыслах – общежитейски-бытовом и научно-философском. В первом он означает: собеседование двух лиц; во втором – информационное взаимодействие людей как субъектов, независимо от речевых или иных семиотических средств, целью которого является повышение степени их духовной общности или достижение этой общности. Во втором случае обращение к диалогу становится серьезной педагогической проблемой» [10].

Диалог в первом смысле присутствует в каждом обучении в исторически сложившейся форме учебного диалога. Учебный диалог получил повсеместное признание в дидактике обучения, благодаря своей формальной оправданности. Если знание является новым только для тех, кого обучают, а ученики получают ответы на вопросы, которые они не задавали, то условность учебного диалога вполне оправдана.

Проблематичность обращения к диалогу с целью достижения духовной общности философ также видит в неготовности педагогов к взаимодействию такого уровня: «Понятно, что вовлечение в диалог –

задача несравненно более сложная по сравнению с монологическими информированием или подчинением другого как объекта твоих действий, и требующая особых душевных способностей, даже таланта, подобного в каких-то чертах таланту художника; поэтому педагогические университеты должны принимать не всех желающих, хорошо ответивших на вступительных экзаменах, а только тех, кто на основе специального тестирования – как при поступлении в художественный вуз – проявляет качества, необходимые Учителю – способность к диалогу с детьми, то есть такую модификацию таланта общения, которая основана на любви к ребенку и уважении к ребенку как к формирующейся свободной и творческой личности» [10]. Это первая педагогическая проблема современного образования. Как считает М.С. Каган, есть и другая, которая состоит в господстве дидактики естественнонаучного знания и переносе её на преподавание гуманитарных дисциплин, что определило преобладание технологии построения учебного диалога над диалоговым общением учителя и ученика.

Ученик и учитель в традиционном обучении, обмениваясь репликами учебного диалога, не являются субъектами диалога, так как их цели и ценности разделены. Учебный или сократический диалог ведёт учащихся к цели заранее известной учителю. В этой определённости и заданности заключены его результативность и его ограничения, так как, развиваясь как внешний диалог, учебный диалог не способен стать «внутренним диалогом», о принципиальной незавершённости которого говорил М. Бахтин [11].

Говоря о педагогическом, учебном сотрудничестве и взаимодействии в вузе, следует иметь в виду изменение трех традиционных для общеобразовательной школы направлений диалога: взаимодействие педагога с учащимися, взаимодействие учащихся друг с другом в совместной учебной деятельности и взаимодействие педагогов в системе межпредметных связей. Несомненно, в конкретном образовательном процессе вуза все три направления диалогового взаимодействия воспроизводятся, но в новом для них качестве.

Вузовский образовательный процесс отличается личностными смыслами сотрудничества, самостоятельной и распределённой совместной деятельности, что создаёт условия для принципиального

равенства позиций его участников. Идея «коммуникативных прав личности»: права на индивидуальность, на независимость суждений, на сомнения или несогласия наибольшие возможности для развития получает в психолого-педагогических условиях малой группы.

При реализации авторитарных и монологических подходов к изучению иностранного языка, где преобладает метод «механического запоминания» и заучивания текстов, взаимодействие внутри группы не было так важно. В педагогических условиях коммуникативного подхода, где работа в парах и группах является ведущей, важны поддержка и разнообразие форм сотрудничества учащихся друг с другом. Наш опыт работы в малых группах показывает, студенты не всегда готовы сотрудничать друг с другом при такой форме организации обучения. Готовность к сотрудничеству и межличностному взаимодействию определяется субъективными факторами (эмоциональная нестабильность, слабая мотивация, например) и объективными: отсутствие умений и навыков диалогового взаимодействия.

На первых занятиях студентам с разным уровнем готовности к обучению очень трудно взаимодействовать в учебных диалогах, что препятствует развитию диалоговых форм организации обучения. В такой ситуации преподавателю необходимо обеспечить технологическое соблюдение коммуникативных прав каждого студента, независимо от его подготовленности. С этой целью нами предлагается использование языковых структур, которые выражают эмоции, а также работа в малых группах.

Работа в группах способствует реализации и соблюдению коммуникативных прав членов группы, обеспечивающих свободу диалога:

- на вопрос к собеседнику;
- на изменение, развитие своей позиции;
- на выражение чувств и переживаний в общении.

Составы групп важно последовательно менять, используя приёмы обучения на разных уровнях трудности и дифференцированных заданий, которые разработаны таким образом, чтобы каждый член группы мог участвовать в учебном диалоге. Выполнение совместных заданий помогает развивать способность взаимодействовать с окружающими людьми, помогает решать

проблемы межличностного и делового общения, вырабатывать жизненно важные навыки. В групповом процессе студенты могут экспериментировать с разными стилями общения, усваивать и отрабатывать новые умения и навыки взаимодействия, ощущая при этом психологический комфорт и защищенность.

При отборе содержания диалогического общения на занятиях и выборе формы организации занятия мы стараемся реализовать оба плана взаимодействия студентов друг с другом и преподавателем: проблемный, предполагающий обсуждение и решение некоей проблемы, и отношенческий, регулирующий взаимоотношения в группе.

В ранней юности у многих учащихся исследователи отмечают тенденцию подчеркнуть собственную индивидуальность, непохожесть на других [12. С. 372], поэтому интерес к человеку с его свойствами и возможностями, достоинствами и недостатками и проблемы самоидентификации, вопросы «кто я», «какой я» и др. приобретают личностный смысл в процессе общения. В связи с этим на уроке иностранного языка живейшую реакцию вызывает обсуждение нравственных проблем и мира человеческих отношений, чувств, в особенности те моменты, когда необходимо составить позицию «я и другие люди».

Для вхождения в «отношенческий» диалог на занятиях можно использовать такие упражнения, как комплимент-похвала и обмен чувствами, переживаниями. Например: «Обменяйтесь мнениями со своими друзьями. Скажите, что у них хорошо получается. Используйте модель "I think, he (she) is good at ..." (Я думаю он (она) хорошо умеет), "I think, he (she) can do ... very well" (Я думаю он (она) может делать что-либо очень хорошо). Здесь же можно использовать прилагательные, описывающие деловые качества, стиль работы, умственные способности, поведение (clever, quick-minded, cute, active, passive, hard-working, energetic, enthusiastic, talkative — умный, сообразительный, активный, пассивный, трудолюбивый, энергичный, полный энтузиазма, разговорчивый)».

«Поделитесь своими чувствами, которые вы испытываете по отношению к своему другу или к своим родителям. Используйте выражения "I feel like..." (Я чувствую...), "I am happy" (Я счастлив) / "I am glad" (Я рад) / "It's nice to work with her (him) / that she (he) is my

friend...” (Здорово работать с ней (или с ним), так как она (он) мой друг”. Можно продолжить фразу объяснением “because she (he) is so ...” (потому что она, (он) такая...)).

Речевые высказывания, в которых строятся различного рода пожелания, помогают проникнуться жизнью товарищей, воспитывать сочувствие, сопереживание. По содержанию это может быть пожелание к празднику, пожелание по случаю: “I wish you a Happy New Year” (Желаю счастливого Нового года), “I wish you will get better” (Желаю, чтобы ты поправился быстрее), “I wish you success at your exams” (Желаю успехов на экзаменах).

Личное отношение к собеседникам можно наблюдать в ситуациях, когда мы даем совет. Например: «Посоветуй своему другу, как лучше провести выходные. Начни фразу так: “I want you to have a good time at weekend” (Я хочу, чтобы ты отдохнул хорошо в выходные), “so I’d like to suggest / advice / recommend / tell...” (Я хотел бы посоветовать / порекомендовать / сказать...). Такие фразы могут относиться не только к процессу работы и общения студенческой группы, но и к любым событиям жизни студентов. Это упражнение позволяет отработать употребление инфинитивной конструкции. Например, “I am happy to get a good mark”, “I am glad to meet my friend after holidays”, “It’s so nice to have a picnic on Sunday”, “It’s wonderful to learn such interesting things about this country”.

На уроке иностранного языка естественно обсуждать «живые» проблемы учащихся (взаимоотношения с родителями, события политической, культурной вузовской и городской жизни). При выборе темы необходимо учитывать и возможность разных подходов к ее освещению, наличие спорных положений. Задание-стимул должно способствовать включению диалогического потенциала у студентов, первоначально неспособных к диалогу, к открытию существования иной позиции, иных правил общения. Для достижения этой цели важна ненасильственная технология взаимодействия в малой группе. Задания строятся на добровольной коммуникации («Обменяйтесь сведениями о школах, где вы раньше учились»), на модальном согласии («Обсудите фильм, который вам обоим понравился»), на разномодальной позиции («Убедите друг друга в преимуществах того вида спорта, которым занимается каждый из вас»).

Подведём итоги. Как уже отмечалось, в теории и практике образования трактовка понятия «диалог» достаточно противоречива, вследствие влияния разных ориентаций: философской, лингвистической или психологической. Разрешение этого противоречия возможно на основе культурологического подхода к проблеме диалога в образовании. Диалог в современном образовании – содержание и форма познания человеком мира; характер межличностных отношений и одновременно способ изменения представлений о себе и другом человеке; знание о мире «внутри себя», предполагающее возможность существования различных точек зрения.

Гуманитарно-ориентированное образование призвано реализовать ценности свободы преподавания и учения. Философские концепции диалога вносят в образование цели и ценности «освобождения человека в человеке». Психологические смыслы диалога в образовании – это смыслы психологической культуры личности и самого процесса обучения. Ориентация образования на психологическую культуру позволяет преодолеть разобщённость представлений о диалоге и предлагает дополнительную «одновременно несовместимых и несводимых друг к другу способов и путей познания» (Р. Оппенгеймер) диалога в образовании.

Сложность построения диалогических отношений в образовательном процессе в том, что отношения в диалоге рассматриваются, как правило, в отрыве от практики. Поэтому в современных исследованиях преобладает установка на диалог как на объект речевой коммуникации, но не как на объект научной концепции, что проявляется в фрагментарности диалогических исследований и отсутствии общепринятой трактовки термина «диалог» в педагогических исследованиях.

Библиографический список

1. Волков А., Ливанов Д., Фурсенко А. Высшее образование: повестка 2008-2016 // Эксперт. 2007. №32/3. С. 89-94.
2. Зинченко В.П. Психологическая педагогика: Материалы к курсу лекций. Часть 1. Живое знание. Самара, 1998. 216 с.
3. Кутырёв В.А. Естественное и искусственное: борьба миров. Нижний Новгород: Издательство «Нижний Новгород», 1994. 170 с.