

А. Д. Король, В. Гворыс, П. Гворыс
Гродно (Белоруссия), Ченстохова (Польша)

ДИАЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Ключевые слова: социализация личности, самопознание, диалогизация образования, эвристическое обучение, моделирование.

Аннотация: В статье образование рассматривается как важнейший институт социализации личности, эффективность которой зависит от степени диалогичности самой системы образования. Диалогичность образования предполагает индивидуализацию образования учащегося, учет его образовательных и личностных целей, особенностей. Авторы предлагают вниманию читателей разработанную модель эвристического обучения диалогу, в котором инициатива в познании нового принадлежит учащемуся. Диалог выступает средством обеспечения самореализации обучающихся в их субъект-субъектном диалогическом взаимодействии с учителем и между собой.

A. D. Korol, W. Gworys, P. Gworys
Grodno (Belarus), Chenshohova (Poland)

DIALOGIZATION OF EDUCATION AS SOCIAL PROBLEM

Keywords: socialization of an individual, self-actualization, dialogization of education, discovery learning, modeling

The summary: In this article education is regarded as the most important institute of individual's socialization, the efficiency of which depends on a degree of dialogue nature of the educational system. Dialogue nature of education assumes individualization of student's education, considering his educational and personal aims, peculiarities. Authors attract readers' attention to developed model of discovery learning, in which initiative of cognition belongs to a student. The dialogue appears as a tool providing students with self-realization of their subject-subject dialogue interaction with a teacher and other students.

Общение, деятельность, самопознание – основные компоненты социализации личности. Вместе с тем, многие негативные процессы современного общества, препятствующие социализации, имеют коммуникативную природу.

Мир «взаимосвязывается», усложняется, ускоряется. Процессы информатизации и глобализации современного общества приводят к увеличению не только информации, но и числа контактов между людьми: число степеней взаимосвязи между ре-

альными и виртуальными объектами окружающего мира пропорционально числу степеней коммуникаций человека. Термин «число степеней коммуникаций» человека заимствован нами из естественных наук по аналогии с термином «число степеней свободы» материальной точки – количеством возможных направлений ее движения.

Быстрота изменений в мире, порождаемая ростом числа коммуникаций человека и объемов информации, недостаточная способность приспособливаться к измене-

ниям, происходящим в мире – все это приводит к девальвации ценностей общества, растрачиванию духовно-нравственных основ человека и социума. Ценностью сегодняшнего общества становится не идеал, а процесс - инфляции целостного и единого (идеала) в пользу множественного вещественного. Индивид, представитель одной культуры, неспособен эффективно усваивать поликультурное «многое» – информацию. Данный факт негативно сказывается не только на индивидуально-психологических характеристиках личности, но и, прежде всего, на социально-психологических ее аспектах: социальном интеллекте (социально-психологическая коммуникативная компетенция), мышлении, которые определяют успешность адаптации человека к социуму.

Ускорение ритма жизни человека и дефицит времени, технологичность и коммуникативность сегодняшнего общества не оставляют шансов на качественную рефлексию, определяющую *самопознание* человека, приводят к трансформации сложившейся тысячелетиями реальности для человека. Определяют технологичность и шаблонизацию деятельности и общения. Важнейшим негативным результатом длительных дистанционных коммуникаций можно рассматривать проблему возникновения «Я-виртуальное», а также соотношения «Я-виртуальное» с «Я-реальным» и «Я-идеальным» этого же человека.

Отсюда одна из самых асоциальных тенденций сегодняшнего социума – усиливающаяся опасность устранения границ между индивидуальностью человека, его принадлежностью к определенной культуре и поликультурной телекоммуникационной средой. Индивид рискует выйти за рамки человеческого – эмоционально-ценностного, присущего только ему одному восприятия действительности, и становится однородной частью бесконечно общего общества людей. Теряет культурные осно-

вания, чувство времени, расстояния, реальности.

Однако, как хорошо известно, в любой болезни существует и противоядие, возможность излечения от нее. Может ли все возрастающее количество коммуникаций человека нивелировать все те негативные для него последствия глобализации и информатизации общества, которые имеют коммуникативную природу?

Очевидно, ответ следует искать в образовании как важнейшем институте социализации личности, а именно в плоскости педагогического общения. Положительный ответ на поставленный выше вопрос определяется степенью диалогичности самой системы образования, учета ею личностного компонента ученика наравне с государственным компонентом системы образования, их взаимосвязи и взаимодействия не только на уровне форм и методов обучения, но и, прежде всего, на уровне содержания образования [6]. Диалогичность образования предполагает индивидуализацию образования учащегося, учет его образовательных и личностных целей, особенностей.

Смыслы же и цели сегодняшнего общего образования предполагают, что его содержание является педагогически адаптированным социальным опытом, передаваемым учащемуся. Традиционно считается, что знания ученик может получать только извне – от учителя, из учебника и т.д. Поэтому традиционное образование обязательно включает так называемую «передачу знаний». Учащийся должен «знать и уметь» применять те знания и умения по образцу, которые ему передаются извне. Подобный передаточный, а потому монологичный по сути характер образования проявляется в образовательных стандартах, программах, учебниках, а также в учебном процессе, что препятствует развитию личностного начала ученика, его мотивации к учебной деятельности, увеличивает объём содержания

предметов, обостряет проблему сохранности здоровья учащихся, не соответствует коммуникативной составляющей современной жизни, ресурсов и технологии сети Интернет. Без диалогичной составляющей образования социальная деятельность учащегося не сможет быть культуросообразной – монологизм не эффективен в решении ряда социальных проблем, прежде всего, воспитания и адаптации человека к быстроизменяемому миру. Задача усиления личностного начала ученика и активизации его деятельности, требует перехода от ретрансляционных подходов в обучении к таким, которые основаны на коммуникациях, в том числе с использованием Интернет-технологий.

В разработанной нами модели эвристического обучения диалогу отведена роль методологического принципа, выступающего ориентиром проектирования и реализации образования, в котором усиливается роль ученика как субъекта учебной деятельности, направленному на рождение знаний и личное образовательное приращение. Данный тип обучения является эвристическим и имеет целью организацию продуктивной образовательной деятельности ученика, его творческое развитие в процессе диалога.

Традиционно диалог применяется в ракурсе «учитель-ученик», когда учащийся следует за логикой учителя. Смоделированная нами система эвристического обучения построена на диалоге, в котором инициатива в познании нового принадлежит учащемуся, а не учителю. Диалог выступает средством обеспечения самореализации учащихся в их субъект-субъектном диалогическом взаимодействии с учителем и между собой. Ведущей деятельностью ученика выступает его «вопрошающая» деятельность. И в этом случае, важнейшей, если не главной, методологической и методической составляющей образовательного

процесса становится *вопрос ученика*. Деятельность учителя заключается в проектировании и реализации коммуникаций.

Главными составными частями системы эвристического обучения на основе диалога являются: 1) функции диалога как методологического принципа реализации эвристического обучения (нравственно-развивающая, когнитивная, эмоционально-ценностная, творческо-рефлексивная); 2) система проектирования содержания эвристического обучения, система ее реализации на основе коммуникаций между субъектами образовательного процесса.

С педагогических позиций вопрос учащегося более многогранно характеризует его личность, нежели ответ. В вопросе как творческом продукте уже заключена разноракурсная диалогичность – диалогичность между единичным и множественным, знанием и незнанием, человеком и миром, культурой и цивилизацией. Вопрос учащегося является его творческим продуктом, выступающим в качестве педагогической модели ответа, и отражает эффективность процесса социализации учащегося [12].

Важнейшая социальная функция вопроса учащегося заключается в целой семье его педагогических *функций* в системе эвристического обучения на основе диалога: когнитивная (вопрос рассматривается как инструмент реализации познавательной активности), нравственно-развивающая (вопрос как сознательное обращение к собирающему началу, к логосу), эмоционально-ценностная, творческо-рефлексивная. Две последние функции заключают в себе единство внутреннего и внешнего диалогов, синтез активности учащегося и формирование его нравственных основ.

Моделирование системы эвристического обучения на основе диалога предопределило постановку следующих задач: преодоление монологичности и повышение диалогичной составляющей образования,

интенсификация образовательных приращений учащихся, характеризующих степень их творческой самореализации, расширение ареала применимости эвристического обучения в массовой школе. Из этих задач вытекают другие: обучение школьника задавать вопросы в учебном познании; наполнение учебного процесса коммуникативной составляющей, включающей ресурсы и технологии сети Интернет; повышение мотивации детей к учебной деятельности с помощью диалога; подготовка учителя, который организует и реализует образование эвристического типа на уроках и умеет действовать в ситуациях неопределенности, когда ответ ученика и его образовательный путь заранее не известны.

Охарактеризуем *методологию диалоговой образовательной деятельности учащегося*, обеспечивающую единство внутреннего и внешнего диалогов учащегося, механизм создания им нового знания.

Согласно трактовке эвристического обучения, ученик на первом этапе своей образовательной деятельности познаёт исследуемую область реальности (вода, воздух, художественные тексты, архитектурные сооружения, и др.). Затем, на втором этапе, полученный учеником субъективный первичный продукт его деятельности (гипотеза, образ, знак, поделка и др.) сопоставляется под руководством учителя с культурно-историческим аналогом, который выражается в форме понятий, законов, принципов, методов, гипотез, теорий, считающихся фундаментальными достижениями человечества. 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 коллекти-

ва, класса, школы или более широкой части социума.

В нашем исследовании показано, что данная трехступенчатая последовательность эвристической деятельности ученика находит своё отражение в трех методологических группах вопросов познания объекта – «Что?», «Как?», «Почему?». Методология познания любого объекта требует сначала выделения его среди других объектов, рассмотрения объекта со своей внешней стороны, доступной живому созерцанию. Вычленение внешней стороны объекта в целом коррелируется постановкой группы вопросов «Что?».

Следующим этапом изучения является описание учеником свойств 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 группы вопросов «Как?». На третьем этапе качественно различные свойства, стороны объекта познания синтезируются, получают объяснение, что находит отражение в группе вопросов «Почему?».

Базисом модели системы эвристического обучения является диалоговый компонент целей, структуры, содержания эвристического обучения, системы контроля образовательных результатов эвристической деятельности школьников. Данный компонент основан на постановке учеником вопросов к фундаментальному образовательному объекту (коррелируется группой вопросов «Что?»), доказательстве или опровержении утверждения учителя при сравнении первичного продукта ученика с культурно-историческим аналогом (коррелируется группой вопросов «Как?»), одновременном доказательстве и опровержении утверждения учителя при создании учащимся обобщенного образовательного про-

дукта (коррелируется группой вопросов «Почему?»).

Используемый в качестве инструментария моделирования, диалоговый компонент успешно разрешает проблему диалогизации содержательного уровня системы эвристического обучения (стандартов, структуры и содержания эвристических заданий, очных, очно-дистанционных и дистанционных занятий, учебной и методической литературы), контроля образовательных результатов учащихся.

В 1957 г. П. В. Копнин писал: «Стремление построить систему науки, в которой бы не находил никакого места вопрос как форма движения познания, порочно в своей основе. Оно основывается на извращенном понимании процесса научного мышления. В действительности вопросы входят в содержание науки» [3]. В особенности, вопрос должен войти в содержание науки педагогики, в содержание образования, найти свое место в образовательном стандарте. Научить школьника задавать вопросы не эпизодически, а системно – вот ключ к формированию познающей, творческой личности, способной выдвигать предположения, строить свой индивидуальный путь. А это значит, что отличительной особенностью эвристического диалога в образовании становится сегодня формирование у учащегося особой мотивации на разработку активной образовательной стратегии, которая позволяет отделять знание от незнания, строить цели своего обучения, выбирать необходимые для этого образовательные средства, рефлексировать. Ведь, как отмечает финский логик Я. Хинтикка, смысл внешних вопрошаний как раз и состоит в том, что правильно поставленные вопросы позволяют осознавать и обнаруживать в глубине нашего логоса те до поры сокрытые структуры, которые соответствуют структурам окружающего мира [11]. Поэтому обучение школьника задавать вопросы, вести

эвристический диалог, решает так же и воспитательную проблему образования – развитие духовно-нравственных основ общества и человека в нем, формирование толерантности, терпимости.

В разработанной нами модели эвристического обучения диалоговый компонент образовательного стандарта составляет основу для взаимодействия личностного и государственного компонентов образования [5]. Это становится возможным благодаря включению вопроса учащегося и его производных (доказательства, опровержения и др.) в структуру стандарта. С педагогической точки зрения для нас важно, что всякая творческая деятельность хотя бы в какой-то мере может быть стандартизирована, «зафиксирована» и в знаниевых, и в деятельностных (по формированию знаний учащимся) «координатах», поскольку она включена в систему сложившихся культурных ценностей, массива знаний, т.е. целостного социального опыта, предназначенного для передачи школьнику системой образования. Дело в том, что в самом вопросе уже заключено определенное знание. Это сам базис, предпосылка вопроса, выражающий определенный взгляд на явление, которое может быть традиционно оценено. Противоречивая сущность вопроса заключена в его антиномичности, в диалектической основе перехода от старого знания к новому [1]. Поэтому, если умный вопрос, словами Ф. Бэкона, представляет собой половину знания, то другой его условной половиной является процесс творческой деятельности вопрошающего. Данные две функции вопроса позволяют его рассматривать в качестве педагогической формы его *ответа*.

В эвристической учебной деятельности мы выделяем следующие типы вопроса учащихся как их творческого продукта: когнитивные (интенсивные) вопросы ученика, направленные на более глубокое изучение нового материала; экстенсивные вопросы,

связывающие тему предмета с другими темами и даже предметами; креативные вопросы. По сути, креативный вопрос – это вопрос, направленный «вглубь» междисциплинарного знания. Например, «Можно ли утверждать, что характер угасания культуры народа носит экспоненциальный характер?». Данные типы вопросов позволяют оценить не только определенное знание, но и его творческую составляющую.

Эффективной для оценивания деятельности составляющей творчества учащегося может использоваться и сама последовательность вопросов. Например, последовательность двух соседних вопросов ученика в его доказательстве или опровержении утверждения дает возможность оценить способность учащегося дифференцировать и интегрировать предметные знания, находить аналогии и ассоциации между разнородными компонентами, выражать интенцию говорящего не эксплицитно, а имплицитно. Кроме доказательств (опровержений) эффективной оценкой творчества учащегося является составленный им фрагмент диалога, беседы. Он позволяет оценить такие характеристики его творческого мышления (по И. Я. Лернеру), как видение новой проблемы в знакомой ситуации, перенос знаний и умений в нестандартную ситуацию, видение новых функций известных объектов, видение всей взаимосвязи структуры объекта, комбинирование известных способов действия и создание нового способа [10].

С этой точки зрения нам представляется, что использование именно вопросов (а не ответов на них) в тестовых заданиях является важным этапом для оценивания творчества ученика. Подобный коммуникативный подход, реализованный в ходе тестирования учащегося при обучении его иностранным языкам, уже в ряде случаев практически доказал свою состоятельность [13].

Особый интерес для оценивания эвристической творческой деятельности учащегося имеет *эмоционально-мотивационный* подтекст его вопросов. Например, определенные эмоциональные высказывания в форме вопросов, которые не направлены на получение информации, позволяют оценить опыт эмоционально-ценностного отношения учащегося к действительности. В педагогической литературе опыт эмоционально-ценностных отношений рассматривается как воспитание у школьника личностных ориентаций и механизмов развития соответствующих качеств: способность дать собственную оценку тем или иным событиям, высказываниям, поведению – своему и других людей; способность осмысленно выйти из ситуации, требующей нравственного выбора и т.д. [9]. Вопрос рождается из эмоции и благодаря эмоции – своеобразного раздражителя психики индивида. И в этом плане вопрошание может рассматриваться как педагогическое средство, способное преодолеть разрыв между знаниевой и творческой компонентами образования, поскольку оно позволяет давать эмоционально-ценностную окраску событиям, рассматривать с нескольких точек зрения проблему, вести дискуссию с мыслителями прошлого и настоящего.

Личностно-значимый и эмоционально-ценностный компоненты вопроса и его производных (доказательства, опровержения, фрагменты диалогов, эвристические диалоговые задания и др.) позволяют во многом решать задачу заимствований материала (копирование, из сети Интернет), списывания.

Включение диалогового компонента в структуру образовательного стандарта выступает одним из механизмов сопряжения системы эвристического обучения с массовой школой. Диалоговый компонент стандарта позволяет устранить несоответствие между доминирующими сегодня в стандар-

те знаниями, умениями и практически отсутствующими механизмами генерации и оценивания опыта творческой деятельности учащегося, опыта его эмоционально-ценностных отношений к действительности. Удельный вес диалога в структуре образовательного стандарта определяется его наличием в таком элементе общепредметного содержания образовательных стандартов, как общеучебные умения, навыки, обобщённые способы деятельности. В особенности, речь идет о региональном компоненте образовательного стандарта, в котором диалог «учитывает» культурные и религиозные особенности учащихся, позволяет им индивидуально осуществлять культуросообразные, внутренне адаптированные для них способы познания действительности.

Диалог выступает консолидирующей основой элементов общепредметного содержания образования и получает 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.

Следующим компонентом содержания системы эвристического обучения является *эвристическое задание*. Разработанный нами диалоговый компонент задания определяет наличие в его структуре трех ключевых вопросов. Вопрос «Что?» определяет знаниевые образовательные объекты в рамках стандарта, а так же лично-значимые элементы для учащегося. Вопрос «Как?»

позволяет обнаружить взаимосвязи между изучаемыми реальными объектами, наполнить их лично-значимым для учащегося смыслом. Третий, творческо-рефлексивный уровень задания определяет постановку учащимся самому себе лично-значимого вопроса «Почему?».

Моделирование системы эвристического обучения на основе диалога выявило и реализовало новый подход к конструированию *учебника*, который предусматривает изменение его структуры, содержания и формы. Структура диалогического учебника состоит из инвариантной диалоговой части (доказательства утверждений с помощью последовательности вопросов, опровержения их, фрагменты диалогов, бесед ученых, мыслителей), и вариативной части, предусматривающей создание учащимися собственной продукции. Главным содержанием диалогового эвристического учебника является отражение в нём информационно-коммуникативного пространства. Уменьшение процентного содержания монологического текста сопровождается возрастанием объёма диалогового пространства учебника, обеспечивающего возможность творческой самореализации учащегося посредством ряда дидактических возможностей: записать вопросы в специально созданной для этого табличной форме (этап целеполагания), разместить свой фрагмент диалога в качестве обобщённого образовательного продукта (вариативная часть содержания учебного материала), вступить в дискуссию с учеными, мыслителями. Полилогичность учебного текста обеспечивает сравнение образовательных результатов учащихся, характеризует их эмоционально-ценностный, рефлексивный, творческо-формирующий компоненты.

Вопрос учащегося как компонент модели системы проектирования и реализации эвристического обучения выступает средством и формой интеграции эвристи-

ческого обучения в массовую школу. Система реализации эвристического обучения на основе диалога в очном обучении на различных образовательных ступенях основана на конструировании и организации учителем системы коммуникаций на уроках, включая средства телекоммуникаций и сети Интернет (Интернет-уроки), разработке и использовании в учебном процессе диалоговых учебников.

Система реализации эвристического обучения учащегося как основа его творческой самореализации неэффективна без коммуникативной составляющей. Деятельность учащегося на каждом ее этапе включает в себя возможность демонстрации образовательных продуктов учащихся, их сравнения, что придает особую значимость системе коммуникаций, основанной на горизонтальных («учащийся-учащийся») и вертикальных («учащийся-учитель») диалогах [4]. Вопрос учащегося и его производные выступает и в качестве средства сравнения образовательных продуктов других учащихся, и в качестве самого продукта эвристической деятельности учащегося.

Коммуникативная составляющая обучения (организация учителем «горизонтальных» («учащийся-учащийся») и вертикальных «учащийся-учитель» коммуникаций) – важная часть процесса формирования опыта творческой деятельности учащегося. В этой связи формирование эвристических качеств личности субъектов учебного процесса наиболее эффективно в *информационно-коммуникативной среде*, с использованием дистанционных форм и методов обучения продуктивной, творческой ориентации. В очной форме на уроке традиционная доска не может в полной мере послужить местом «встреч» ученических продуктов. В равной степени и мел не может технически обеспечить коммуникативную составляющую урока.

Согласно Национальному проекту «Образование» техническое оснащение школ парком компьютерной техники и подключением к сети Интернет повышает уровень оснащенности образовательных учреждений. Однако возникает вопрос: Какова эффективность использования высокотехнологического компонента для развития личности учащегося? В нетворческой образовательной системе информационный компонент не имеет существенных качественных рычагов для развития личности школьника, поскольку определяющим, «ведомым» является сам передаточный характер образовательной системы. Количественное возрастание степени информатизации (увеличение парка персональных компьютеров в учебных заведениях, возрастание скорости передачи данных в локальную, глобальную сеть и др.) при знаниево-ориентированном характере содержания образования только усиливает его негативные черты, репродуктивность и низкий элемент творчества. Например, использование информационных технологий в контроле знаний, умений и навыков сводится к проверке информации, а неограниченный рост заимствований из сети Интернет свидетельствует о развитии шаблонности мышления школьника. В этом случае реализуется *информационная функция информатизации образования*. Данная функция: облегчает и ускоряет передачу информации к учащемуся, усиливает репродуктивность процесса образования; вызывает перегрузку деятельности учащихся; усиливает репродуктивность ответов учащихся, затрудняет контроль образовательных результатов.

Очевидно, что наивысший коэффициент полезного действия информатизации образования для развития личностных качеств учащегося обеспечивается двумя составляющими. Во-первых, изменением вектора образовательной парадигмы, направленного не «на учащегося», а «от него». Во-

вторых, степенью интеграции информационных и педагогических технологий, когда коммуникации как процесс становятся частью содержания образования учащегося [7].

Изменение вектора образовательной системы – от учащегося, а не на него – меняет монологичный характер образовательной системы на диалогичный. В этом случае реализуется *творческо-коммуникативная функция* информатизации образования. Данная функция стратегически реализует свободу выбора учащегося и его образовательных предпочтений; тактически обеспечивает демонстрацию образовательных результатов субъектов учебного процесса (информационно-коммуникативная функция); возможность их активного сравнения участниками учебного процесса (регуляторно-коммуникативная функция).

Поэтому, с учетом вышесказанного, диалогическая сущность эвристического обучения определяет востребованность очно-дистантных и дистанционных форм и методов его реализации, в которых осуществляется синтез педагогических эвристических и информационных технологий. Формами реализации системы эвристического обучения являются: дистанционные эвристические олимпиады, дистанционные курсы (для учащихся, педагогов, родителей), дистанционные курсы, проводимые только в форумах («Форум-курсы»), очно-дистантные мероприятия (например, Интернет-уроки), дистанционные ученические конференции, основанные на защитах творческих работ учащихся в форумах, дистанционные конкурсы-проекты творческой коммуникативной ориентации («Дистанционный учитель года», «Дистанционная школа года», «Дистанционная педпрактика», «Ученическое сообщество», «Дистанционный педсовет», «Летний Интернет лагерь»).

Использование Интернет-ресурсов и его основных служб в учебном процессе

должно служить определенной цели, той, которая невозможна в очном формате подобных мероприятий. А именно – организации коммуникаций между субъектами образовательной среды (ученик, педагог) с целью демонстрации и сравнения их образовательных продуктов. Вопрос учащегося и его производные (доказательства, опровержения) выступают и в качестве средств сравнения образовательных продуктов, и в качестве самого продукта эвристической деятельности учащегося.

Использование мультимедийных средств и технологий сети Интернет в учебном процессе обеспечивает количественный и качественный уровни коммуникаций учащихся и учителя, их обратную связь и, таким образом, корректирует индивидуальность обучения каждого учащегося, способствует формированию опыта его творческой деятельности. Продуктивная деятельность учащегося в информационно-коммуникативной среде является залогом его самосовершенствования, освоению компетентности к непрерывному изменению в условиях быстроизменяющегося мира.

Синтез педагогических и информационных технологий приводит к трансформации образовательной среды. В частности, к появлению важной составной ее части: *информационно-коммуникативного пространства*. Субъектами информационно-коммуникативного пространства являются ученики, учителя, классные руководители, методические объединения, родители, дистанционные педагоги, образовательные учреждения. Формирование атмосферы *всеединства* всех участников пространства, их творческой самореализации, коммуникативных качеств ученика и учителя – вот одна из главных целей подобного пространства.

Педагогическая новизна и значимость информационно-коммуникативного образовательного пространства на эвристиче-

ской платформе заключается в том, что оно объединяет самые разные школы, гимназии, ВУЗы, их учителей, администраторов, учащихся в едином учебном процессе. Позволяют на деле осуществить интеграцию систем очного и дистанционного обучения, показывают пути преемственности очного процесса на дистанционном поприще. И, наоборот.

При этом важное значение для социализации учащихся приобретают эмоционально-ценностный, мотивационный и рефлексивный факторы обучения. Первый из них объясняется эмоционально-ценностной функцией вопроса как дидактической единицы эвристического диалога учащегося; атмосферой всеединства учащихся в информационно-коммуникативном пространстве; эффектом раскрепощенности учащегося в режиме дистанционного общения, недоступностью или опосредованностью авторитарной логики учителя. В Интернет в результате физической непредставленности партнеров по коммуникации друг другу теряет свое значение *целый ряд барьеров общения*, обусловленных такими характеристиками партнеров по коммуникации, которые выражены в их внешнем облике: их полом, возрастом, социальным статусом, внешней привлекательностью или непривлекательностью [15].

Рефлексивный фактор эвристического дистанционного диалога учащегося в сравнении с очной формой диалога объясняется большей *количественной и качественной степенью коммуникаций* во время дистанционных мероприятий, способных обеспечить обратную связь и скорректировать индивидуальность обучения практически каждого учащегося.

Система реализации эвристического обучения на основе диалога предполагает педагогическую подготовку учителя, который способен действовать в ситуации неопределенности, когда вопрос учащегося

заранее не известен [8]. Такая эвристическая деятельность учителя носит стратегический (проектирование и организация коммуникаций) и тактический характер (умение реализовывать запланированное – вести эвристический диалог «учащийся – учитель», «учащийся – учащийся»). Разработанная в исследовании система подготовки учителя определяется диалоговой структурой и содержанием дистанционных курсов для педагогов, конкурсов-проектов, методических пособий и рекомендаций, коммуникативной составляющей конференций и семинаров, научным и опытно-экспериментальным педагогическим экспериментом учебных заведений.

Проведенный нами педагогический эксперимент показал, что компонент эвристического диалога в системе проектирования и реализации эвристического обучения позволяет учащемуся развить и формировать:

- его ценностные ориентиры, способности видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

- знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности

- умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее

- умения общаться в современном поликультурном мире, владеть различными социальными ролями в коллективе, быть толерантным и терпимым к чужому мнению, что особенно значимо в социальной сфере, области семейных отношений [14].

Главное – эвристический диалог ученика с поликультурной образовательной средой позволяет развить и формировать

эвристические качества его личности: креативные, когнитивные, организационно-деятельностные – качества творца, определяют ситуацию успеха человека в быстроизменяемом коммуникативном и поликультурном мире [4].

Способны ли коммуникации как формы и методы повлиять на монологичные смыслы и цели сегодняшнего образования? Пока ответ на данный вопрос не озвучен. Однако можно с уверенностью сказать, что коммуникации в образовании таят в себе тот потенциал, который способен во многом преодолеть негативные черты информатизации общества. Основатель науки кибернетики Н. Винер писал следующее. «Меха-

низмы функционирования общества могут быть поняты только через изучение принципов передачи информации, при этом в будущем, все большее значение будут приобретать послания или команды от человека к машине, от машины к человеку, и, наконец, от машины к машине» [2].

Одна из основных задач сегодняшнего образования – *не учить человека, а учить его учиться*, создавать условия для развития заложенного в человеке потенциала, его самореализации, индивидуализировать процесс обучения. Решение данной задачи возможно при помощи телекоммуникационных технологий вкупе с эвристическими, личностно-развивающими технологиями.

Библиографический список

1. **Аверьянов, Л. Я.** Почему люди задают вопросы? – М., 1993. С. 152.
2. **Винер, Н.** Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине / Н. Винер ; пер. с англ. И. В. Соловьева, Г. Н. Поварова ; под ред. Г. Н. Поварова. – 2-е изд. – М. : Наука, 1983. – 344 с.
3. **Копнин, П. В.** Природа суждения и формы выражения его в языке. – М., 1957. С. 318.
4. **Король, А. Д.** Диалог в образовании: эвристический аспект. Научное издание [Текст] / А. Д. Король. – М. : ЦДО «Эйдос», Иваново : Издательский центр «Юнона», 2009. – 260 с.
5. **Король, А. Д.** Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А. Д. Король // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 18–25.
6. **Король, А. Д.** Диалоговый подход к проектированию учебного компонента образовательного стандарта [Текст] / А. Д. Король // Мир образования – образование в мире. – 2008. – № 2. – С. 271–281.
7. **Король, А. Д.** Образование в судьбе современной России : [выступление на «Круглом столе»] [Текст] / А. Д. Король // Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 22–24.
8. **Король, А. Д.** Повышение квалификации учителя в сетевой структуре учебного взаимодействия [Текст] / А. Д. Король // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 20–27
9. **Краевский, В. В., Хуторской, А. В.** Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
10. **Лернер, И. Я.** Проблемное обучение. – М., 1974. С. 37.
11. **Хинтиikka, Я., Хинтиikka, М.** Шерлок Холмс против современной логики: к теории поиска информации с помощью вопросов // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М., 1987. С. 278.
12. **Хуторской, А. В.** Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) [Текст] / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 109–114.

13. **Capelle, G.** Le nouvel Espaces 1: Methode de francais / Guy Capelle, Noelle Gidon. – Paris: Hachette Livre, 1995.
14. **Korol, A. D.** Dialog heurystyczny uczących się jako podstawa kształtowania doświadczenia w działalności twórczej / A. D. Korol, Gworys Wiesław // Zeszyty naukowe wyższej szkoły hotelarstwa i turystyki w Częstohowie. – 2008. – № 1. – S. 104-117.
15. **Reid, E.** Cultural Formations in Text-Based Virtual Realities / A thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts. Cultural Studies Program. Department of English. University of Melbourne. January 1994.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент М. А. Беляева