



УДК: 37.013.75

## Диалог в реформируемом отечественном образовании: от целей к содержанию



**Король Андрей Дмитриевич,**

*доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогики Центра дистанционного образования «Эйдос»*

**Ключевые слова:** диалог, диалогические задания, эвристическое обучение, личностно-ориентированное обучение, образовательные стандарты, надпредметное, общепредметное содержание образования, Научная школа А.В. Хуторского, человекообразное образование.

**Аннотация:** Статья о сущности образовательного диалога, его применении для реформирования системы образования. Описаны преимущества диалоговой системы образования перед монологической. Предложен диалогический базис реформирования образования.

---

Почему диалог должен лечь в основу реформирования образования, его смыслов и целей?

Прежде всего, потому, что особенность сегодняшнего, застывшего в своей передаточной и репродуктивной «идее» образования, имеет характер монолога с четко заданным вектором «сверху вниз»: от репродуктивных смыслов и целей – «механически» передать социальный опыт учащемуся – к нетворческому содержанию стандартов и учебных программ. Учащийся должен «знать и уметь» применять те знания и умения по образцу, которые ему передаются извне. Традиционная технология реализации заданного вектора тоже очень проста: учитель спрашивает – учащийся отвечает.

Очевидно, что подобный монолог – монолог авторитарный в силу своей однонаправленности – неэффективен для развития личностного потенциала учащегося, и не способствует полноценному формированию его творческих основ. А потому создает условия лишь для поддержания



образования, а не развития всей образовательной системы, которая бы смогла адекватно реагировать на общественные изменения.

Оппоненты сказанному или сторонники репродуктивной образовательной системы могут нам возразить – современное знаниевое содержание образования также содержит среду для развития творчества. Например, мышление, понимание, согласно мнению многих философов и культурологов – это то же диалог. Наконец, само слово, по М.М.Бахтину, уже «диалогично по природе» [1].

Однако «напряженность» творческого поля деятельности учащегося при воздействии на него извне теоретически и практически меньше, чем в ситуации, когда процесс творчества идет от учащегося, а не задается внешними условиями. Когда ученик сам имеет возможность создавать собственное содержание образования. Поэтому творческая деятельность учащихся в сегодняшней массовой школе существует скорее вопреки нетворческому содержанию образования, а не благодаря ей.

Другими словами, образовательный статус учащегося как объекта передачи ему педагогически адаптированного социального опыта не отвечает сущности диалога как основы развития личности учащегося. Изменить подобную ситуацию – значит реформировать образовательную парадигму в направлении развития личности учащегося, перейти от авторитарной формы монолога в образовании к диалогу учащегося с внешним миром на всех уровнях образовательной системы, прежде всего, на смысло-целевом и содержательном. Очевидно, придание учащемуся статуса бытийствующего субъекта (а не получающего образование и, потому, имеющего его) уже влечет за собой необходимость включения диалоговых компонентов в цели, содержание, формы и методы обучения.

Поэтому, если в знаниево-ориентированной образовательной системе смыслом образования учащегося является передача ему социального опыта, известных ранее знаний, то смысл реформируемого образования приобретает уже в значительной мере диалогический «оттенок» - генерирование знаний наряду с опытом самой личностью изнутри, которые являются не только личным, но и общекультурным достоянием [2]. Другими словами, генерирование знаний самим учащимся сообразно его культурно-историческим, психолого-религиозным, физическим особенностям возможно только в диалоге учащегося, его внутреннего мира с миром внешне заданных ценностей.



Диалоговый компонент смыслов реформируемого образования покоится на прочных столпах достижений отечественной и зарубежной наук, прежде всего, философии образования, психологии и др. Так, согласно М.М.Бахтину, сознание вообще возможно только тогда, когда есть два сознания, а, соответственно, именно только в процессе диалога, коммуникации, развивается способность критически мыслить, возможно формирование некоего знания. Отметим, речь идет о формировании знания самим учащимся, а не его усвоении в результате передачи извне. В этой же связи приведем созвучную предыдущей мысль М.С.Кагана о том, что ценностями для человека становятся только такие идеалы, установки, жизненные позиции, которые он выработал свободно и самостоятельно, хотя и в общении со «значимым другим» [3].

#### Книги для учителя

[Король А.Д. Урок-диалог : как подготовить и провести](#)



Различие в смыслах двух полярных по своей сути образовательных парадигм – знаниево-ориентированной и личностно-ориентированной определяет так же различие в целях образования учащихся.

В традиционной знаниево-ориентированной среде главная цель образования подразумевает всестороннее гармоничное развитие личности. Здесь мы сталкиваемся с

отчужденностью цели от ее предвосхищаемого результата: механизм развития личности как решения задачи противоречит начальному условию этой задачи: монологичному характеру передачи знаний учащемуся. Следует отметить, что любое развитие уже предполагает взаимодействие двух (зачастую противоположных) начал – внутреннего и внешнего, интегрированного и дифференцированного, личностного и социального. В истории человечества таковыми началами являлись в различных сферах: нерасчлененный миф и рациональная наука, логическое и наглядно-образное мышление, сознание и бессознательное, имеющие своими недрами диалог культур в самых различных ипостасях.

Поскольку суть личностно-ориентированного обучения заключается в том, что «личность ученика, его неповторимая индивидуальность составляет главную и приоритетную ценность» [4], то и в качестве целей подобного обучения выступает развитие индивидуальных способностей ученика. Цель



современного образования, отмечает В.А. Сластенин, это развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально ценную деятельность. Такая цель образования утверждает отношение к знаниям, умениям и навыкам как средствам, обеспечивающим достижение полноценного гармоничного развития эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической сторон личности. Знания, умения и навыки необходимы для применения в жизни усваиваемой культуры [5]. Отметим в качестве позитивной черты учет личностных, а не только социальных установок на образование. Вместе с тем, данная цель предполагает усвоение культуры, которая задается извне, а потому назвать в полной мере цель личностно-значимой для учащегося нельзя.

Согласно одной из государственных концепций главная цель общего среднего образования заключена в «формировании разносторонне развитой, творческой личности, способной реализовать творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях, как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества (продолжение традиций, развитие науки, культуры, техники, укрепление исторической преемственности поколений)». Однако, любое творческое развитие личности может быть осуществлено в диалоге этой личности с внешним миром, причем иницилирующей стороной подобного диалога является личность учащегося. Поэтому и заявленная в концепции цель может быть в полной мере реализована лишь при условии диалога учащегося с внешне заданным содержанием образования.

При этом целью интеграции, включения диалога в основные уровни образовательной системы является, во-первых, усиление познавательной активности учащегося. Во-вторых, воспитание у учащегося информационной культуры, составными частями которой являются грамотный поиск информации, ее преобразование, хранение и передача. В-третьих, разрешение культурологической составляющей проблемы современного образования, формирование нравственной личности, толерантной к чужому мнению, религиозным убеждениям. Главным аспектом здесь является разрешение двух основных противоречий:

- 1) между множественным характером многокультурной образовательной среды и единичным субъектом образования – учащимся;
- 2) противоречивость между многокультурной (поликультурной) ученической аудиторией и единым фундаментальным образовательным компонентом.



Творческий компонент цели свидетельствует о ее потенциальной диалогичности. Вместе с тем, заявленная цель может быть реально воплощена в образовательную практику при условии соответствия высокой степени ее диалогичности столь же высокому коэффициенту диалога в содержательно-технологическом блоке.

Однако, на сегодняшний день высокий «процент» диалога в смыслах и целях образования разнится с низким удельным «весом» диалога в остальных компонентах образования – содержании, критериях оценивая, формах и методах обучения. По сути, имеет место значительное по размерам «педагогическое расстояние» между желаемым (обозначенным в цели как развитие творческих основ личности) и действительным инструментом реализации желаемого – монологичным, низкотворческим содержанием образования, его формами и методами. Фактически же речь идет о бесконечно-большом расстоянии, отделяющей диалоговую цель от всех остальных недиалоговых компонентов образования: математически бесконечность этого расстояния объясняется двумя противоположно-направленными векторами – личностно-ориентированным смысло-целевым и знаниево-ориентированным вектором содержания образования, форм и методов.

Так, на сегодняшний день доля представления творческого компонента в стандартах основных общеобразовательных предметов не превышает 3% от всего их объема, причем в большей степени это относится к концептуально-целевому блоку, в меньшей – к минимумам содержания образовательных программ и требований к выпускникам отдельных ступеней [6].

Поэтому, несмотря на то, что философско-методологические, теоретические изыскания ученых-педагогов и психологов свидетельствуют о том, что диалог – благо для образования, практика реализации диалоговой миссии в систему образования не имеет широкой экспансии.

Для преодоления противоречий между творческим смысло-целевым и нетворческим содержательным блоками в педагогике предпринималась либо радикальная диалогизация образования, приводящая к подчинению образования самой идее диалога, либо «мягкое», незначительное в рамках существующего передаточного характера, включение диалога в основные структурные уровни образовательной системы.

Ярким примером фундаментального обращения к диалоговой сущности, абсолютизовавшей роль диалога в образовании, можно по праву считать цели содержание Школы диалога культур. В ней образование понимается



как развертывание широкого диалога вокруг ключевых вопросов развития и взаимодействия различных культур [7]. Диалог в этой школе выступает не столько форма или способ обучения, сколько сущностная методологическая характеристика всего образования. Ученик проживает в ходе своего образования основные этапы развития человечества, ведя с ними диалог с позиций современности (соотношение филогенеза и онтогенеза).

Незначительный ареал распространения данной школы в системе массовой общеобразовательной школы объясняется, на наш взгляд, абсолютизацией места диалога в образовании, невозможностью механического переноса принципа культуросообразности в учебную деятельность.

Следует отметить, что наряду со Школой диалога культур, и другие модели образования, авторские школы содержат разный удельный вес творчества, а, значит, имеют разные диалоговые основания. Так, диалог в системе развивающего образования должен вытеснить разнообразные формы «псевдо-диалога» или имитации диалога и предстать в качестве полноформатного субъект-субъектного отношения, имеющего и онтологическое, и гносеологическое, и аксиологическое, и праксиологическое измерения [8]. Однако, диалог здесь выступает всеобъемлющим компонентом, не участвующим в создании школьником своего содержания образования, которое должно «вращиваться» в диалоге с внешнезаданным содержанием образования.

М.И. Махмутов замечает, что «обучение в самом общем виде – это передача опыта старших поколений молодому поколению» [9]. Диалог и здесь, в системе проблемного обучения не участвует в создании школьником своего содержания образования, выступает вспомогательным технологическим компонентом, а потому не имеет высокой степени формирования творчества.

Поэтому, обобщая вышесказанное, отметим, что диалог в репродуктивном монологичном образовании не способен в полной мере проявить свой потенциал - попытки наполнить образование диалоговым смыслом и содержанием приводят либо к абсолютизации диалога в образовании, либо к незначительным диалоговым вкраплениям, насколько это позволяет само репродуктивное образование.

Проблема наполнения диалоговым компонентом содержательного и технологическо-процессуального уровня может быть успешно преодолена при условии, что именно учащемуся будет предоставлена возможность





самому избирать и созидать свой индивидуальный образовательный путь. А потому подобный приоритет личности учащегося в диалоге с внешнезаданной образовательной представляет собой не что иное, как эвристический диалог и определяет его особый, реформистский статус в образовании.

Действительно, педагогически диалог учащегося с внешнезаданной средой наиболее полно может быть реализован в эвристическом обучении, в основе которого лежит образовательная деятельность ученика по конструированию им собственного смысла, целей, содержания и организации образования. Результатом же подобного обучения является творческая самореализация учащегося, развитие креативных, когнитивных, оргдеятельностных качеств личности. Успех создания или конструирования своего образовательного продукта в диалоге с внешней средой определяется умением учащегося правильно вопрошать, в том числе и самого себя. Поэтому эвристическое обучение с философско-методологических позиций представляет собой процесс эвристического вопрошания учащегося на каждом из отрезков его индивидуального образовательного пути.

Как научить ребенка спрашивать правильно? По сути, сама система эвристического обучения подсказывает нам правильный ответ. Так, ученик на первом этапе своей образовательной деятельности познаёт исследуемую область реальности. Затем, на втором этапе полученный учеником субъективный первичный продукт его деятельности (гипотеза, образ, знак, поделка и др.) сопоставляется под руководством учителя с культурно-историческими аналогами. На третьем этапе деятельности учащегося этот продукт переосмысливается, достраивается или включается в предмет новой деятельности ученика. При этом неизбежно личное образовательное приращение ученика (его знаний, опыта, способностей), которое в ряде случаев выступает одновременно и общекультурным приращением ученического коллектива, класса, школы или более широкой части социума. Ученик оказывается активно включённым в процесс образования как культурно-исторического созидания.

Отметим, что методология эвристического вопрошания имеет трехступенчатую структуру, в полном соответствии с тремя основными этапами гносеологического познания объекта. Так, методология познания любого объекта требует сначала выделения его среди других объектов, рассмотрения объекта со своей внешней стороны, доступной



живому созерцанию. Вычленение внешней стороны и объекта в целом коррелируется постановкой вопроса «Что?».

Следующим этапом исследования является описание свойства выделенного объекта, для чего требуется расчленение целого на составляющие части, исследование каждой из них по отдельности, сравнение друг с другом, установление закономерностей. Этому этапу познания соответствует постановка вопросов «Как?». Нахождение закономерных связей между выделенными свойствами, выявление причин и следствий, установление закономерностей и законов требует от исследователя объяснения познанного. Поэтому на третьем этапе качественно различные свойства, стороны объекта познания синтезируются, что находит отражение в вопросе «Почему?». Причем каждый из трех вышеприведенных этапов познавания объекта имеет аналогию с тремя видами эвристической деятельности учащегося, что доказывает единую сущность диалога и эвристического обучения.

Отметим, что смысло-целевая, содержательная, технологическая проекция эвристического диалога на образовательной плоскости характеризует соиздание собственного образовательного пути, а не только развитие и формирование отдельно-взятых качеств личности. Отвечает сущности термина «быть» в образовании, а не «иметь» его.

Каковы педагогические преимущества эвристического диалога в сравнении с диалогом традиционным?

Вопросу как структурному компоненту диалога уделено немало места в работах мыслителей как прошлого, так и настоящего. Известный культуролог Х.Г. Гадамер писал, что вопрос человека имеет первенство перед ответом, а умный вопрос, словами Ф. Бэкона, представляет собой уже половину знания [10; 11].

В целом, понимание сущности вопроса представителями разных профессий можно разделить на две группы. С одной стороны, вопрос рассматривается ими как инструмент реализации познавательной активности (Аристотель, Ф.Бэкон, Я. Хинтика, Л. Апостель, и др.).

Анализ исследований философских, науковедческих, психолого-педагогических проблем вопроса позволил нам выделить две наиболее важные функции вопроса в диалоговом процессе обучения: интегрирующую и дифференцирующую. Интегрирующая функция вопроса связана с многогранностью и целостностью объектов окружающего мира,





на познание которого направлен вопрос. Развитие умений учащихся правильно задавать вопрос для получения нужной информации о познаваемых объектах неизбежно приводит к необходимости интегрировать межпредметные и внутрипредметные знания в учебном процессе.

Дифференцирующая функция вопроса неразрывно связана с понятиями внутренней и внешней речи. Правильно поставленный вопрос (серия вопросов) позволяет дифференцировать на составляющие части сложный объект, то есть по существу отделить знание от незнания.

С другой стороны, вопросу присуща нравственно-формирующая функция.

Правильно сформулированный вопрос выступает

сознательным обращением к собирающему началу,

к логосу, воплощая в жизнь смысл «вечного возвращения» разума к своим основаниям.

Если Гераклит теоретически связывал

бесконечность души с самопознанием,

то Сократ разработал уже саму технику самопознания как искусство

достижения человеческой душой своей бесконечности путем вопрошания себя о сущности вещей и поиска ответов на эти вопросы.

Важно отметить и то, что вопрошание способствует формированию парадоксальной логики мышления, которая была распространена практически во всех древневосточных цивилизациях и которая основывается на том, что А и не-А есть одно и то же! Э.Фромм убедительно доказал, что парадоксальное мышление порождает толерантность, терпимость, а так же стремление к преобразованию себя восточного человека [12].

Поэтому, постановка вопроса учащимся, наряду с дидактическими целями, способна разрешать также и проблемы реанимации цельности личности учащегося, ее духовно-нравственного потенциала. В этой связи эвристическое обучение успешно реализует и воспитательные цели и задачи образования.

#### Книги для учителя

[Хуторской А.В. Системно-деятельностный подход в обучении](#)



[Более 500 книг и электронных изданий >>](#)



Главное преимущество эвристического диалога в том, что он способствует становлению нового типа учащегося – ученика диалогизирующего. Умение учащегося вести диалог основано на его умении отделять знание от незнания, строить цели своего обучения, выбирать необходимые для этого образовательные средства, рефлексировать. Диалогизировать – это умение одновременно видеть и частное, и общее в объекте познания, что подчеркивает первостепенность методологического принципа единства дифференциации и интеграции в проектировании содержательных основ. Ученик диалогизирующий – это ученик активный, сравнивающий, а в сравнении, как известно, рождается новое: знание, эмоция, творчество. Заключенное в вопросе единство знания и незнания, дифференцированного и интегрированного, единство нравственно-формирующего и познавательного начал убедительно доказывают эффективность вопрошания в формировании творчества учащегося, определяют творческо-формирующую функцию эвристического диалога в образовании.

Все вышесказанное позволяет сделать важный вывод – диалог является базисным инвариантом для проектирования учащимся собственной образовательной траектории, формирования ученического опыта творческой деятельности и опыта его эмоционально-ценностных отношений к действительности.

Практическая реализация формирования творческой диалогизирующей личности учащегося зависит от того, насколько полно будет представлен эвристический диалог на содержательном и процессуально-технологическом уровне образовательной системы. Здесь же можно сделать вывод, что незначительный ареал распространения эвристического обучения в общеобразовательной школе объясняется, на наш взгляд, практически отсутствием диалоговых компонентов в содержательно-технологическом уровне образования.

Присутствие диалогового компонента в структуре содержания образования означает наполнение этого важнейшего компонента любой образовательной системы принципом диалектического единства дифференциации и интеграции. Вопрос как диалектическое единство статичного (творчество как продукт) и деятельностного начал, в котором творчество рассматривается в качестве процесса, объединяет все четыре составляющих содержания образования. («Готовые» знания и умения «по образцу» условно можно обозначить как статические, переданные извне и потому отчужденные от учащегося, в то время как опыт формирования



творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений характеризуются динамикой, имеющей различный качественный культурный генезис).

Важно отметить, что приоритет внутреннего личностного потенциала учащегося в его эвристическом диалоге с внешне статичным традиционным компонентом образования, дает возможность задания не только творческой среды для обучения учащегося творчеству, но и условий формирования опыта его эмоционально-ценностных отношений. Вопрос рождается из эмоции и благодаря эмоции - своеобразного раздражителя психики индивида, а потому включение диалоговых компонентов в содержание образования делает этот опыт более глубокой основой для всех структурных частей содержания образования, необходимым условием формирования опыта творческой деятельности учащегося.

Каким образом диалог может найти свое место в структуре образовательного стандарта? Для ответа на вопрос рассмотрим место диалога в общепредметном содержании образования как составной части структуры стандарта.

Как известно, общепредметное содержание образовательных стандартов включает в себя реальные объекты изучаемой действительности (в том числе фундаментальные образовательные объекты); общекультурные знания об изучаемой действительности; общеучебные умения, навыки, обобщённые способы деятельности; ключевые образовательные компетенции.

Удельный вес диалога в структуре образовательного стандарта определяется его наличием в таком элементе общепредметного содержания образовательных стандартов, как общеучебные умения, навыки, обобщённые способы деятельности. Причем диалог является главным компонентом образовательного стандарта - он позволяет, во-первых, эффективно познавать реальный фундаментальный образовательный объект, во-вторых, объединить остальные элементы общепредметного содержания стандарта в единый личностно-деятельностный механизм для формирования учащимся собственного образования.

Диалоговый компонент не просто придает образовательному стандарту личностно-деятельностный ориентир, но и наполняет стандарт эвристическим содержанием. В особенности, речь идет о региональном компоненте образовательного стандарта, в котором диалог «учитывает»



культурные и религиозные особенности учащегося, позволяет ему индивидуально осуществлять культуросообразные, внутренне адаптированные для него способы познания действительности, самостоятельно конструировать индивидуальную образовательную траекторию.

Диалогический компонент эвристического стандарта включает в себе, во-первых, деятельность учащегося по усвоению реальных образовательных объектов. В результате у школьника формируется представление об объекте познания в виде первичного образовательного продукта. Степень познания реального образовательного объекта коррелируется блоком вопросов «Что?» и отражает дифференцирующую функцию вопроса в эвристическом обучении.

Во-вторых, сравнение результатов собственной первичной деятельности с культурно-историческим аналогом. Этот этап сравнения, по сути, диалог субъектного и объектного, коррелируется вопросом «Как?» и определяет интегрирующую функцию вопроса.

В-третьих, включение его собственного образовательного результата в общий образовательный продукт – коррелируется вопросом «Почему?» и является неотъемлемой частью формирования опыта творческой деятельности учащегося.

При этом структурная диалоговая канва эвристического стандарта имеет три уровня: целеполагательный, деятельностный, рефлексивно-творческий.

Так, диалоговый компонент стандарта, отражающий начальный вопрос познания «Что?», включает в себя постановку вопросов учащегося к реальному фундаментальному объекту познания с целью отделения знания от незнания. Рассмотрим в качестве примера три возможных стадии изучения реального образовательного объекта с использованием диалоговых «координат».

Первая стадия – постановка вопроса «Что?» к объекту. Посредством вопросов, отражающих внутренний мир ребенка, происходит выявление целей, мотивов учащегося. На этой стадии происходит вычленение учащимся ключевых составляющих объекта. Далее, вторая стадия познания объекта характеризует использование типового вопроса «Как?» и включает в себя построение учеником цепочки доказательства (опровержения) того, что между компонентами объекта есть (нет) взаимосвязь. На третьей стадии



происходит обобщение, которое выражается в составлении учащимся эвристического задания, собственного утверждения, фрагмента диалога и др., отражающего создание учащимся первичного образовательного продукта как результата его субъективного познания объекта. Данная стадия имеет характер вопроса «Почему?».

Создание учащимся собственного, субъективного познания объекта посредством вопросов позволяют выявить личностные особенности и образовательные цели школьника. Поэтому данный элемент диалогового компонента стандарта характеризуется реализацией принципа личностного целеполагания учащегося.

Кроме познания реального фундаментального объекта, диалог является необходимым и достаточным условием для сопоставления первичного образовательного продукта учащегося с его культурно-историческим аналогом. Сопоставление всегда предусматривает деятельность, а потому в качестве следующего, деятельностного диалогового компонента

#### Эвристические олимпиады

Центр "Эйдос" приглашает учащихся и педагогов на Всероссийские дистанционные эвристические олимпиады "[Twitter-олимпиада](#)", "[Телекоммуникации](#)", и другие.

[Расписание олимпиад>>](#)

эвристического стандарта наиболее эффективными являются доказательства и опровержения

утверждений (учителя, учебника), что наиболее полно отвечает постановке корреляционного вопроса «Как?». Доказательства и опровержения позволяют не просто эффективно сравнить первичный ученический образовательный продукт по изучению реального фундаментального образовательного объекта с его культурно-историческим аналогом. В результате подобного, сообразного диалогу культур, сравнения реализуется принцип продуктивной деятельности учащегося, поскольку сравнение имеет эмоциональную платформу для творческой деятельности. Интериоризация учащимся знаний о культурной и природной действительности в процессе сравнения своего первичного продукта с культурно-историческим аналогом, влияет на интенсивность процесса возвращения учащимся собственного содержания образования. При этом сформированные в диалоге знания получают личностную интерпретацию сообразно культурным и религиозным особенностям учащегося.

На завершающем этапе, предусматривающим создание учащимся обобщенного образовательного продукта, в качестве наиболее эффективных выступают такие виды диалоговой деятельности учащегося,



как одновременные доказательства и опровержения утверждения учителя (учебника), составление эвристических заданий, диалогов оппонентов, и др.

Принцип единства доказательства и опровержения является диалоговым принципом дополнительности Н.Бора и соотносится с постановкой учащимся вопроса «Почему?». Внутренний диалог учащегося на этом этапе свидетельствует о качественном изменении существующего содержания эмоционально-знаниевого пространства учащегося, преобразовании его. Данный компонент стандарта является, поэтому, творческо-рефлексивным и отражает результат создания учащимся его собственного обобщенного образовательного продукта.

Принцип единства доказательства и опровержения формирует умения учащегося рассматривать несколько точек зрения, в том числе и противоположных. Генерирует эмоциональное отношение учащегося к действительности, позволяет воспитывать толерантность и терпимость к чужому мнению, решать проблему межконфессиональных отношений. По сути, выполнять одну из главных составляющих целей общего среднего образования.

Творческо-рефлексивный компонент стандарта имеет глубокую диалогическую основу для взаимодействия знаниево-ориентированного характера образования и личностно-ориентированного. Если ныне существующий стандарт, состоящий только из знаниевого, репродуктивного компонентов, с достаточной степенью точности может отразить результат внешнего воздействия на личность ученика, то он никак не сможет точно отразить творческий, эмоционально-ценностный процесс образовывания ученика. Этот принцип неопределенности находит свое разрешение в творческо-рефлексивном компоненте стандарта как диалектическом единстве дифференциации и интеграции. Единство доказательства и опровержения стирает различия между динамичным и статичным компонентом образовательного стандарта, наполняет их диалектическим единством дифференциации и интеграции.

Следует отметить, что каждый из трех диалоговых компонентов стандарта обладает рефлексивным смыслом, отвечает одному из важнейших принципов эвристического обучения – принципу образовательной рефлексии.

Исходя из приведенного выше, становится очевидным, что диалог является консолидирующей основой для всех элементов общепредметного





содержания образования и имеет воплощение в каждой из его функциональных компонент: в «Обязательном минимуме содержания образовательных программ» и в «Требованиях к уровню подготовки выпускников».

В диалоговых «Минимумах» речь идет об умениях учащихся отделять знание от незнания, составлять целеполагательный вопрос, умениях рассматривать несколько точек зрения на природу объекта и создавать собственное знание, умениях искать, преобразовывать, передавать информацию, доказывать, опровергать утверждения, составлять эвристические задания, диалоги и др.

Данные компоненты предполагают усвоение учеником не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение им определенными образовательными компетенциями. Под образовательной компетенцией понимается совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности<sup>[13]</sup>. Причем диалог является главным фактором в формировании общей основы следующих ключевых (относящихся к метапредметному уровню содержания образования) компетенций учащихся: коммуникативных, информационных, учебно-познавательных, общекультурных.

Коммуникативные компетенции в эвристическом диалоге основываются на умениях учащихся задать вопрос, корректно вести учебный диалог, умениях искать и находить компромиссы, иметь позитивные навыки общения в поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном обществе. Развитие информационных компетенций в эвристическом диалоге подразумевают способности учащегося самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных задач информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Учебно-познавательные компетенции имеют своим базисом анализ, рефлекссию, самооценку образовательных действий учащегося. Общекультурные компетенции затрагивают духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов.

Данный диалогический базис образовательных компетенций делает возможным представление образовательных стандартов в системном виде, который допускает построение четких измерителей по проверке успешности их освоения учениками. Диалоговым «универсальным» измерителем, качественно и количественно оценивающим творческий



образовательный продукт учащегося, выступает его вопрос (последовательность вопросов). Следует различать когнитивные (интенсивные) вопросы ученика, направленные на более глубокое изучение нового материала; экстенсивные вопросы, связывающие тему предмета с другими темами и даже предметами; креативные вопросы (сочетающие когнитивность и экстенсивность). По сути, креативный вопрос – это вопрос, направленный «вглубь» междисциплинарного знания. В качестве диалогового показателя эвристической деятельности учащегося следует отнести его способность к целеполаганию, способность осуществлять рефлексию собственной деятельности. В этой связи используется такой показатель, как количественная разность между вопросами ученика и встречными вопросами учителя.

В настоящей статье о роли и месте диалога в целях и содержании реформируемого образования, нельзя не сказать о том, что одним из ярких примеров подлинного диалога-взаимодействия знаниево-ориентированной массовой школы и человекообразного, эвристического образования является деятельность лидера отечественного дистанционного общего образования – ЦДО «Эйдос». Деятельность Центра «Эйдос» является эвристической, основанной на личностной, продуктивной ориентации его постоянных клиентов, а потому диалог является доминирующим компонентом целей и содержания дистанционного образования ЦДО «Эйдос», его форм и методов.

В заключительной части статьи в качестве практического подтверждения написанного выше проанализируем один из вариантов решения проблемы диалога-взаимодействия эвристического обучения с традиционным. Речь идет о реализации диалогового компонента эвристических заданий как важнейшего элемента содержания образования Центра «Эйдос».

По сути, любое эвристическое задание представляет собой своеобразный вопрос учащемуся: в его структуре присутствуют все три ключевых вопроса – «Что?», «Как?», «Почему?». Вопрос «Что?» определяет образовательные знаниевые объекты в рамках стандарта, а так же личностно-значимые элементы для учащегося. Вопрос «Как?» позволяет обнаружить взаимосвязи между выявленными реальными объектами, наполнить их личностно-значимым для учащегося смыслом. Третий, творческо-рефлексивный уровень задания определяет постановку учащимся самому себе личностно-значимого вопроса «Почему?».

Поэтому, любое эвристическое задание уже внутренне-диалогично – учебная деятельность учащегося определяет развитие его внутреннего



диалога, который, как известно, характеризует развитие когнитивности, социализации учащегося.

Например, в задании «Используя термины «общее» и «частное», сформулируйте собственное определение нравственности и изобразите его в виде рисунка» потенциально содержится такие базисные элементы внутреннего диалога, как элементы преобразования информации и сравнения разнокомпонентных знаний. Последний отражает центральный, важнейший этап эвристической деятельности учащегося – сравнение первичного продукта познания реального образовательного объекта с его культурно-историческим аналогом, что подчеркивает нераздельную связь диалога с эвристическим обучением.

Как известно, сравнение разных знаниевых элементов всегда порождает, индуцирует новое знание у учащегося. Приведем пример подобного задания индуцированного (креативно-когнитивного) типа «Климат и характер». «Уже у античных учёных - Геродота, Гиппократ, Фукидида, Протагора, Полибия есть теории о том, что географическое местоположение и климат влияют на характеры людей. Так, Полибий объяснял суровость нравов жителей Аркадии господством холодного и туманного климата. Всем, например, известна «горячность» и вспыльчивость испанцев. Как вы думаете, зависят ли те или иные черты вашего характера от климатических особенностей места, где вы живёте? Свой ответ обоснуйте с помощью анализа климата и других географических особенностей вашего региона».

Наряду с внутренним диалоговым компонентом эвристического задания, являющегося его необходимым сущностным компонентом, мы выделяем и внешне-диалоговый компонент эвристического задания. Данный компонент направлен на развитие умений учащихся задавать вопросы, доказывать, опровергать утверждения, одновременно доказывать и опровергать утверждения, составлять фрагмент беседы и др.

В подобных внешне-диалогических заданиях происходит определенный синтез внутреннего диалога, являющегося необходимым компонентом каждого задания эвристического типа, и диалога внешнего. Поэтому единство цельного, интегрированного внутреннего диалога как «концентрированного сгустка мысли» по Л.С. Выготскому, и дифференцированного внешнего диалога представляет собой необходимое и достаточное условие для развития творческих способностей учащегося.



Педагогический эксперимент, проводимый нами в Центре дистанционного образования «Эйдос» по исследованию влияния диалогового компонента эвристических заданий на степень творческой самореализации учащихся позволил выявить, что качество и количество приобретенных знаний учащихся находится в нераздельной связи с эмоционально-ценностным компонентом и компонентом творческой деятельности учащегося. Выводы, сделанные нами при проверке 20 000 олимпиадных работ учащихся разных профилей и возрастных групп свидетельствуют о взаимосвязи степени диалогизации заданий, степени творчества в ответах и их повышенном эмоциональном фоне. Данные выводы в полной мере согласуются с уже известными фактами о роли эмоций в творческой деятельности ученика.

Эмоциональный, творческий эффект от диалогового компонента эвристических заданий способствует развитию психических функций учащегося.

Приведем рефлексивные суждения локального координатора после Всероссийской дистанционной эвристической олимпиады по географии: «Задания были самые необычные из трех последних олимпиад. Сначала дети растерялись, пришлось успокаивать и настраивать на «рабочую волну». Но потом вроде бы все наладилось, и ребята принялись за работу. Я заметила, что ваши эвристические олимпиады помогают детям развивать свою речь, мышление и память. Дети тщательно проговаривают свои ответы (прежде чем их напечатать), стараются удержать в голове все свалившиеся на них определения и понятия и как-то все это соединить в обоснованный вывод. На уроках они чаще отказываются это делать, а здесь легко и просто, сидят и тихонько работают, как будто их удерживает какая-то сила».

Анализ проверки олимпиадных работ позволил нам также сделать вывод, что диалоговые задания дают возможность учащимся развить фантазию и воображение как составные части их творческой деятельности. Творчество учащегося является функцией его эмоционально-ценностного отношения к действительности, а, следовательно, непосредственно связано с воображением и фантазией как составными частями творчества.

Кроме вышперечисленного следует особо подчеркнуть воздействие диалогового компонента эвристических заданий на формирование более глубоких рефлексивных качеств учащегося.

Эвристическое задание, внутренне-диалогическое по своей сущности, которое облечено в форму внешнего диалога, представляет собой



определенный сгусток творчества, а потому способствует развитию не только когнитивных, но так же и креативных и оргдеятельностных эвристических качеств учащегося.

Анализ результатов проведенного эксперимента показал, что эвристические задания, содержащие, наряду с компонентом внутреннего диалога, также и компонент внешнего диалога, представляют для учащихся первично цельную проблему, сложность. Однако, затем, вторично, по мере «раскодирования» данной цельности наблюдается резкое возрастание степени эмоциональности и творчества. Диалог учит давать эмоционально-ценностную окраску событиям, рассматривать с нескольких точек зрения проблему, вести дискуссию с мыслителями прошлого, настоящего.

Диалог создает прочную основу для интеграции предметов, а потому интегрированная форма диалоговых эвристических заданий способна усилить взаимодействие внутреннего и внешнего диалогов учащихся как необходимого и достаточного условий их творческой самореализации.

Анализ проверки около 20 000 ученических работ по выполнению заданий дистанционных эвристических олимпиад (<http://eidos.ru/olymp/>) позволил нам выявить, что неинтегрированные диалогические задания способствуют развитию когнитивных и оргдеятельностных качеств учащегося, в то время как интегрированные – способствуют формированию ярко выраженных креативных способностей.

## **Литература**

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. - М.: Сов. лит., 1963. - 318 с.
2. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. – М.: Изд-во УНЦДО, 2005. – 222 с. – с. 68
3. Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога // Диалог в образовании. Сб. мат. конф. Серия "Symposium", выпуск 22. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – 350 с.
4. Андреев В.И., 1988, с. 66.



5. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
6. Хуторской А.В. Творческие ли у нас стандарты? // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 12 февраля. <http://www.eidos.ru/journal/2005/0212.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: [list@eidos.ru](mailto:list@eidos.ru).
7. Школа диалога культур. Основы программы / Под общей редакцией В.С.Библера. - Кемерово: Алеф, 1992. - 96 с.
8. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996
9. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
10. Гадамер Х.Г. «Герменевтическое первенство вопроса». Логика и риторика. М.: Наука, 1998. – 550 с.
11. Аверьянов Л.Я. Почему люди задают вопросы? – М., «Социолог», 1993г. – с. 152.
12. Фромм Э. Душа человека: Перевод. – М.: Республика, 1992. – 430с.
13. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 3. – С.3-10.

--

***Для ссылок:***

Король А. Д. Диалог в реформируемом отечественном образовании: от целей к содержанию. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2011. – №2. <http://eidos-institute.ru/journal/2011/205> . – В надзаг: Института образования человека, e-mail: [vestnik@eidos-institute.ru](mailto:vestnik@eidos-institute.ru)