

УЧЕБНИЯТ ДИАЛОГ

Вергиния Колева

Учебният диалог е ориентиран към решаване на определена задача, към постигане на определена цел, т.е. той винаги е обучаващ. Чрез него се осъществява учебната стратегия на урока. Безспорно е, че е необходимо усъвършенстване на диалога в учебни условия, и то такава, при което ще се заличат елементите на изкуственост, ще се увеличи неговата операционална и познавателна продуктивност. За да обясним особеностите и недостатъците му, ще го разгледаме в съпоставка с обикновения диалог.

“Диалогът се налага навсякъде, където разговорът се явява емоционално, мисловно и морално отправление към събеседника и води до себеразкриване на личността като характер, стил, духовно, емоционално и морално същество (...) Разговорът се превръща в диалог, когато добие мисловната и емоционална багра на нашето “аз”, ток на мисълта, стилна и езикова индивидуалност. (7, с. 6) Въпреки че човек се разкрива чрез всяка своя реплика, в учебния диалог личността разкрива

по-скоро своето рационално “аз” отколкото всичко останало. А диалогът е обикновено такъв, че заслужава определението “дирижиран”. Затова са виновни или едностранчивите изисквания към обучението, или стремежът те да се осъществят по пътя на рационалното въздействие. Толкова рядко в урока има динамика, произтичаща от истинското сътрудничество на учител и ученици, толкова редки са моментите на неговото “пулсиране”. Логично построени уроци, предварително обмислена емоционалност ... Някъде отвъд е ученическото възприемане, изграждането на позиция.

От гледна точка на теорията на информацията целта на обучението е тезаурусът* на учителя да стане тезаурус на ученика. Но тъй като обучението е и възпитание, и развитие, това не е достатъчно. “Мисленето винаги е диалог, разкриващ различни, а поради това и противоречащи си една на друга страни от действителността.” (8, с. 202) Изразено по друг начин това е съдействието с другите и

*тезаурус - основен познавателен фонд

със самите себе си на равнище “смисъл”. При обяснителноинформационния метод учителят преобладаващо е в позицията на комуникатор (предаващ информацията), а ученикът е комуникант (приемащ и интерпретиращ информацията). Преодоляването на това “разположение” на общуващите се осъществява чрез диалогичните дидактически и учебни методи. Но ученикът продължава да не е в истинския смисъл субект на обучението. “Анализът на дейността в клас убедително показва, че 2/3 от тази дейност е посветена на разговора, а 2/3 от този разговор учителят води сам, при това 2/3 от този разговор на учителя са свързани с такива обичайни ситуации като обяснение на урока, забележки, оценка на учениците или обяснение на собствените си действия.” (11, с. 5) Поставянето на въпроси от учениците може да преобрази учебния диалог така, че да се избегне неговата дирижираност и той да придобие чертите на истински диалог, определян двустранно. Основно качество на диалога е неговата естественост. Естественият диалог може да бъде наречен свободен. Равнопоставеността на участниците е част от тази свобода, свързана и със свободата на мислене. Ако изследваме учебни-

те диалози, в някои от тях само се създава впечатлението, че чрез беседата учениците се обучават. Всъщност няма реален умствен процес в смисъл на търсене, на действително участие. Разнообразието на дейността не е достатъчно. Определящ би трябвало да бъде характерът на дейността, свързан с реално мотивирано участие и процес на откриване.

Диалогът е форма на вербална комуникация, включваща двама участници. При речевото общуване, сведено до минимално количество партньори – двама, основни са взаимодействията от типа “П1 съобщава – П2 осмисля неговото съобщение”, “П1 пита – П2 отговаря”, “П1 и П2 реагират спонтанно на определен стимул”, “П1 и П2 повтарят (едновременно или последователно) едни и същи реплики”. (3, с. 25-26) В учебния диалог доминиращи са вторият и първият тип взаимодействие. Като изключим IV тип и си представим в много строги рамки възможността за III тип диалог, бихме решили, че няма “постановъчни” разлики между учебния и обикновения диалог. Но в дадената типология връзката е проследена еднопосочно или поне не е указано, че ролите се сменят. Всеки нормален диалог, като изключим случаите на строго фик-

сираните разновидности на общуване, предполага динамична смяна на позициите, там може да се допусне, че П2 ще поеме функциите на П1.

Според терминологията, използвана от т.нар. транзакционен анализ (вж. 12), най-малкият комуникативен обмен се нарича транзакция. Това е взаимодействието на разговарящите А и В, при което А излъчва към В една комуникативна единица и В също отправя към него една комуникативна единица. Под “комуникативна единица” се възприема едно изречение или една реплика.

Бахтин определя като реална единица на общуването изказването. Всяко изказване е същност някакъв отговор. И научното монологично изказване върху определен обект има предвид казаното преди и в тоя смисъл е отговор. Същевременно “всяко разбиране в една или друга форма поражда отговор: слушащият става говорещ. Пасивното разбиране на значението чуваема реч е само абстрактен момент, който се актуализира в следващия реален силен отговор. Разбира се, може да има и мълчание и мълчаливо действие. Но рано или късно чутото и активно разбрано откликва в следващата реч или в поведението на слушащия”. (1, с. 442) Така че съ-

ществената особеност на изказването е *смяната на речевите субекти*. В процеса на комуникация взаимодействието предполага ритмичната смяна на водещата позиция. С това се характеризира естественият равнопоставен диалог за разлика от всички социални разновидности на диалога, който можем да наречем субординиран. За лидер в разговора обикновено се смята тоя, който задава въпроси. В интервюто, в служебния разговор началник – подчинен е установено кой задава въпросите. Това са диалози с фиксирана позиционност. В учебната беседа учителят е несменяемият А, а учениците биха могли да бъдат обозначени като В1, В2, В3 ... В педагогическата практика на миналото взаимоотношенията учител – ученик не са равнопоставени. Това е свързано с авторитарността и дидактичността. При такива взаимоотношения напълно съответстващ е оня диалог, в който единственият лидер може да бъде учителят. Ако използваме позиционното обозначаване, с което борави транзакционният анализ, то това е транзакция от типа родител – дете. Съвременната ориентираност на учебното взаимодействие е към доминиране на позициите възрастен – възрастен. Позицията възрастен е най-

спокойната и уравновесена позиция, която в контекста на учебната ситуация означава да разясняваш, да обучавааш, без да налагааш. Това е позиция, предполагаща сътрудничество, а в познавателен план е свързана със спокойното изследване и обсъждане на познавателната информация. Предварителното приемане на учениците в позицията възрастен очертава благоприятната равнопоставеност на лицата, взаимодействащи в процеса на обучение. Съвсем пряка е връзката с отдавна познатата, но не напълно осъществена в училище схема учител-ученик = субект-субект. Понятието субект означава деятел, но не в смисъл само на изпълнител. (Тук няма да се отклоняваме към същината на понятието субект на познанието, което означава личността активно да се включва в изследването.) На субекта правомерно принадлежи лидерството. При приетата равнопоставеност на взаимоотношенията субект-субект *учебният диалог би трябвало да включва смяна на лидерските позиции*, което означава изказвания, непредизвикани от прекия учителски въпрос или задаване на въпроси от учениците. По този начин учебният диалог запазва структурната схема на диалога и това не е изкуствено наподобя-

ване, а прилагане в учебния процес на характеристиките на естествения диалог, чийто познавателен коефициент е значително по-голям.

Комуникацията в зависимост от степента на взаимодействие между общуващите е еднопосочна или двупосочна (диалогична). Учебната комуникация, определена като диалогична, е с елементи на неравнопоставеност. Докато истинският диалог предполага смяна на лидерската позиция, при нея учителят е неизменният лидер. Учебният диалог се възприема и характеризира като диалог преди всичко поради смяната на говорене и слушане. Но докато при естествения, т.е. същинския диалог, участниците могат да “получат” и “предадат” лидерството в разговора, учениците остават в пасивната позиция на отговарящ. Естествено не само въпросите в един диалог определят водещата, инициативната позиция. Но в действителност много рядко изложението на учителя (когато урокът е лекция) се прекъсва от учениците с цел уточняване, разясняване и др. п. В основата си това се смята за липса на добро възпитание, но в границите на приетите норми ученикът би трябвало да притежава свободата на активно присъстващ слушател. Да си

представим учебния диалог и учениците в него, които винаги само отговарят. Това е един потискащ диалогичен стереотип. Има взаимодействие, но неговата двупосочност е формална. "Личността в ролята на обект при взаимодействието се проявява като пасивен участник. Тази пасивност обаче съдържа в себе си потенциална "обективна активност". Възприемайки позицията на обект, индивидът подготвя своето субективно проявление." (5, с. 27) При училищния диалог обаче ученикът изгубва нагласата за цялостна персонална активност. Като резултат развиващите възможности на естественото общуване – взаимодействие намаляват. Училищният поведенчески стереотип може да се проектира в по-общ социален план, характеризиращ се с намалена комуникативност по отношение на нейната пълнота и многообразие.

Сред различните, непротиворечави си класификации на социогенните потребности за нас е интересна тая на Г. Я. Розен. (вж. 10) Той изброява и разглежда потребността от сътрудничество, потребността от лидерство и потребността на човек да бъде ръководен; потребността от съобщаване, предаване на информация, от обмен на мнения и знания; пот-

ребността от самоизразяване, самоутвърждаване, самоосъществяване. Ние извеждаме в познавателен план значимостта на *потребността от лидерство* и свързаната с нея потребност от самоутвърждаване и самоизразяване. Следователно осъществяването на истинска двупосочност на диалога в учебни условия е свързано с потребността, която е в основата на понятието субект на обучението. Ученическите въпроси като стимулирано проявление и изградено умение са най-добрият начин да се върне естествеността на учебния диалог.

Ако се върнем към Сократовата беседа, то нейната естественост се дължи и на това, че в нея няма авторитарност, а смяна на лидерството, тъй като и събеседникът задава въпроси. Въпреки че нерядко Сократ държи монолози, а учениците обикновено казват "да". Но така или иначе точно Сократовата беседа принуждава ученика да се откаже от предразсъдъците и да се увери в своето незнание. Във философски и педагогически план Сократ постига значима висота, тъй като насочва учениците към самостоятелно мислене, при което всяко нещо се проверява предварително, преди да се приеме или отхвърли. А това става чрез въпро-

си. “Учителят, който обучава сократовски, не отговаря. Но той и не пита. По-точно той задава философски въпроси и не дава в никакъв случай, когато бъде запитан, искания отговор ... Тогава какво прави учителят? Той раздухва между учениците играта на въпроси и отговори ...” (6, с. 47) Ако няма въпроси, Сократ поставя това като задача. Ако има колебливо поставени и елементарни по същност въпроси, той ги поставя на дискутиране, като изоставя всички, които са изразени несвързано. Основен елемент на Сократовите беседи е равностойността на събеседниците, които:

- изразяват началното си разбиране по поставения въпрос;

- могат да зададат въпроси и това е част от тяхното участие в беседата.

Преимущество на диалога е, че при “говорене човек стига, без събеседникът да се отличава с някакви особени качества, до изводи, до които никога не би стигнал само по пътя на размисъла ... Разговорът постепенно нараства, а с него мислите придобиват чрез възраженията или одобренията на събеседника все по-голяма яснота и се оформят в една мисловна система с познавателна стойност”. (7, с. 67-68) Основното, което води до такъв резултат, са не

само очакваните и полезни въпроси от страна на събеседника, които помагат да се внесе пълнота на мисленето. Това, че мисленето е вече в битийността на външната реч, довежда до необходимата за неговата правилност яснота. И друго, за да се стигне до определен резултат, мисловните процеси трябва да преминават през определена етапност, която при диалога е естествено структурирана. Докато на равнище вътрешна реч съществува голяма обемност и неподределеност на мислите.

Сократовите диалози принадлежат към *философския диалог*. Тяхната цел е да се развие умението за философско мислене. Разновидностите на диалога са следните: свободен диалог, творчески продуктивен диалог, философски диалог, реторически и политически диалог, хумористичен, сатиричен и фейлетонен диалог, драматически и дискусия. (7, с. 67-239) Същественото за т.нар. *свободен диалог* е, че той е диалогът на ежедневието, много динамичен е и зависи от темата и събеседника. Основното за *творческо-продуктивния диалог* е свързано с разрешаването на проблеми. Той не винаги е равнопоставен и “почти винаги единият партньор служи само като стимулант или взривител”. (7, с. 68) Този диалог е

свързан с философското разсъждение и същевременно може да бъде предмет на художествено изображение, напр. в драмата. Според Ж. Гълъбова той се модифицира в монолог, при който остава скритият диалог в самите нас.

Характерно и за трите вида диалози, които частично засегнахме, е тяхната продуктивност. Каталитичната и смислообразуваща функция на събеседника (дори в ролята на вътрешен "опонент") е незаменима с нищо.

Изводът за учебния диалог като дирижиран и неестествен насочва към изкривяване на неговата основна функция – комуникативната. В много случаи учебният диалог може да се характеризира като псевдокомуникативна дейност независимо от факта, че неговата цел допуска правомерна нетъждественост с естествения диалог. В тая насока трябва предвидително да разграничим диалога от обикновено събеседване и в зависимост от социално-психологическите параметри да обособим диалога, насочен към изясняване отношенията между партньорите и диалога, ориентиран към решаване на определена задача.

Психологическите изследвания на диалога извеждат няколко критерия на речево поведение. В

класификацията на Ф. Кайнц и Б. Скинер такъв критерий е мотивацията. Във връзка с този критерий Кайнц използва определението реактивна реч. (4, с. 113) На равнище реч освен реактивно говорене се разграничават инициативното говорене и : въгрешно говорене, говорене в хор, диалогично говорене, монологично говорене, свободно говорене. (вж. 2) "*Реактивното говорене* се предизвиква от извънезикови събития, мотивиращи текстове и в рамките на диалогичното говорене чрез диалогични реплики с предизвикваща функция." (2, с. 19-20) (к.м.) *Инициативното говорене* се свързва на първо място с "формулиране на прости и комплексни въпроси, които служат за получаване на информация, придобиване на знания и обмен на мнения". (2, с. 18) Освен чрез въпрос то се изразява и чрез подкана, предаване на поздрави, израз на чувства. Инициативното и реактивното говорене като осъществяване са свързани с диалогичното говорене. От гледна точка на дейностния подход диалогът е съвместна дейност. За учебния диалог това означава да се изгради обща мотивационно-целева нагласа за взаимодействие. При липсата познавателни интереси това е трудно осъществимо взаимо-

действие, защото тяхното наличие означава връзка между мотива и целта. *Общата мотивационноцелева нагласа и равномерното осъществяване от страна на учениците на реактивно и инициативно говорене биха увеличили резултатността на учебния диалог.*

Учебната беседа като осъществяване сега наподобява интервю по научни въпроси. Нашата позиция е, че в уроците трябва да се внасят елементи на дискусията. Форми на диалогичността, свързани с изясняване на определен проблем са: спорът, дискусията, полемиката, диспута, дебатите. В хуманитарните дисциплини се използва диспутът, но неговото осъществяване според нас придобива някаква състезателна форма или получава нюанса на театрализираност. Динамиката на този урок много често не е свързана с динамиката на аргументираното и обосновано опровергаване. А основният недостатък е, че учениците не задават въпроси. Това отново прави учителят. Учениците всъщност не извличат за себе си положителното от обучаващия модел.

В определени ситуации неплагирирано се разгръща и спорът. Тъй като неговата цел обикновено е свързана с налагане на определе-

но мнение или теза, продуктивността на спора за учебния процес не е голяма. По-добре би било епизодичните ситуации на спор плавно да придобиват характеристиката на диспут.

Основното в дискусията по отношение на участниците е, че тя е форма на сътрудничество. Въпросите, които ще се обсъждат, трябва да бъдат предварително формулирани. Освен това се задават въпроси, свързани с уточняване на някои позиции. Участникът в дискусията трябва да може да поставя ясни, уместни, истинни въпроси. А спорният въпрос трябва да се формулира с помощта на всички участници. Ако има няколко спорни въпроса, то те трябва да се формулират последователно, без да се подмени тяхната същност и без да се преминава към следващия, ако предходният е още нерешен.

Умението да се формулира основният въпрос (основните въпроси) и към него да се изгради поредица от изясняващи го въпроси отвежда към проблемното обучение. Според нас дискусията остава неразгърната в учебните часове. Дори ако изразените мнения са несходни и алтернативни, учителят счита, че времето не му позволява по-продължително спиране върху тях. А тук може да се ос-

тави открита възможността не “да се помисли”, както често се остава всичко като задача за следващия час, а да се формулират нови възникнали въпроси по тоя повод.

Дискусията е една естествена форма, при която се осъществява смяната на лидерството в диалога. И това е много по-лесно при нея, тъй като опонентите са съученици,

Стойността на изначално наречената въпросно-отговорна система на обучение няма да излезне и през един същински компютърен век. Съвременната електроника трябва да се достигне оная фаза на общуване на човека с мислещата машина, при която се осъществява диалог. Пълнотата на комуникативната връзка човек-компютър в бъдеще ще се осъществява не само чрез правилно зададени “команди”, а и чрез правилно поставения въпрос към електронния събеседник. Необх-

одимо е усъвършенстването на диалога в учебни условия. И то такава, при което ще се заличат елементите на изкуственост и ще се запазят и развият характерните елементи на живия диалог..

Наистина в един общ план мисленето е търсене на отговори. Но не е възможно процесът да се индуцира без въпроси. А при училищната едностранчивост на диалога учителят, който задава въпроси, и ученикът, който търси отговори, се създава един стереотип без гаранция за самостоятелно и развито мислене в бъдеще. Може само да се разчита на цялостен вътрешен диалог у ученика и по време на урока, и по време на самостоятелната му подготовка. Но това, което не е изградено, не може да се осъществява в неговата пълнота. Изводът е, че трябва да се изгради система за работа с ученическите въпроси, свързана с тяхната експлицитност и усъвършенстване.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтин, М.* Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.
2. *Илиева, А., Х. Хералд.* Методическите понятия в обучението по чужд език. С., 1989.
3. *Йотов, Цв.* Диалог в общении и обучении. С., 1979.
4. *Kainz, F.* Psychologie der Spwache. Bd III, Stuttgart, 1951.
5. *Мадолев, В.* Диалогът учител-ученик. Благоевград, 1993.
6. *Нелсон, Л.* Сократовият метод. С., 1993.
7. *Николова-Гълъбова, Ж.* Структура, психология и динамика на диалога. С., 1985.
8. Психологический словарь. М., 1983.
9. *Радев, Р.* Сократ. С., 1980.
10. *Розен, Г. Я.* О месте социогенных потребностей в структуре личности. – В. Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974.
11. *Стоунс, Э.* Психопедагогика. М., 1984.
12. *Харис, Т.* Аз съм добър, ти си добър. С., 1991.

THE DIALOGUE IN THE TEACHING PROCESS'

VERGINIA KOLEVA

Summary

The dialogue in the teaching process is considered a strategic possibility to achieve the teaching goals. It, usually, allows for specifying the teacher's questions, while the students' answers are indicative of the level of achievement.

The present paper examines the peculiarities and inadequacies of the teaching process in contrast to ordinary dialogue. The change of the speaking partners is an essential characteristic of the dialogue, not only in terms of 'speaking' and 'listening', but as well as in terms of the change of the leading positions. This presupposes asking questions by the two participating parties in the communicative process.

The suggested thesis is related to the necessity of having students speaking reactively and pro-actively throughout the teaching process. The questions of the students will not only contribute to downplaying the artificiality of the teaching dialogue, but will also contribute to enhancing their operational and cognitive productivity. Thinking is a dialogue. Thus, asking questions comes to be of vital importance.