

DOI 10.37523/SUI.2023.55.4.016
УДК 376.6

Палеха Екатерина Сергеевна

кандидат филологических наук, доцент,
старший научный сотрудник,
Казанский филиал Федерального научного центра
психологических и междисциплинарных исследований,
420000, Россия, г. Казань, ул. Исаева, 12,
e-mail: katerina.paleha@gmail.com

Ekaterina S. Palekha

Candidate of Philology, Associate Professor,
Senior Researcher,
Kazan branch of Federal Scientific Center for Psychological
and Interdisciplinary Research,
12, Isaeva str., Kazan, Russia, 420000,
e-mail: katerina.paleha@gmail.com.

**ВОВЛЕКАЮЩИЕ И КОРРЕКТИРУЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ДИАЛОГА В ДЕВИАНТНОЙ СРЕДЕ**

Аннотация. Статья посвящена разработке новых аспектов такого важного для гуманитарных областей знания концепта, как диалог. Автор размышляет о новых функциях диалога, которые актуализируются в среде со смешанными учащимися (представителями нормы и не нормы, так называемой «группы риска», носителями признаков отклоняющегося поведения). Дается обзор определений термина «диалог», его специфического наполнения в разных областях знания – философии, психологии, лингвистике и литературоведении. Автор предлагает систематизировать подходы к интерпретации диалога. Теоретическая база исследования создавалась с опорой на системный, дискурсивный, нарративно-императивный и междисциплинарный подходы. В качестве методов исследования использовались общенаучные гуманитарные методы, а также глубинные психолого-педагогические интервью, контент-анализ, дискурс-анализ, анализ речевых стратегий и тактик, включенное наблюдение, интерпретация и моделирование. Автор отмечает, что исследование выполнено не в контексте коррекционной (специальной) педагогики, а в рамках общей и возрастной (позитивной) педагогики, которая может способствовать сглаживанию некоторых параметров девиации, снижению проявленности антисоциального поведения в учебной группе, повышению познавательного интереса у лиц, определяемых традиционно как «группа риска». Для этих целей предлагается использовать педагогический диалог как инструмент не только информирования учащегося и организации учебного процесса, но и воздействия на психоэмоциональную, волевую и поведенческую сферы ученика / студента, частичной коррекции сложностей в обучении и социализации. Статья носит теоретический характер, однако принципы метода нового диалога внедряются в преподавательскую практику. Результаты эксперимента планируется осветить в одной из следующих работ автора.

Ключевые слова: девиантность, образовательная среда, функции диалога, коммуникация, корректурирующая педагогика.

**ENGAGING AND CORRECTIVE POSSIBILITIES OF PEDAGOGICAL
DIALOG IN DEVIANT ENVIRONMENTS**

Summary. The article is devoted to the development of new aspects of such an important concept for the humanities as dialog. The authors reflect on the new functions of dialogue, which are actualized in the environment with mixed students (representatives of normal and non-normal, the so-called «risk group», bearers of signs of deviant behavior). The authors review the definitions of the term «dialog» and its specific content in different fields of knowledge – philosophy, psychology, linguistics and literary studies. The authors propose to systematize approaches to the interpretation of dialog. The theoretical basis of the research was created with the reliance on systemic, discursive, narrative-imperative and interdisciplinary approaches. The research methods used were general scientific humanitarian methods, as well as in-depth psychological and pedagogical interviews, content analysis, discourse analysis, analysis of speech strategies and tactics, included observation, interpretation and modeling. The authors note that the study is not carried out in the context of correctional (special) pedagogy, but in the framework of general and age (positive) pedagogy, which can contribute to the smoothing of some parameters of deviation, reduce the manifestation of antisocial behavior in the study group, increase cognitive interest in persons traditionally defined as a «risk group». For these purposes it is proposed to use pedagogical dialogue as a tool not only for informing the student and organizing the learning process, but also for influencing the psycho-emotional, volitional and behavioral spheres of the pupil/student, partial correction of difficulties in learning and socialization. The article is theoretical in nature, but the principles of the New Dialogue Method are being implemented in teaching practice. The results of the experiment are planned to be covered in one of the following works of the authors.

Keywords: deviance, educational environment, dialog functions, communication, corrective pedagogy.

Введение. Проблемы коррекции и профилактики развития девиантности в педагогической среде рассматриваются на протяжении нескольких десятилетий. Ее социальные проявления приобретают иную форму, меняются характеристики учащихся, отклоняющихся от так называемой «нормы», размывается само понятие «нормы», но вопросы превентивной педагогики, поддерживающей позитивное развитие среды, остаются актуальными.

Выбранный нами аспект темы важен еще и потому, что корректирующая педагогика в настоящее время теряет свою популярность среди обывателей: отчасти это обусловлено веянием Запада, настаивающем на абсолютном принятии личности, отчасти – популяризацией позитивной психологии, утверждающей, что личность имеет право быть такой, какая она есть, а общество обязано принять ее без каких-либо условий и ограничений. Как верно замечают казанские исследователи-педагоги, «в современном мире происходит модернизация всех сфер жизни, в том числе, сферы образования. Происходит и изменение отношения к Другим / нетипичным: люди признают их права на уникальность и уважение. Наиболее ярко подобная ситуация заявляет о себе в идеологии инклюзии, учитывающей природные задатки, интересы и способности Других / «нетипичных» учащихся [1]. При таком подходе отличия Других воспринимаются как необходимые условия для социальной эволюции, развития общества, творческое отступление от стандарта. Апологеты этого направления (к примеру, М. Фуко) выступают с критикой «дизэйблизма», который скрывает в себе дискриминацию нестандарта, творчества.

Противоположный подход облюбовали специальная психология и педагогика, которые занимаются поиском критериев разграничения «нормы» и «ненормы» (дефекта, патологии, нарушения в развитии, неспособности). Цель таких областей гуманитарного знания – помощь людям со сложностями, разработка программ коррекции, развитие адаптационных методик и внедрение их в систему образования [1, с. 13].

Цель и задачи исследования. Наше исследование выполнено, скорее, не в контексте коррекционной (специальной) педагогики, а в рамках общей и возрастной педагогики, которая также может способствовать сглаживанию некоторых параметров девиации, снижению проявленности антисоциального поведения в учебной группе, повышению познавательного интереса у лиц, определяемых традиционно как «группа риска».

Для этих целей предлагается использовать педагогический диалог как инструмент не только информирования учащегося и организации учебного процесса, но и воздействия на психоэмоциональную, волевую и поведенческую сферы ученика / студента, частичной коррекции сложностей в обучении и социализации. В качестве генеральных задач настоящего труда нами поставлены следующие:

- раскрытие психолого-педагогического потенциала учительского диалога с учащимся;
- освещение его основных функций, помимо образовательной (герменевтической) и регулирующей (организационной), которые актуализируются в работе с девиантными детьми, подростками, юношами – вовлекающей и корректирующей;
- иллюстрация практической реализации таких коммуникативных схем и технологий.

Методы и подходы. Теоретическая база исследования создавалась с опорой на системный, дискурсивный, нарративно-императивный и междисциплинарный подходы.

В качестве методов исследования использовались общенаучные гуманитарные методы, а также глубинные психолого-педагогические интервью, контент-анализ, дискурс-анализ, анализ речевых стратегий и тактик, включенное наблюдение, интерпретация и моделирование.

Результаты. Среди педагогов, культурологов, философов, лингвистов, педагогов и психологов распространена идея о том, что любое гуманитарное познание осуществляется исключительно посредством диалога – это диалог не только учителя и ученика, но и диалог познающего с культурой прошлого, наследием ученых, историей, произведениями искусства, литературой, своей группой и т. д. Иногда диалог может заменяться термином «общение», однако такое употребление говорит, скорее, о неустоявшейся традиции, нежели о новых смыслах: «Передача содержания одного сознания другому сознанию, – то, что Тард и Болдуин называют «подражанием», то что мы называем «общением», составляет центральный факт группировки индивидуумов» [2, с. 17].

Здесь уместно напомнить теории культуры, которая сама по себе осмыслялась как диалог – например, в трудах В. С. Библера (культура – это «форма общения индивидов в горизонте общения личности» [3, с. 289]), М. М. Бахтина («культура есть там, где есть две (как минимум) культуры, и что самосознание культуры есть форма ее бытия на грани с иной культурой» [4, с. 85]).

Процесс познания во многом субъективирован, а мышление любого человека развивается в диалогических единствах: с малых лет ребенок начинает задавать вопросы и задаваться вопросами, а затем этот постоянный мыслительный процесс только усиливается. Развитие мышления происходит через постоянный внутренний диалог. Известное сократовское «Я знаю, что я ничего

не знаю» постулирует ориентир познающего на постоянный поиск – поиск всегда есть форма диалога. Именно поэтому диалог осмыслялся как форма философского исследования (Аристотель, Платон) и религиозного откровения.

Наше исследование было начато с анализа определений ключевого понятия «диалог», которые содержатся в трудах представителей разных гуманитарных областей знания. Было проанализировано более 40 дефиниций разных авторов. В результате мы выделили три подхода к трактовке понятия.

Первый подход – философский. Сторонники этого подхода понимают диалог как «информативное и экзистенциальное взаимодействие между коммуницирующими сторонами, посредством которого происходит понимание» [5]. Отметим, что сам процесс контакта субъектов определяется в таких случаях как форма взаимодействия (не воздействия – что важно для образовательного процесса, в котором учитель часто воспринимается именно как транслятор знания, а значит тот, кто воздействует), а его результат описывается в терминах когнитивного единства – понимание, согласие, обмен и под. Ведущей функцией диалога обозначается информирование и понимание сущности бытия (экзистенция). На основе ведущих функций выделяются два типа диалога – логический и феноменологический. В первом случае взаимодействие ведется через речь или логос, общие смыслы, которые хранятся в языке и общем культурном поле. При этом беседующему необходимо отказаться от собственной индивидуальности: иначе понимание не будет достигнуто. Феноменологический диалог предполагает обмен ценностями, индивидуальностями, мирами беседующих.

В таком подходе находят отражение традиции психотерапии, ориентирующейся на экзистенциальную философию (В. Франкл, Р. Д. Лэйнг, Р. Мэй, К. Ясперс и др.) и провозглашающей себя «понимающей психологией». Бытие человека рассматривается как единство трех аспектов – «окружающего мира, мира взаимодействия с другими людьми и собственного мира переживаний (Umwelt, Mitwelt, Eigenwelt)» [6].

К представителям этого подхода следует отнести М. М. Бахтина, который считал, что «понимание всегда диалогично» [7, с. 289–290] и одновременно субъектно ориентировано: оно предполагает взаимопонимание, контакт с собеседником (общение) и самопознание как необходимый этап к первым двум.

Второй подход – лингвистический – оценивает диалог как форму речи, технический прием ведения беседы (обмен репликами), в котором «целое» рождается из взаимодействия различий [8]. Такой диалог осмысливается и как форма раскрытия авторского замысла (в романе, драме), и как форма обучения. И если представители первого подхода говорят о том, что «истина» рождается в процессе взаимодействия, то апологеты второго подхода считают ее известной до момента разговора. В процессе же беседы ведущий говорящий (автор, учитель) разыскивает способы адекватной трансляции «истины», ее разъяснения. При этом он стремится сохранить коммуникативное равновесие.

Важным отличием от первого подхода будет установка на первичность природы воздействия в любом диалоге: субъект стремится вступить в контакт с другим субъектом не с целью обмена мыслями или мирами, не с целью взаимодействия, но с потребностью транслировать свое видение и понимание некоего фрагмента реальности. В. Волькенштейн, к примеру, отмечал, что, например, «драматический диалог строится как обмен речами, воздействующими на партнера, иногда это воздействие прямое, прямой приказ, просьба или вопрос» [9].

Наконец, третий подход – психологический. С. Ю. Головин определяет диалог как «попеременный обмен репликами двух и более людей», при этом реплика понимается широко – это и высказывание, и действие, и жест, и молчание [10]. В онтогенезе диалог предшествует и появлению звуковой речи, и формированию речи внутренней, а следовательно, он формирует и особенности сознания, мышления человека еще в детском возрасте. Впоследствии по мере взросления человека и становления его личности, именно диалог становится универсальной формой речевого общения. При этом он всегда имеет двустороннюю отнесенность – предметную (о чем говорится в высказывании?) и социальную (к кому высказывание обращено и какую цель преследует?).

Мы предлагаем рассматривать диалог не только как метод обучения, но и как способ психоэмоциональной коррекции и коррелирования с «нормой». Поскольку девиантный контекст, в котором существует тот или иной учащийся (неважно при этом, в каком учебном заведении он обучается – общеобразовательном или специализированном), нацелен в первую очередь на создание условий для психолого-педагогического контакта, комфортной для восприятия обучающего материала среды, и во вторую – на само обучение как восприятие новой информации и новых

форм работы мышления. При этом важно, что, как и любой другой метод обучения, диалог, его стратегия, учитывает ряд педагогически релевантных критериев: учебные цели и задачи; опыт, знания и эмоциональное состояние педагога; мотивацию обучающихся, их способности, личностные характеристики; специфику изучаемого предмета; предпочтительный способ организации учебного процесса; отсутствие или наличие технических средств обучения и под.

Вслед за представителями философского направления в теории диалога, нами постулируется функциональная специфика педагогического диалога: поскольку информативная составляющая есть у любого осмысленного высказывания (мы намеренно исключаем из обучающего пространства работу с патологией – шизофренией, например, которая предполагает изначальную невовлеченность в диалог и во взаимодействие, отказ от осмысленности высказываний, их нецеленаправленность), то превалирующей функцией педагогического диалога в среде с вкраплениями девиантности становится: а) коррекция отношения обучающегося к процессу обучения, к контактам, приемам мышления и поведения хотя бы в границах обучающего пространства; б) вовлечение обучающегося в генеральный и личностный процесс обучения и развития.

Л. И. Новикова в одной из своих работ предлагала ввести понятие «поле коллектива» как некое интегративное свойство, определяющее «состояние коллектива как целостной системы», как энергию, рожденную «в процессе взаимодействия людей в результате достижения совместных целей» [11, с. 122].

Развивая идеи ученого, предлагаем дополнить понятие «поле коллектива» еще двумя – «полем личности» и «полем учителя». Педагогическим диалогом тогда будет являться та форма интеракции, которая рождается на пересечении трех полей – поля личности, поля коллектива и поля учителя. В процессе диалогизации обучения актуализируются одновременно и процессы коммуникативного взаимодействия, и процессы коммуникативного воздействия. При этом субъектами взаимодействия, равно как и субъектами воздействия, выступают поочередно все субъекты системы – обучающийся, учитель, коллектив (учебная группа). Важной составляющей поля коллектива станет культурно-социальный контекст (он будет общим для всех членов поля).

Сформулируем основные принципы ведения такого диалога.

Принцип 1. Открытые формы вопросов превалируют над закрытыми (не кто? когда?, а как? зачем? и т. п.).

Принцип 2. Инициатором диалога может стать любой из субъектов системы (обучающийся, учитель, учебная группа). Для этого всем членам системы необходимо договориться о сигнале.

Принцип 3. Цель диалога в поле учителя – не информирование адресата о новом содержании в соответствии с программой, а обмен опытом и точками зрения. Учитель не только учит, но и учится, предлагает знания и сам же их постигает.

Принцип 4. Все участники осведомлены, что речевые оценки, критика, равно как и восхваление, нежелательны в контексте полевого диалога. Запрещены обценные единицы, ругательства. Приветствуются тактики благодарности, поощрения, открытости.

Принцип 5. Основным законом, регламентирующим процесс обучения, становится договор между всеми участниками процесса. Он составляется на входе и может уточняться в процессе. В договоре прописана ценность познания безотносительно статуса участника интеракции, его роли в процессе, предшествующего опыта.

Принцип 6. Допущение формата «Я-высказываний» в процесс взаимодействия. Открытость каждой из сторон («полей») равно ко взаимодействию и воздействию. Общение есть ценность.

Принцип 7. Когнитивная нагрузка должна строго вымеряться педагогом, не допускается когнитивный перегруз учащихся. Эмоции субъектов обучения рассматриваются как дополнительная педагогическая нагрузка и как фактор, работающий на уменьшение объема оперативной памяти. В то же время эмоциональное сопровождение – неотъемлемая часть процесса обучения (например, формирование навыка эмоциональной саморегуляции – одна из задач обучения), неразрывно связанная как с мотивацией субъектов, так и с результатами обучения.

Принцип 8. Установка всех субъектов учебной интеракции на поиск общего при «внеаходимости» (термин М. М. Бахтина) или неповторимости личностных позиций участников учебного процесса.

Принцип 9. Принципиальный отказ от конфликта, спора, выяснения отношений в учебном пространстве. Проповедование согласия как ведущей формы диалога.

Принцип 10. Учитель значительную часть педагогических усилий отводит мотивации учеников, поддержанию интереса к обучению.

Выводы. К методам обучения, работающим в непростых учебных группах (в которые включены отстающие от программы субъекты, субъекты с признаками каких-либо социальных девиаций), следует отнести диалог. Он может реализовываться в нескольких плоскостях одновременно: это диалог учителя и ученика, учителя и группы / коллектива, ученика и ученика, ученика и группы / коллектива, учителя и культуры (контекста), ученика и культуры (контекста) и т. д. Диалог – это не просто метод преподавания, преподнесения новой информации, но и основная форма взаимодействия на уроке. Цель его не обучение, а мотивация на получение знаний, рождение нового опыта взаимодействия, новых способов мышления и говорения.

В настоящее время нами ведется эксперимент по внедрению принципов такого диалога в учебную среду; проводятся психолого-педагогические замеры на разных этапах включения новых принципов взаимодействия учителя и обучающихся. Практическими результатами и наблюдениями по завершении эксперимента мы планируем поделиться в ближайшее время.

Библиографический список

1. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д. З. Ахметова [и др.]. Казань: Познание, 2013. 255 с.
2. Звоницкая А. С. Опыт теоретической социологии. Т. 1: Социальная связь. К.: Книгоиздательство И. И. Самоненко, 1914. 301 с.
3. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
4. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. М.: Прогресс, 1991. 176 с.
5. Грицанов А. А., Румянцева Т. Г., Можейко М. А. История Философии: энциклопедия. Мн.: Книжный Дом, 2002. 1376 с.
6. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под ред. В. С. Стёпина. М.: Мысль, 2001.
7. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Художественная литература, 1979. 412 с.
8. Хайдеггер М. Из диалога о языке. Между японцем и спрашивающим // Хайдеггер М. *Время и бытие*. М., 1993. С. 353–365.
9. Литературная энциклопедия: словарь литературных терминов: в 2 т. М.; Л., 1925.
10. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. М.: АСТ, Харвест, 1998. 976 с.
11. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива. М., 1978. 349 с.

References

1. *Pedagogika i psihologiya inkluzivnogo obrazovaniya: uchebnoe posobie* [Pedagogy and psychology of inclusive education]. Kazan, 2013, 255 p. [in Russian].
2. *Zvoniczkaya A. S. Opyt teoreticheskoy sociologii. T. 1.: Social'naya svyaz'* [Experience of theoretical sociology. Vol. 1: Social connection]. Kiev, 1914, 301 p. [in Russian].
3. *Bibler V. S. Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: dva filosofskih vvedeniya v dvadcat' pervyj vek* [From Science Studies to the Logic of Culture: two Philosophical Introductions to the Twenty-First Century]. Moscow, 1990, 413 p. [in Russian].
4. *Bibler V. S. Mihail Mihajlovich Bahtin, ili Poetika i kul'tura* [Mikhail Mikhailovich Bakhtin, or Poetics and Culture]. Moscow, 1991, 176 p. [in Russian].
5. *Gricanov A. A., Rumyanceva T. G., Mozhejko M. A. Istoriya Filosofii: Enciklopediya* [History of Philosophy: Encyclopedia]. Minsk, 2002, 1376 p. [in Russian].
6. *Novaya filosofskaya enciklopediya: v 4 t.* [New Philosophical Encyclopedia: in 4 vol.]. Moscow, 2001 [in Russian].
7. *Bahtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow, 1979, 412 p. [in Russian].
8. *Hajdegger M. Iz dialoga o yazyke. Mezhdu yaponcem i sprashivayushchim* [From the dialog about language. Between Japanese and Asking]. *Hajdegger M. Vremya i bytie* [Time and Being]. Moscow, 1993, pp. 353–365 [in Russian].
9. *Literaturnaya enciklopediya: slovar' literaturnyh terminov: v 2 t.* [Literary Encyclopedia: Dictionary of Literary Terms: in 2 vol.]. Moscow; Leningrad, 1925 [in Russian].
10. *Golovin S. Yu. Slovar' prakticheskogo psihologa* [Dictionary of practical psychologist]. Moscow, 1998, 976 p. [in Russian].
11. *Novikova L. I. Pedagogika detskogo kollektiva* [Pedagogy of children's collective]. Moscow, 1978, 349 p. [in Russian].