

DOI: 10.12731/2218-7405-2016-3-5

УДК 378.1

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА М.М. БАХТИНА И МЕТОДЫ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Кудряшов И.А., Клеменова Е.Н.

В статье представлены исследовательские позиции к диалогическому подходу преподавания грамматики, теории диалогической педагогики, разработанных М.М. Бахтиным, как концепциям, которые оказали конструктивное влияние на развитие современных методов обучения, учитывающих контекст употребления языковых единиц, методику преподавания риторической грамматики, а также обучение языковой деятельности, связанной с производством значения и смысла в целом. Педагогика диалога, базирующаяся на бахтинской философии, предлагает особый взгляд на процессы преподавания и обучения как полифонические феномены. При этом в основе самой концепции полифонии заложены эстетические воззрения М.М. Бахтина на коммуникацию как взаимодействие двух пространств. Особый акцент делается на способности преподавателя предоставлять возможность голосам студентов в равной степени проявляться в игре, а непосредственным участникам учебного процесса говорить самим за себя. Современный образовательный процесс представляет собой имманентно социальную и вследствие этого диалогическую деятельность. Вовлеченность в диалогическое взаимодействие в условиях учебной аудитории является коммуникативной основой для того, чтобы студент признал себя в качестве активного представителя образовательного сообщества. В заключении представлены основные направления развития обучения как процесса вхождения студентов в целевые дискурсы, априорно предполагающие многоголосие.

Ключевые слова: диалогическая педагогика М.М. Бахтина; дискурс; межличностные отношения; монологизм / диалогизм; речевой жанр; гетероглоссия; лингвистическая компетенция; метаязык науки.

M.M. BAKHTIN'S DIALOGIC PEDAGOGY AND CONTEMPORARY TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Kudryashov I.A., Klemenova E.N.

The article presents the investigation positions to dialogic approach to teaching grammar, dialogic pedagogy theory developed by M.M. Bakhtin as to the conceptions which constructively influenced upon contemporary teaching methods taking into account the context of language unit usage, teaching methodology of rhetoric grammar and language activity teaching connected with the production of meaning and sense in general. Dialogue pedagogy based on Bakhtin's philosophy offers the specific view on the teaching and training processes as polyphonic phenomena. Along with this, the thinker's polyphony conception is based on his aesthetic views on communication as the interaction between two spaces. The special accent is made on the teacher's ability to provide the possibility to the voices to be manifested in the game and to the direct participants of the educational process to speak for themselves. Contemporary educational process is inherently the social activity and as a consequence it is the dialogic activity as well. Involving into the dialogic interaction in the auditorium is the communicative basis to ensure that the student should recognize himself / herself as an active educational community representative. In conclusion the article presents the basic directions in the developing of education as the process of students' entering the target discourses a priori involving multivoicedness.

Keywords: *M.M. Bakhtin's dialogic pedagogy; discourse; interpersonal relations; monologism / dialogism; speech genre; multivoicedness; linguistic competence; science metalanguage.*

Введение

В настоящее время социально-гуманитарные науки испытывают концептуально содержательный и существенный «когнитивный поворот». Многочисленные научные дисциплины – в свете текущих актуальных тенденций – предпринимают отчаянные попытки переосмысления и очередного определения объектов и предметов своих изысканий с учетом требований, предъявляемых когнитивной наукой, которая дефинируется как «междисциплинарное изучение сознания и разума человека, охватывающее философию, психологию, искусственный интеллект, нейронауку, лингвистику и антропологию» [34].

В рамках современной педагогики и методики преподавания гуманитарных дисциплин активно разрабатываются разнообразные теоретические концепции, связанные прежде всего с возможностью намеренного социокультурного влияния на процессы развития личности обучающегося с учетом тех ценностей и потребностей, которые являются актуальными для современного общества (более подробно см. [32]). В данной связи, педагогика как теоретическая методология преподавания, учитывая достижения наук когнитивного цикла, трактует диалог как наиболее конструктивный метод воздействия на развитие человеческой личности и сознания, что находит непосредственное отражение в создании эффективных исследовательских техник и методов обучения. Диалог рассматривается как насыщенный посредник между когнитивными и социокультурными пространствами преподавателя и обучающегося [15], общества и отдельного индивида [17, 1084], между тем, что студент знает и понимает и тем, что он призван знать и понять.

Диалогическая педагогика М.М. Бахтина: контекст, индивидуальный стиль, интертекстуальность

Диалогическая теория М.М. Бахтина базируется на идее диалога как бесперебойном обмене речевыми действиями между собеседниками, фокусирует исследовательское внимание на нормативных проблемах взаимности при реализации речевых намерений и признания того намерения, которое реализуется говорящим субъектом. Данная теория, в свою очередь, легла в основу бахтинской диалогической педагогики, которая учитывает динамическую и интерактивную природу языка, его диалогическую сущность и чувствительность к контексту в процессе своего функционирования. Язык существует как акт коммуникации между мной и другим, как ответное реагирование на предварительно инициированное высказывание в рамках определенного контекста. В связи с этим, цель диалога заключается в достижении творческого понимания [2, 319-320].

На практике М.М. Бахтин многообразно реализует свою динамическую (диалогическую) теорию языка, предлагает оригинальную методику преподавания грамматики с опорой на стилистический фактор [5]. Во-первых, он задействует иллюстративный материал в большей степени из русской классической литературы, обеспечивая своих обучаемых примерами функционирования языка с целью передачи смысла и эмоций, настаивает на важности изучения языка в условиях реального использования. Во-вторых, М.М. Бахтин представляет урок грамматики и изучения языка в целом как возможность конструирования языка и значения, а не как отработку навыка по недопущению ошибки. При этом обучаемые призваны активно задействовать

исследуемые – на материале литературных текстов – грамматические явления в своем собственном опыте письма.

Думается, что подобная методическая установка служит двум целям:

- 1) способствованию того, чтобы обучаемые вырабатывали свой «индивидуальный язык» или «голос»;
- 2) интегрированию процессов обучения чтению и письму с особым акцентом на интертекстуальности или исторической связи высказываний, взятых из русской литературы, и высказываний, моделируемых обучаемыми в процессе собственного опыта письма.

Методологическая специфика грамматики диалога в вузе в аспекте идей М.М. Бахтина

В свете обозначенных выше установок мы рассматриваем преподавание грамматики диалога (в данном случае термин «грамматика» понимается широко – как оптимальное моделирование диалогических шагов в спонтанной и подготовленной речевой деятельности) в качестве специфической социальной активности, индивидуальной деятельности по производству значения, учебного эксперимента по экспликации смысла в результате творческих преобразований высказываний, взятых из русской классической литературы. Преподаватель в рамках диалогического подхода к изучению грамматики диалога позиционируется как наставник, который апеллирует к текущим знаниям языка, имеющимся у студентов, чтобы они осознали авторский выбор языковых средств в литературном тексте и научились намеренному использованию определенных грамматических структур в собственном дискурсе.

Проблема дискурса в диалогической педагогике М.М. Бахтина в аспекте диалогических методов обучения в вузе

М.М. Бахтин разграничивает два фундаментальных типа дискурса:

- 1) «авторитарный дискурс» (религиозная или политическая догма, дискурс отцов, взрослых, преподавателей, который требует безусловного подчинения, согласия);
- 2) «внутренне убедительный дискурс», развиваемый к словам других через «взволнованную и какофоническую диалогическую жизнь» [10, 157].

Диалогическая педагогика моделирует такую ситуацию, в рамках которой обучаемые способны породить собственные внутренне убедительные дискурсы, тем самым упрочивать свое диалогическое становление, частично ассимилируя слова других. В контексте учебной аудитории этот процесс предполагает взаимодействие с авторитарным академическим дискурсом

не как с формой реализации неопровержимой истины, а как способом существования других голосов в бесперебойном диалоге. Частью этого диалога становится внутренне убедительный дискурс студента (через принятие, отвержение, применение и пересмотр каких-то элементов академического дискурса в аспекте собственного опыта его постижения). Это не столько процесс индивидуальной реализации студента, сколько социально предопределенный процесс, в результате которого обучаемые вовлекаются в речевые жанры, которые формируют социальный мир языка и знания.

В отечественной педагогике и методике преподавания гуманитарных дисциплин накоплен обширный теоретический и практический материал относительно того, как в рамках более широкого контекста образовательного процесса и более специфических доменов обучения должен организовываться профессионально-педагогический (дидактический, рефлексивный и межкультурный / внутрикультурный) диалог. Данные типы диалога в образовательном процессе, как указывают исследователи, обладает конструктивным и эвристическим характером, способствует формированию духовно-нравственных ценностей обучаемых [9; 11; 16; 30].

Думается, что при этом преподаватель, инициируя профессионально-педагогический диалог в учебном классе, основывается на таких трех разновидностях межличностных отношений, как:

- индивидуализм: *Я* отдельной личности, характеризуемое свободой мыслей и действий, возвышается над остальными, а личные права оказываются важнее коллективной ответственности;
- товарищество: взаимозависимость между участниками образовательного процесса, предполагающая заботу о других, общность целей и плодотворное сотрудничество в рамках учебной аудитории;
- коллективизм: взаимозависимость между участниками образовательного процесса, предполагающая преследование более глобальных потребностей, характерных для общества в целом, участники учебного процесса воспринимают себя как единое групповое целое.

Отражая возможные взаимоотношения индивидов в обществе, индивидуализм, товарищество и коллективизм в рамках учебной аудитории, в свою очередь, предопределяют актуальные цели обучения, природу накапливаемого студентами знания, характер взаимодействия преподавателя и студента. В связи с этим, вузовский педагогический процесс, проецированный на диалогизм, выявляет следующие ценностные характеристики преподавания как:

- передачи знаний: обучение преимущественно интерпретируется как процесс инструктирования студентов в плане возможностей накопления, воспроизведения знаний с опорой на выработку соответствующих умений и навыков;
- приобщение к познанию: обучение трактуется как средство обеспечения общего доступа студентов к культурному запасу высококачественных знаний (например, из области гуманитарных наук, искусства и науки), передающемуся от одного поколения – к другому;
- проектно-ориентированного процесса: обучение рассматривается в свете концепции Дж. Дьюи, в рамках которой преподаватели и студенты в большей степени совместно порождают знания и понимание, а не соотносятся друг с другом как авторитарный источник знания и пассивный реципиент соответственно (более подробно см. [21]);
- процесса фасилитации восприятия знаний: преподаватель руководствуется принципами когнитивного и психического развития личности студента (в смысле Ж. Пиаже и Б. Инельдер [23]), «культивирует» индивидуальные различия студентов;
- обеспечения опережающего восприятия знаний: обучение планируется и руководствуется принципами опережающего развития студента (в смысле Л.С. Выготского [12]);
- системы специфических методов обучения: основной акцент делается на эффективности образовательного процесса вне зависимости от аксиологического контекста общественного развития, а также на таких классических императивах процесса обучения, как структура образовательного процесса, экономное использование времени и пространства, постепенное усложнение задач, которые ставятся перед студентами, регулярная оценка их знаний, обеспечение обратной связи со студентами, дисциплина в учебной аудитории.

Теория монологизма / диалогизма М.М. Бахтина как теоретическая основа современных методов вузовского обучения

Согласно воззрениям М.М. Бахтина, монологизм представляет собой завершение диалога, прекращение коммуникативного процесса воздействия собеседников друг на друга, которое предстает имманентной характеристикой диалогического общения, диалогизма [6, 318]. Как для самого М.М. Бахтина, так и его последователей монологизм существует там, где утверждается абсолютная истина, не обнаруживается альтернативной перспективы для истины как правды. М.М. Бахтин уподобляет данное состояние Европе эпохи Ренессанса, для которой был характерен особый эстетический акцент: красота и правда противопоставляется карнаваль-

ному состоянию средневекового общества. Под влиянием идей Франсуа Рабле исследователь полагает, что в средневековую эпоху истина как таковая замалчивалась и даже откровенно низвергалась народной культурой непосредственно через диалог, в котором превалировали смех, пародия и сатира [4].

Диалог интерпретируется М.М. Бахтиным как непрерывный социальный процесс производства значения и смысла, язык в действии как источник озарения и обновления. Слово – это мост, перекинутый между мною и другим, а поэтому в реализации значения и смысла на уровне высказываний важную роль играет как говорящий субъект, так и слушающий. Совместная интерпретация смысла – одна из наиболее существенных характеристик диалогической коммуникации. Язык, по мнению мыслителя, превосходит письменное или устное слово, предстает действенным способом восприятия действительности в форме даже еще латентной, не озвученной будущей деятельностью, которая учитывает тон, звук и язык тела в том смысле, как эти понятия интерпретируются в диалогической деятельности [2, 295-316].

В связи с этим, М.М. Бахтин вводит понятие голоса для того, чтобы распознать те эмбриональные формы, которые может приобретать язык в рамках диалога [6, 351]. Мыслитель демонстрирует, как голоса других оказываются «вплетенными» в то, что говорим, пишем и думаем мы, прибегает к терминам «полифонический», «многоголосный» для описания текстов, в которых проявляется множество голосов. Понятие полифонии дает возможность интерпретировать отдельно взятое высказывание как диалогическое по своей сути.

Теория диалогизма разрабатывается М.М. Бахтиным как своеобразная реакция на структуралистские представления Фердинанда де Соссюра, который разграничил такие феномены, как языковая система и функционирование языка, обосновал произвольную природу языкового знака, состоящего из формы и содержания. М.М. Бахтин, не оспаривая многих положений структурной лингвистики, вместе с тем утверждает, что знак не обладает психологической природой, как полагал Фердинанд де Соссюр. Знаки – имманентная часть материальной реальности, они наполняются реальным значением через использование в социальных ситуациях. Контекст социальной ситуации предопределяет значение знака.

Диалог и монолог представляют собой наиболее естественные формы человеческой речи. Л.П. Якубинский, воззрения которого предопределили более всестороннее исследование диалогического взаимодействия со стороны М.М. Бахтина, замечал, что необходимо учиться не тому, чтобы не прерывать собеседника, а слушать его [31, 21]. Сам М.М. Бахтин концептуализировал диалог как своеобразный карнавал, в котором все в равной степени участвуют в коммуникативном процессе: иницируют высказывания и реагируют на ответные речевые стиму-

лы [4]. Диалог как последовательность языковых знаков бесперебойно функционирует между собеседниками, которые, в свою очередь, предопределяют значения используемых слов (см. интерпретацию данного положения в [7; 18]).

Другими словами, слово предстает двусторонним актом, продуктом взаимных отношений между говорящим и слушающим, адресантом и адресатом, средством выражения конфликта между интересубъективностью (т.е. потребностью достигнуть понимания совместно с собеседником) и сохранением собственной идентичности (т.е. потребностью отграничить себя от других). Указанный конфликт, в свою очередь, выступает в качестве фундаментальной основы диалогичности.

В определенный момент протекания диалогической коммуникации слова одновременно вмещают в себя как значения, которые имплицитно относятся к говорящим, так и значения, которые понимаются слушающим. Выступая в качестве языковых знаков, функционирующих в разнообразных контекстах, слова изменяют значения. В связи с этим, существенным компонентом диалога предстает контекст или социальная ситуация, в которой задействуются языковые знаки. Собеседники испытывают влияние со стороны социальных контекстов, в которых они обнаруживаются; сообщения, инициируемые собеседниками, являются продуктом данных контекстов.

Любое данное высказывание рассматривается как ответное речевое действие на предшествующее высказывание, в свою очередь, предопределяет последующее высказывание. Все высказывания предстают реакцией на конкретную ситуацию, в которой задействуются как индивиды, так и неодушевленные объекты. Следовательно, исходя из диалогической перспективы, коммуникация должна интерпретироваться как составной элемент активного процесса ответного понимания реагирующего высказывания. В представлениях М.М. Бахтина понятие высказывания априорно связывается с понятием голоса, говорящей личности и сознания.

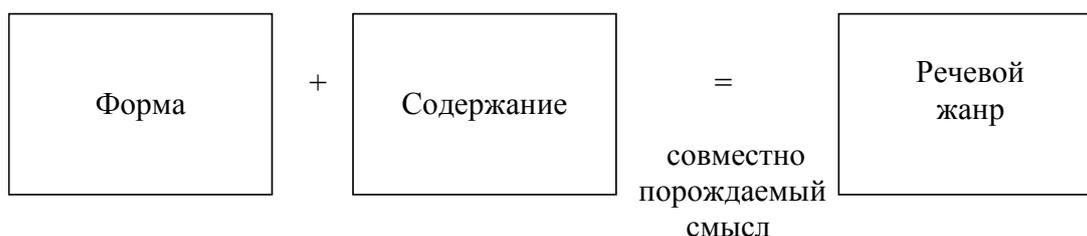
Подобные представления базируются на том факте, что высказывание порождается и реализуется голосом: письменное или устное высказывание всегда выражается с позиции определенной точки зрения, которая озвучивается голосом как более широкой перспективы говорящего субъекта, его концептуальных горизонтов, намерений и взглядов на объективный мир. Голос проявляет себя исключительно в социальной среде, в непосредственной связи с другими голосами. Значение и смысл рождаются тогда, когда контактировать начинают два или более голоса, когда голос реагирующего собеседника отвечает голосу собеседника, инициировавшего диалог или диалогическое высказывание.

Понятие речевого жанра М.М. Бахтина и его методологическая действенность для диалогических методов обучения в вузе

Бахтинское широкое понимание понятия хронотопа, включающего идеологические пространства, в которых функционирует язык, а также повышенное внимание к роли дискурса в формировании диалогического общения как феномена, предопределяемого эстетическими принципами, обеспечивает широкий контекст исследования диалога как возможности высказаться. При этом воззрения исследователя на акт высказывания предполагает язык в действии, ответное реагирование. В сферу его внимания попадают прежде всего форма и содержание языка, которые – при рассмотрении в рамках диалога – репрезентируют понятие речевого жанра.

Схема 1

Понятие речевого жанра



Речевой жанр описывается как относительно стабильные типы высказываний, которые характеризуются определенными общими характеристиками тематического содержания, стилем и композиционной структурой [3]. Диалогический подход к обучению идентифицирует характеристики вторичных речевых жанров, которыми призваны овладеть обучаемые, выявляет первичные жанры, лежащие в основе вторичных жанров. Преподаватель обеспечивает студентов примерами, иллюстрирующими функционирование различных жанров, помогает им идентифицировать конститутивные характеристики определенного жанра, использовать эти характеристики в собственном устном или письменном дискурсе.

Например, академическая письменная – курсовая, дипломная – работа как вторичный речевой жанр включает такие первичные жанры, которые предполагают введение, цитирование, аргументацию, применение иллюстративного практического материала, выводы и т.д. Устное сообщение, посвященное определенной научной проблеме, потенциально предполагают такие первичные жанры, как приветствие, решение групповой задачи, ответы на вопросы, поступающие из зала, субъективную оценку фактов, явлений, событий и т.д.

Акт обращения к тому или иному речевому жанру, в свою очередь, проливает свет на намерения участников диалогической коммуникации, поскольку стиль языка, избранный в диалоге, дает возможность реализовать значение максимально с учетом задействованных для этого слов. Анализируемый как речевой план, речевая воля, которая определяет совокупное высказывание, его протяженность и границы, жанр рассматривается М.М. Бахтиным как стратегическое средство, которым руководствуются собеседники в диалогическом общении при освоении новых аспектов реальности. Реальность концептуализуется в процессе социально-идеологического взаимодействия. Наравне с грамматическими формами речевые жанры организуют нашу речь.

Таблица 1

Примеры первичных и вторичных речевых жанров в процессе вузовского обучения

Вторичные жанры	Форма реализации	Первичные жанры, формирующие вторичные жанры
академическое изыскание	письменная	введение; объект, предмет исследования; определение актуальности, научной новизны, теоретической значимости и практической ценности; цитирование; практический иллюстративный материал, список цитируемых источников научной литературы, заключение и т.д.
сообщение по теме	устная или письменная	приветствие; введение; вопросы; ответы на вопросы; раздаточный материал, оценка фактов, событий, явлений и т.д.

При этом адресат – по сравнению с говорящим субъектом – имеет больше шансов породить потенциальный смысл, исходя из жанра общения, поскольку социально-дискурсивная природа коммуникации предполагает тот факт, что специфика жанров извлекается из уже имеющегося и доступного для восприятия социального и институционального дискурса. Придерживаясь указанных выше взглядов на высказывание и жанр, М.М. Бахтин обеспечивает эстетические

основания для последующего анализа диалогического взаимодействия в гуманитарных исследованиях [8; 25; 28].

В обозначенных выше аспектах анализ речевых жанров соотносится с концептуально значимыми установками дискурсивной лингвистики, на уровне которой интерпретация языка осуществляется не только на фоне речевого образа *homo loquens*, но и с опорой на диалогический контекст ситуации взаимодействия, а также социальное и культурное измерения [19; 20]. Познавательная структура речевого взаимодействия предстает существенным жанрообразующим признаком диалога: структура жанра предопределяется пресуппозиционными знаниями реагирующего собеседника, спецификой его эмоционально-психологической сферы.

Исследователи, ведущие изыскания в разнообразных гуманитарных сферах, активно задействуют бахтинскую диалогическую концепцию. В частности, в образовательной сфере интенсивно исследуются речевые жанры, которые используются в преподавательской практике [24; 27; 29], а также учащимися в рамках школьного и вузовского обучения [14; 26]. В качестве специфического жанра исследуется также речевая активность детей на ранней стадии развития [13; 22].

Теория гетероглоссии М.М. Бахтина как основа моделирования учебных диалогов в рамках вузовской аудитории

Повышенный интерес вызывает применение бахтинской теории гетероглоссии в целях анализа речевой активности студентов, моделирования учебных диалогов, которое сочетает теорию педагогики и понятие гибридности. В рамках указанных изысканий достигнуто понимание не только потенциально возможных уровней овладения определенными жанрами со стороны студентов, но и тех возможностей, которые предоставляют те или иные жанры для выражения многоголосия в аспекте высказываний, порождаемых студентами.

Процесс обучения реализуется как совместное конструирование (или реконструкция) социальных значений в рамках тех параметров, которые задаются дискурсивной деятельностью. Диалогичность в этом случае имеет непосредственное отношение к разнообразию контактов между двумя и более голосами, пониманию как процессу, при котором реагирующее высказывание адресата входит в контакт и противопоставляется высказыванию автора инициирующего высказывания. Фокусирование внимания на голосах участников диалога (и голосах, внедренных в их голоса), как представляется, предлагает конструктивные основания для такого анализа процесса обучения, который предполагает оценивание тех изменений, которые обнаруживаются как на уровне отдельного индивида, так и в рамках социального окружения.

В этой связи А. Сфард анализирует процесс обучения в аспекте двух доминирующих высказываний:

- 1) метафоры приобретения, дающей возможность интерпретировать обучение как овладение определенными актуальными знаниями, навыками и умениями;
- 2) метафоры участия, на уровне которой обучение концептуализуется как изменение ролей и идентичности обучаемого в рамках сообщества, в деятельности которого участвует объект обучения [33].

Диалог, становясь непрерывным, повышает речевую активность студентов, предстает средством формирования их языковой личности, а учебная аудитория превращается в сосредоточие интертекстуальности, в рамках которой встречаются и сталкиваются дискурсы прошлого и настоящего. Эти дискурсы как способ выражения определенных точек зрения, голосов, циркулируя по времени и пространству, усваиваются индивидуальным сознанием. Множественность социальных голосов – гетероглоссия – возникает вследствие того, что разнообразные дискурсы оказываются доступными для обучаемого, который, в свою очередь, включается в обмен мнениями с преподавателем и другими обучаемыми, таким образом порождая диалог.

В частности, структура диалогического взаимодействия «преподаватель – студент» предполагает следующие специфические действия со стороны преподавателя:

- конструирование диалогического контакта со студентами, допускающего плюрализм мнений;
- избегание собственной эгоцентрической позиции, допускающей единственную точку зрения на рассматриваемую проблематику;
- моделирование согласия в отношении условий протекания совместной деятельности: наделение студентов правом узнать и понять точку зрения, выражаемую другим;
- возложение ответственности за учебный процесс на студентов;
- активация опыта студентов в участии в диалогическом взаимодействии;
- исследование возможных точек конфликта, преобразование «конфликтующих истин» в конструктивный диалог;
- систематизация совместно достигнутого знания после того, как в диалоге были высказаны все точки зрения на рассматриваемую проблему.

В методике обучения выдвигается задача исследования того напряжения, которое возникает в диалогическом взаимодействии, между дискурсами убеждения (описываемыми как деятель-

ность голосов в рамках обмена диалогическими репликами и каузирования ответного речевого действия) и дискурсами отдельно взятого участника образовательного процесса (как воплощение монологизма). Именно в момент возникновения указанного напряжения, наиболее ярко проявляется несходство между различными голосами, их речевой потенциал, меняющихся под влиянием характера протекания диалогического взаимодействия.

Это напряжение возникает вследствие того, что студенты «присваивают» различные социальные голоса. Тем не менее, изменения в дискурсе студента предстают логическим результатом разрешения анализируемого нами напряжения, поскольку в процессе диалога с другими сам студент начинает осознавать то разнообразие дискурсов, которое оказывается доступным в современном обществе, избирать для себя наиболее уместный дискурс в целях выражения собственной точки зрения.

Подобная концептуализация диалога предполагает взаимозависимость между отдельным индивидом и обществом в целом: язык отдельного представителя общества предопределяет и одновременно предопределяется социальными дискурсами. Роль преподавателя в этом процессе заключается в том, чтобы «вывести на передний план» все разнообразие дискурсов, представить студенту потенциальные возможности отдельно взятого дискурса и ограничения, налагаемые на него.

Диалогический подход, в свою очередь, предлагает действенную систему оценивания точек зрения родителей и преподавателей, для начинающих говорить детей, делающих первые попытки породить значение в процессе восприятия окружающей действительности. Учебные заведения (как высшие, так и средние), в рамках которых обучение строится на диалогическом подходе, признают, что обучаемые происходят из различных социальных слоев, обладают разным жизненным опытом; в рамках учебных аудиторий наблюдается «встреча» разнообразных культур, репрезентирующих несходные диалогические пространства.

Бахтинское понимание гетероглоссии обеспечивает действенную методологическую основу для осмысления того, почему определенные жанры занимают в речи студентов высших учебных заведений более привилегированное положение по сравнению с иными жанрами. Согласно мнению М.М. Бахтина, гетероглоссия представляет собой бесперебойную борьбу между порядком и дезорганизацией, рассматриваемыми как центробежная и центростремительная силы [1]. Исследователи делают попытку выявить потенциально допустимый диапазон доминирования этих сил, специфику воздействия их соотношения на процесс диалогического взаимодействия.

Заключение

Основные направления в развитии обучения как процесса вхождения студентов в целевые дискурсы, априорно предполагающие многоголосие

Перед профессорско-преподавательским составом стоит критическая проблема создания таких методик обучения, которые нацелены на производительно-трансформационную деятельность студентов, а не на механическое воспроизведение учебного материала. Представляется, что важным явлением в данном случае является понятие прогрессирующего дискурса, под которым мы понимаем процесс критического пересмотра своего мнения, учета знаний, полученных в результате диалога с другими индивидами. Локальные дискурсы, имеющие место в рамках учебной аудитории, являются частью более глобального бесперебойного дискурса. Эти локальные дискурсы прогрессируют в том смысле, что порождаемое понимание является новым знанием для студентов, причем знанием, которое воспринимается как более исключительное, чем знание, полученное на предшествующих этапах обучения.

Думается, что существенными характеристиками диалога, поддерживающего процесс формирования нового знания в рамках прогрессирующего дискурса студентов, предстают:

- 1) нацеленность на ответное понимание (в том смысле, в котором этот процесс понимал М.М. Бахтин);
- 2) стремление расширить свои знания.

Конструктивным теоретическим подспорьем для создания указанных методик обучения становится учет как многогранности самого процесса обучения, так и индивидуальной специфики обучаемого в процессе инициации и идентификации значения в диалогическом взаимодействии в рамках учебной аудитории, что предполагает способность студента и преподавателей учиться друг у друга через критическую дискуссию, размышления над собственным опытом. Требуется осознать специфику позиционирования преподавателя и студентов, обладающих различной лингвистической компетенцией.

Процесс обучения представляет собой глубоко социальную и поэтому диалогическую деятельность. Быть задействованным в диалогическое взаимодействие в рамках учебной аудитории становится основой для того, чтобы студент осознал себя участником образовательного сообщества и активно включился в процесс обучения, который априорно предполагает многоголосие. Обучение, в свою очередь, осуществляется как вхождение в целевые дискурсы. При этом отправной точкой в методике обучения является, как правило, багаж знаний, полученный на предшествующих этапах обучения, а не способность студента продолжить обучение в избранной профессиональной сфере.

Овладение метаязыком изучаемой науки, творческое его использование предстает одной из первоочередных задач, стоящих перед современным студентом. Понятие диалогичности, предложенное М.М. Бахтиным, обеспечивает основу для концептуализации процесса накопления знаний у современного студенчества. Если само знание является объектом, обладающим определенными границами, а понимание наблюдается там, где два или более голосов входят в коммуникативный контакт, то процесс накопления знаний необходимо анализировать как характеристику текстов, порождаемых студентами.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советский писатель, 1963. 364 с.
2. Бахтин М.М. План доработки книги «Проблемы поэтики Достоевского» // Контекст. 1976. Литературно-теоретические исследования. М.: Наука, 1977. С. 295-316.
3. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 237-280.
4. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М.: Художественная литература, 1990. 543 с.
5. Бахтин М.М. Вопросы стилистики на уроках русского языка в средней школе: стилистическое значение бессоюзного предложения // Русская словесность. 1994. № 2. С. 47-56.
6. Бахтин М.М. Проблема текста // Бахтин М.М. Собрание сочинений в 7 тт. М.: Русские словари, 1997. Т. 5. С. 306-326.
7. Бибер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры (на путях к гуманитарному разуму). М.: Гнозис, 1991. 176 с.
8. Бирюкова Г.М. Диалог: социально-философский анализ: дис. ... докт. философ. наук: 09.00.11: Ивановский государственный университет. Иваново, 2000. 285 с.
9. Бочкарева О.В. Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке учителя музыки в вузе: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.18: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 2008. 514 с.
10. Волошинов В.Н. Фрейдизм. М.: Лабиринт, 1993. 120 с.
11. Вострикова Т.И. Профессионально-педагогический диалог в структуре урока русского языка: дис. докт. ... пед. наук: 13.00.02: Московский педагогический государственный университет. М., 2011. 475 с.

12. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
13. Завалко Е.А. Развитие коммуникативных навыков в речи детей дошкольного возраста: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01: Самарский государственный университет. Самара, 2012. 186 с.
14. Зырянова Е.Г. Частная записка как жанр естественной письменной русской речи: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01: Кемеровский государственный университет. Кемерово, 2009. 218 с.
15. Клеменова Е.Н., Кудряшов И.А. Диалогическое движение в современной лингвистике: прагматическое исследование личности в информационном обществе // Социокультурные среды и коммуникативные стратегии: Труды Междунар. научно-теоретич. конф. / Отв. за выпуск О.Д. Шипунова. СПб: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2015. С. 281-289.
16. Король А.Д. Моделирование системы эвристического обучения на основе диалога: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01: Российская академия образования. Институт содержания и методов обучения. М., 2009. 392 с.
17. Котова Н.С., Кудряшов И.А. Эпистемический статус собеседников и эвиденциальные средства его манифестации в диалогическом взаимодействии // В мире научных открытий. 2015. № 11.2 (71). С. 1084-1095.
18. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму. М.: ИГ Прогресс, 2000. С. 427-457.
19. Кудряшов И.А. Феномен коммуникативной свободы в устном и письменном дискурсе. Ростов-на-Дону: Издательство Южного отделения Российской академии образования, 2005. 240 с.
20. Кудряшов И.А., Головинова П.А. Проблема категоризации эмоционального состояния субъекта диалогической речи в современной лингвистике // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 12 (52). С. 256-261.
21. Кузнецов А.А. Проектно-ориентированный метод в преподавании истории в российском университете: традиции, проблемы и перспективы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2014. № 3 (4). С. 101-105.
22. Минаева Н.А. Речевой жанр извинения в речи детей младшего школьного возраста: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01: Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова. Таганрог, 2012. 242 с.

23. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. Классификация и серияция. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 416 с.
24. Суханкина Е.Н. Требование и замечание как речевые жанры педагогического взаимодействия-воздействия: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: Московский педагогический государственный университет. М., 2007. 283 с.
25. Типишкина Е.Ю. Эстетико-воспитательный потенциал учебного диалога (на материале начальной школы): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Владимирский государственный педагогический университет. Владимир, 2004. 229 с.
26. Толмачева С.Ю. Речевые жанры в языковом сознании младшего школьника: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19: Воронежский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования. Воронеж, 2009. 185 с.
27. Усанова О.Г. Обобщающая речь учителя на этапе подведения итогов урока как педагогический речевой жанр: содержание и методы обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: Московский педагогический государственный университет. М., 1997. 147 с.
28. Хисамова Г.Г. Диалог как компонент художественного текста: дис. ... докт. филол. наук: 10.02.01: Московский педагогический государственный университет. Уфа, 2009. 396 с.
29. Черник В.Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока: дис. ... канд. пед. наук: 10.02.01: Уральский государственный университет им. А.М. Горького. Екатеринбург, 2002. 196 с.
30. Шишкина Н.А. Конструктивный диалог как средство воспитания толерантности старшеклассника: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Оренбургский государственный педагогический университет. Оренбург, 2011. 193 с.
31. Якубинский Л.П. О диалогической речи // Якубинский Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование. М.: Наука, 1986. С. 17-58.
32. Klemenova E.N., Kudryashov I.A. On Integrated Course «Social and Speech Communications» for Students of Art Higher Educational Establishment // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 7 (27). Pp. 43-51.
33. Sfard A. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One // Educational Researcher. 1998. № 27 (2). Pp. 4-13.
34. Thagard, P. Cognitive Science // The Stanford Encyclopedia of Philosophy. <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/cognitive-science/>

References

1. Bakhtin M.M. *Problemy poetiki Dostoevskogo* [Problems of Dostoevsky's Poetics]. M.: Sovetskiy pisatel', 1963. 364 p.
2. Bakhtin M.M. *Kontekst. 1976. Literaturno-teoreticheskie issledovaniya* [1976. Literary and theoretical studies]. M.: Nauka, 1977. Pp. 295-316.
3. Bakhtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity]. M.: Iskusstvo, 1979. Pp. 237-280.
4. Bakhtin M.M. *Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa* [Creativity Francois Rabelais and popular culture of the Middle Ages and the Renaissance]. M., 1990. 543 p.
5. Bakhtin M.M. *Russkaya slovesnost'*. 1994. № 2. Pp. 47-56.
6. Bakhtin M.M. *Sobranie sochineniy v 7 tt.* [Collected works in 7 vols]. M., 1997. Vol. 5. Pp. 306-326.
7. Biber V.S. *Mikhail Mikhaylovich Bakhtin, ili poetika kul'tury (na putyakh k gumanitarnomu razumu)* [Mikhail Bakhtin, or poetics of culture (on the way to humanitarian reason)]. M.: Gnozis, 1991. 176 p.
8. Biryukova G.M. *Dialog: sotsial'no-filosofskiy analiz* [Dialogue: social-philosophical analysis]. Ivanovo, 2000. 285 p.
9. Bochkareva O.V. *Didakticheskiy dialog v professional'no-pedagogicheskoy podgotovke uchitelya muzyki v vuze* [The didactic dialogue in professional-pedagogical preparation of the teacher of music in high school]. Yaroslavl', 2008. 514 p.
10. Voloshinov V.N. *Freydizm* [Freudianism]. M.: Labirint, 1993. 120 p.
11. Vostrikova T.I. *Professional'no-pedagogicheskiy dialog v strukture uroka russkogo yazyka* [Professionally-pedagogical dialogue in the structure of the lesson of the Russian language]. M., 2011. 475 p.
12. Vygotskiy L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. M.: Smysl; Eksmo, 2005. 1136 p.
13. Zavalko E.A. *Razvitie kommunikativnykh navykov v rechi detey do-shkol'nogo vozrasta* [The development of communication skills in the speech of children of preschool age]. Samara, 2012. 186 p.
14. Zyryanova E.G. *Chastnaya zapiska kak zhanr estestvennoy pis'mennoy russkoy rechi* [Private note as a genre of natural written Russian speech]. Kemerovo, 2009. 218 p.

15. Klemenova E.N., Kudryashov I.A. *Sotsiokul'turnye sredy i kommunikativnye strategii: Trudy Mezhdunar. nauchno-teoretich. konf.* [Socio-cultural environment and communication strategies: Proceedings of the Intern. scientific and theoretical. Conf.] / Otv. za vypusk O.D. Shipunova. SPb, 2015. Pp. 281-289.
16. Korol' A.D. *Modelirovanie sistemy evristicheskogo obucheniya na osnove dialoga* [Simulation heuristic learning systems based on dialogue]. M., 2009. 392 p.
17. Kotova N.S., Kudryashov I.A. *V mire nauchnykh otkrytiy*. 2015. № 11.2 (71). Pp. 1084-1095.
18. Kristeva Yu. *Frantsuzskaya semiotika: ot strukturalizma k poststrukturalizmu* [French semiotics from structuralism to post-structuralism]. M.: IG Progress, 2000. Pp. 427-457.
19. Kudryashov I.A. *Fenomen kommunikativnoy svobody v ustnom i pis'mennom diskurse* [The phenomenon of the communicative freedom in oral and written discourse]. Rostov-na-Donu, 2005. 240 p.
20. Kudryashov I.A., Golovinova P.A. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2015. № 12 (52). Pp. 256-261.
21. Kuznetsov A.A. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2014. № 3 (4). Pp. 101-105.
22. Minaeva N.A. *Rechevoy zhanr izvineniya v rechi detey mladshogo shkol'nogo vozrasta* [Speech genre apology speech of children of primary school age]. Taganrog, 2012. 242 p.
23. Piazhe Zh., Inel'der B. *Genezis elementarnykh logicheskikh struktur. Klassifikatsiya i seriatsiya* [Genesis elementary logical structures. Classification and seriation]. M.: EKSMO-Press, 2002. 416 p.
24. Sukhankina E.N. *Trebovanie i zamechanie kak rechevye zhanry pedagogicheskogo vzaimodeystviya-vozdeystviya* [Requirement and the remark as speech genres of pedagogical interaction-effects]. M., 2007. 283 p.
25. Tipishkina E.Yu. *Estetiko-vospitatel'nyy potentsial uchebnogo dia-loga (na materiale nachal'noy shkoly)* [Aesthetic educational potential of educational dialogue (at the primary material)]. Vladimir, 2004. 229 p.
26. Tolmacheva S.Yu. *Rechevye zhanry v yazykovom soznanii mladshogo shkol'nika* [Speech genres in linguistic consciousness of the younger schoolboy]. Voronezh, 2009. 185 p.
27. Usanova O.G. *Obobshchayushchaya rech' uchitelya na etape podvedeniya itogov uroka kak pedagogicheskiy rechevoy zhanr: sodержanie i metody obucheniya* [Generalizing speech teacher at a stage summing up the results of the lesson as a pedagogical speech genre: the content and methods of training]. M., 1997. 147 p.

28. Khisamova G.G. *Dialog kak komponent khudozhestvennogo teksta* [Dialogue as a component of the art text]. Ufa, 2009. 396 p.
29. Chernik V.B. *Faticheskie rechevye zhanry v pedagogicheskom diskurse i tekste uroka* [Phatic speech genres in pedagogical discourse and the text of the lesson]. Ekaterinburg, 2002. 196 p.
30. Shishkina N.A. *Konstruktivnyy dialog kak sredstvo vospitaniya tolerantnosti starsheklassnika* [Constructive dialogue as a means of education of tolerance of senior pupils]. Orenburg, 2011. 193 p.
31. Yakubinskiy L.P. *Izbrannye raboty: Yazyk i ego funktsionirovanie* [Selected works: Language and its functioning]. M.: Nauka, 1986. Pp. 17-58.
32. Klemenova E.N., Kudryashov I.A. On Integrated Course «Social and Speech Communications» for Students of Art Higher Educational Establishment. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem*. 2013. № 7 (27). Pp. 43-51.
33. Sfard A. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*. 1998. № 27 (2). Pp. 4-13.
34. Thagard P. Cognitive Science. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. [http:// plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/cognitive-science/](http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/cognitive-science/)

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Кудряшов Игорь Александрович, доктор филологических наук, профессор кафедры теории языка и русского языка

Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

ул. Большая Садовая, 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006, Российская Федерация

igalk@mail.ru

SPIN-код в SCIENCE INDEX 8810-7954

Клеменова Елена Николаевна, доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики

Ростовский государственный экономический университет

ул. Большая Садовая, 69, г. Ростов-на-Дону, 344002, Российская Федерация

klemenova@yandex.ru

SPIN-код в SCIENCE INDEX 6821-7131

DATA ABOUT THE AUTHORS

Kudryashov Igor Aleksandrivich, Doctor of Philological Science, Professor, Language Theory and the Russian Language Department

*Institute of philology, journalism and intercultural communication, Sothern Federal University
105/42, Bolshaya Sadovaya Str., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation
igalk@mail.ru*

Klemenova Elena Nikolayevna, Doctor of Philological Science, Professor, Journalism Department

*Rostov State Economical University
59, Bolshaya Sadovaya Str., Rostov-on-Don, 344002, Russian Federation
klemenova@yandex.ru*