



<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 4 (24).
Winter 2018

Главный редактор
Т. А. Бабакова

Редакционная коллегия

Э. Ванхемпинг
О. Грауманн
С. А. Дочкин
З. Б. Ефлова
М. В. Иванова
А. В. Москвина
Е. А. Раевская
Э. Рангелова
В. В. Сериков
И. З. Сковородкина
А. П. Сманцер
И. И. Сулима
С. В. Шабаета

Редакционный совет

А. Г. Бермус
Е. В. Борзова
А. Виегерова
Е. В. Игнатович
А. Клим-Климашевска
Н. В. Крылова
А. И. Назаров
Е. И. Соколова

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
Н. И. Токко
Е. И. Соколова

ISSN 2308-7234

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Решением Президиума ВАК журнал включен
в Перечень рецензируемых научных изданий (с 09.08.2018 г., «Педагогические науки»)

Журнал зарегистрирован в информационных системах РИНЦ (договор 473-08/2013)
и ERIH PLUS (18.06.15)

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

ГЛЕБОВА Галина Федоровна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики и психологии Смоленского государственного университета (г. Смоленск, Россия)
likashev@yandex.ru

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ РИТОРИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация: предметом рассмотрения в статье является потенциал риторики как современной теории речи в совершенствовании педагогического общения, являющегося важной составляющей оптимизации школьной модели обучения. На основе анализа современных подходов к организации педагогического общения и результатов эксперимента по созданию лично ориентированной модели обучения сделан вывод об универсальности и эффективности концепции риторизации педагогического общения как инструмента оптимизации образовательного процесса. Обозначаются теоретико-методологические основы риторизации и подходы к преобразованию коммуникативной основы обучения, прошедшие апробацию в школах центрального региона России. Раскрыта концептуальная идея экспериментально-исследовательской программы лично ориентированного образования, одной из методологических основ которой является современная риторическая теория, нашедшая отражение в авторской технологии обучения риторике. В качестве эмпирического материала в статье представлены элементы уроков и варианты проведения внеучебных занятий как речевых событий по оригинальной технологии, являющейся одним из инструментов риторизации педагогического общения.

Ключевые слова: коммуникативная основа обучения, педагогическое общение, коммуникативное развитие, коммуникативная компетентность, риторика, риторизация, речевое событие.

Glebova G.

OPTIMIZATION OF EDUCATION ON THE BASIS OF RHETORIZATION OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION

Abstract: subject of the article is the potential rhetoric as a part of modern speech theory aimed at improving pedagogical communication, the important component of a school model optimization. On the basis of modern approaches to the pedagogical communication and the results of the experiment of a personality-oriented model creation the conclusion of the efficiency of the concept of rhetorization for pedagogical communication as an instrument of optimization of educational process has been made. The theoretic-methodological bases of rhetorization and new approaches to communicative basis of training approbated at schools of the central region of Russia are outlined. The conceptual idea of experimental and research program «Personality oriented education under the conditions of lyceum is an optimal model» is revealed. One of the methodological bases of the model is modern rhetorical theory practiced as the authorial technology for teaching rhetoric. The elements of the lessons and variants of carrying out extracurricular activities at schools of the Smolensk region according to the original technology and empirical material viewed as speech events are described in the article. The original technology is shown as one of the instruments of rhetorization of pedagogical communication.

Key words: the basis of communicative education, pedagogical communication, communicative development, communicative competence, rhetoric, rhetorization, speech event.

Введение в проблему. Системные изменения, произошедшие в последние десятилетия в общественно-политической и социально-экономической жизни России, развитие постиндустриального информационного общества предопределили направленность реформирования образовательной сферы, в том числе ориентиры развития системы непрерывного педагогического образования. Смещение акцентов в роли преподавателя (учителя) с руководителя, управляющего образовательным процессом, на организатора (тьютера), направляющего деятельность обучающихся и оказывающего им социально-психолого-педагогическую поддержку, потребовало от педагога переосмысления, объективной оценки и развития своих аналитико-рефлексивных способностей, коммуникативных и организаторских умений. Коммуникативная компетентность в таком контексте рассматривается нами как интегративное качество личности педагога, позволяющее ему реализовать и аналитико-рефлексивные умения, и организаторские способности. В настоящее время социально-психолого-педагогическая поддержка в развитии профессиональной компетентности педагога рассматривается как одна из приоритетных ценностей непрерывного педагогического образования [19].

Вместе с тем гуманитарная и гуманистическая направленность современного отечественного образования предполагают приоритетность развития нравственных качеств личности обучающихся, их духовности, общекультурной и коммуникативной компетентности. Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам начального, основного и среднего общего образования нового поколения, формирование коммуникативных универсальных учебных действий и коммуникативной компетенции обучающихся является одной из приоритетных задач на разных уровнях школьного образования. Системно-деятельностный подход, являющийся методологической основой ФГОС, предусматривает овладение обучающимися способами и видами познавательной деятельности, в которых могут быть сформированы предметные и метапредметные компетенции, необходимые и совершенствуемые человеком в течение всей жизни (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов). Одной из них является коммуникативная компетентность, во многом определяемая содержанием, направленностью педагогического общения и получающая развитие в процессе взаимодействия учителя и ученика.

Одним из путей совершенствования личностных качеств коммуникантов, развития навыков эффективной коммуникации и культуры общения является непрерывное риторическое образование. Согласно концепции З. И. Курцевой, риторическое образование как необходимая составляющая общей системы образовательного процесса представляет собой «многоуровневую теоретико-прагматическую систему», предполагающую нравственное воспитание и коммуникативное развитие «функционально-грамотной личности», способной к самореализации в развивающемся социуме, обучение эффективному общению и целесообразному взаимодействию на основе гармонизирующего диалога [19].

Проблемы научных исследований в области риторики, совершенствования практик эффективного коммуникативного взаимодействия субъектов образова-

тельного процесса, содержание и методы речевого общения явились предметом рассмотрения на XXI Международной научной конференции «Риторика и культура речи в современном научно-педагогическом процессе и общественно-коммуникативной практике», проходившей в дни двадцатилетнего юбилея Российской ассоциации исследователей, преподавателей и учителей риторики, играющей важную и активную роль в распространении риторических знаний и культуры речи в российском образовательном пространстве и речепрофессиональной подготовке учителей. Осмысление итогов конференции и работа автора статьи в семинаре академика РАО А. А. Вербицкого, посвященном проблемам реформирования и развития отечественной системы непрерывного образования, актуализировали идеи о смыслах, роли и значении коммуникативной составляющей в процессе обучения. Обозначенные события, почти совпавшие по времени, стали отправной точкой для ретроспективного анализа опыта Смоленского педагогического лицея по созданию модели обучения, методологической основой которой являлась современная риторическая теория. Мотивом для написания статьи стали и неутешительные результаты исследований, проведенных преподавателями и студентами Смоленского государственного университета в 2014–2017 гг., предусматривающих выявление проблем, особенностей и условий развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников и коммуникативной компетентности у старшеклассников.

Цель статьи – актуализация и обоснование потенциала риторики в повышении эффективности школьного образования. Нам хотелось бы привлечь внимание учителей и руководителей общеобразовательных учреждений к все еще нереализованному потенциалу риторики как современной теории речи в развитии коммуникативных навыков и эффективной речевой коммуникации у учащихся общеобразовательных школ, в оптимизации педагогического общения и в целом учебно-воспитательного процесса.

В соответствии с подходом И. А. Зимней, в данной статье педагогическое общение рассматривается нами как «форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников», как «лично и социально ориентированное взаимодействие», реализующее «коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции», на основе использования «всей совокупности вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств» [16].

Результаты исследования уровня коммуникативного развития школьников и детей старшего дошкольного возраста. Исследование проблем, особенностей и условий эффективного педагогического общения, проектирование преемственного процесса формирования коммуникативной компетентности у обучающихся – одно из направлений деятельности научно-исследовательского коллектива Смоленского государственного университета (СмолГУ) по диссеминации результатов международного проекта ТЕМПУС IV. Результатом проекта явились разработки по проблемам межличностной и межкультурной коммуникации, билингвального обучения. В исследовании приняло участие 230 «выпускников» детских садов (потенциальных первоклассников)

и 300 учащихся 9–11-х классов общеобразовательных школ. Результаты исследования проблем и условий преемственного процесса коммуникативного развития детей 6–8 лет, поступающих в первые классы общеобразовательных школ, показали, что, несмотря на теоретическую разработанность и нормативную обеспеченность решения проблемы [1; 2; 3; 4; 5], у значительного числа детей старшего дошкольного возраста (воспитанников дошкольных образовательных учреждений) не сформированы базовые коммуникативные умения, необходимые для организации преемственного процесса формирования у них коммуникативных универсальных учебных действий в начальной школе. В соответствии с концепцией А. Г. Асмолова, коммуникация рассматривалась нами в трех аспектах: коммуникация как взаимодействие, коммуникация как сотрудничество (кооперация) и коммуникация как интериоризация [5].

Результаты проведенной диагностики уровня освоения коммуникативных действий, направленных на взаимодействие (коммуникация как взаимодействие), свидетельствуют о низком уровне умений взаимодействовать с окружающими у 48 % детей, поступающих в первый класс. Высокий уровень таких умений продемонстрировали лишь 19 % от общего количества детей, принявших участие в исследовании. Данный вид коммуникации предполагает действия, направленные на учет позиции собеседника, объяснение и обоснование своей позиции, а также на управление своей речевой деятельностью. Почти у трети детей, поступающих в первый класс, отмечен низкий уровень освоения действий, направленных на сотрудничество (коммуникация как кооперация), что проявляется в неумении согласовывать свои намерения для достижения общей цели, учитывая позицию собеседника; осуществлять взаимоконтроль и взаимопомощь в процессе выполнения совместного задания; находить выход из конфликтных ситуаций. У значительной части детей (48,5 %) отмечен низкий уровень освоения коммуникативных действий, связанных с умениями передать информацию (коммуникация как процесс интериоризации), строить монологические высказывания и участвовать в диалоге.

Диагностика уровня готовности к школе этих детей выявила проблемы с построением связной речи (у 60 % детей низкий уровень умений). Почти у 80 % детей нарушены фонематические процессы; существуют значительные проблемы со звукопроизношением и верификацией, что, несомненно, оказывает влияние на эффективность общения. Таким образом, становится очевидной неготовность детей, посещавших дошкольные образовательные учреждения, к эффективному общению в начальной школе. Отметим, что анализ текстов сочинений и устных высказываний учащихся основной школы на уроках словесности показал, что основными речевыми проблемами у этой категории школьников остается нарушение речевой связности, последовательности и логичности произносимого текста; его синтаксическая бедность, трудности в выявлении главной мысли, содержащейся в анализируемом отрывке текста или в высказывании собеседника, в умении формулировать, что не может не сказываться на целесообразности общения, снижает его эффективность.

В контексте рассматриваемой проблемы представляются интересными результаты исследования проблем и особенностей коммуникативного развития

одаренных детей на примере воспитанников школы «Одаренные дети» (далее Школа), созданной на базе Смоленского государственного университета. В исследовании приняли участие 93 старшеклассника (9–11-е классы) из школ г. Смоленска и Смоленской области. Для диагностики в соответствии с методикой Л. Михельсона нами были выделены 10 типов коммуникативных умений, что соответствует уровню достоверности полученных результатов: умение адекватно оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстников; реагировать на справедливую критику и несправедливую критику; на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника; умения обратиться к сверстнику с просьбой и ответить отказом на просьбу, оказать сочувствие, поддержку; принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников, вступить в контакт (контактность).

Показатели уровня коммуникативной компетентности, выявленные нами, говорят о неготовности воспитанников Школы к эффективной коммуникации (общий средний уровень компетентности – 50 %). Наиболее проблемными в коммуникативном развитии у одаренных старшеклассников, как и у учащихся основной школы и у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, являются коммуникативные умения, необходимые для диалогового и эффективного общения. Отметим, что при этом дети всех возрастных категорий были наиболее успешны в условиях, благоприятных для их самовыражения и востребованности их способностей.

Теоретико-методологические основы риторизации образовательного процесса. Анализ современных подходов к развитию коммуникативных умений, оптимизации педагогического общения и результаты эксперимента, проводившегося на базе Смоленского педагогического лицея имени Кирилла и Мефодия, позволили нам сделать вывод об эффективности риторизации образовательного процесса как одном из путей решения обозначенной выше проблемы.

Термин «риторизация», введенный в научный оборот в начале 90-х гг. XX в. С. А. Минеевой, в широком смысле трактуется как внедрение в жизненную практику оптимальных вариантов общения в условиях изменяющейся социальной реальности. Теоретико-методологической основой риторизации являются: система общериторических идей и понятий (С. А. Минеева, А. К. Михальская, Е. А. Юнина, Т. М. Зыбина и др.); теоретические положения межличностного познания, педагогического взаимодействия, педагогического общения и идеи развития коммуникативной компетентности (А. Г. Асмолов, В. А. Кан-Калик, И. А. Колесникова, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя, Е. А. Юнина и др.). В образовательном и педагогическом аспектах содержание этого понятия представлено в работах Л. В. Горбач, В. Н. Марова, С. А. Минеевой, Е. В. Никульченковой, Е. С. Рожковой, О. А. Сальниковой, М. В. Стуриковой и др. В статье мы опираемся на концепцию С. А. Минеевой, трактующей риторизацию как механизм (процесс) переосмысления учебного предмета и способов его преподавания как «полноценного диалогового общения по канонам риторики... осмысление всех ситуаций учебного и внеучебного общения как риторических и обогащение их риторическими способами решения» [21], это

процесс, интегрирующий учебную и внеучебную деятельность средствами риторики. Отметим, что с позиции риторизации учебное и внеучебное занятие (мероприятие), урок в системе обучения, ориентированной на личность ученика, рассматриваются как **речевое событие** (А. А. Леонтьев, В. А. Кан-Калик, Т. А. Ладыженская, А. К. Михальская и др.) [22, с. 319]. Его элементами являются: «внеличностный контекст» события, включающего его тип, тему, функцию, обстановку, социальный статус и роли участников; последовательность высказываний действующих лиц; правила и нормы, регулирующие взаимодействия участников события. И. А. Колесникова трактует «событие» как «значимую, спонтанно возникающую или специально “сконструированную” ситуацию, которая обеспечивает ее участникам своеобразный “психологический прорыв”, выход за пределы существующего жизненного опыта. Событие становится принадлежностью субъективного мира вовлеченных в него людей, происходит как встреча духовных миров его участников, в какой-то момент объединяющая их в ценностно-смысловом и эмоциональном отношении на пространстве Жизни, дающая переживание включенности и целостность события» [18, с. 116].

Логико-понятийное содержание терминологического сочетания «речевое (коммуникативное) событие» рассматривается нами как совокупность трех компонентов: дискурса (поток речевого поведения), речевой ситуации и условий общения (коммуникации). Важнейшим звеном *структуры речевой ситуации* являются *цели участников речевого события, их речевые намерения*, которые определяют *тип речевого акта* (речевого поступка, речевого действия) и *тип речи* (дискурса).

В соответствии с речевыми намерениями говорящего (учителя/ученика) мы выделяем наиболее значимые для нашего подхода функции педагогического дискурса: информирующую, аргументирующую, агитирующую, эвристическую, эпидейктическую, гедонистическую. Отметим особую значимость эвристического дискурса как базы для обучения, предполагающего конструирование и вербализацию учеником собственного смысла обучения (образования), его целей и содержания, а также процесса его организации, диагностики и осознанных результатов.

При решении проблемы, рассматриваемой в статье, мы также учитываем подходы Е. А. Юниной, согласно которым современная риторика представляет собой науку о законах управления мыслеречевой деятельностью [25; 26]. Содержание риторических законов (концептуального, моделирования аудитории, стратегического, тактического, речевого, эффективной коммуникации и системно-аналитического) в совокупности представляет систему. Все ее компоненты выстроены в логической последовательности и обуславливают, дополняют друг друга. Системность мыслеречевой деятельности порождает системность других видов человеческой деятельности и наоборот. Таким образом, в контексте концепции Е. А. Юниной риторика рассматривается и как наука о законах управления мыслеречевой деятельностью, и как методология системной деятельности, а в сфере образования – как систематизатор педагогического процесса.

Риторические стратегии и тактики в развитии личностно ориентированной системы обучения. Неутешительные результаты изучения уровня сформированности коммуникативных умений и коммуникативного развития у различных категорий сегодняшних школьников (о чем было сказано ранее) явились основанием для переосмысления опыта преподавания риторики в Смоленском педагогическом лицее, в котором разработана и реализована экспериментально-исследовательская программа «Личностно ориентированное образование в условиях лицея – оптимальная модель». Одной из методологических основ этой программы является современная риторическая теория, интегрирующая и систематизирующая всю личностно ориентированную систему обучения лицеистов, нашедшая свое отражение в авторской технологии обучения риторике. Риторика в лицее была введена не только в качестве одного из предметов в старших классах, но и рассматривалась как одна из методологических основ для разработки концепции обучения, неотъемлемой частью которой является эффективное педагогическое общение. Цели, задачи, содержание лицейского курса риторики нашли свое технологическое воплощение в создании на занятиях таких речевых ситуаций, в которых лицеист как субъект собственного развития мог бы наиболее полно реализовать себя в процессе коммуникации и общения.

Далее мы приводим пример включения учащихся одиннадцатого класса в совместную мыслеречевую деятельность по созданию проекта личностно ориентированного курса риторики. Обсуждаемая проблема вынесена в формулировку темы урока «Моя риторика в моем лицее: цель и содержание предмета». Почему проблема? В системе лицейского образования реализуется право учащихся на участие в проектировании индивидуального учебного плана, индивидуальной траектории обучения, рабочих программ учебных предметов и т. д. В данном случае учащимся выпускного класса предоставлялось право представить собственное видение цели и содержания этого предмета, расставить собственные акценты в проблемах, рассматриваемых в рамках учебного курса на основе двухлетнего личного опыта изучения риторики. Например, выделяя словосочетание «моя риторика», ученик обращает внимание на необходимость учета личностной значимости предмета, что предполагает усиление диагностической составляющей при разработке рабочей программы курса. Ставя ударение на словосочетании «в моем лицее», учащийся акцентирует внимание на неполном использовании в процессе преподавания риторики условий образовательной среды лицея, значительно отличающейся от возможностей (среды) среднестатистической общеобразовательной школы. Отдавая приоритет понятию «риторика», он обосновывает значимость изучения риторики как науки и искусства в общепринятом классическом подходе. Учащимся предлагается скорректировать, при необходимости по-своему переформулировать проблему (тему урока), например упростить или расставить иные смысловые акценты. Учитель направляет, помогает, корректирует, «подводит» к стилистически оптимальному варианту формулировки, точно и однозначно выражающему замысел (идею) ученика. В индивидуальном режиме учащиеся ранжируют и обосновывают содержание разделов (модулей) курса риторики (языковая культура,

логическая культура, психолого-педагогическая культура, культура общения, техника речи) в соответствии с их личностной значимостью для каждого. Работа в команде предполагает постановку, формулирование и обоснование цели, содержания и структуры учебного курса в соответствии с собственными предпочтениями. Результатом командной работы становится мини-проект курса. Итогом обсуждения вариантов проектов в подгруппах является миди-проект. Заканчивается работа представлением выработанных в подгруппах вариантов для обсуждения в классе. И, наконец, создается общий, поддерживаемый большинством оптимальный вариант проекта, отражающий концептуальную идею нового курса риторики – макро-проект, который представляется на итоговой научной конференции лицеистов и учитывается при разработке рабочей программы риторики для будущих десятиклассников.

Подобная форма согласования взглядов, идей, приемов, средств для достижения общей цели – создания проекта, организации личностно ориентированного урока обеспечивает условия для диалогового общения, позволяет реализовать проектный подход к обучению, поэтапно организовать совместную проектную деятельность. Наши наблюдения показывают, что помимо навыков проектирования и эффективного общения в ходе урока у учащихся формируются такие личностные качества, как толерантность, эмпатия, рефлексия, значимые в личностно ориентированном образовательном взаимодействии.

Организованная представленным образом совместная мыслеречевая деятельность соответствует сущностным характеристикам речевого события и требованиям риторического закона гармонизирующего диалога (коммуникативного сотрудничества). Его основными методологическими постулатами, сформулированными в теории речевого поступка М. М. Бахтина, являются «коммуникативная заинтересованность», «говорящий человек», «солидарность участников общения», «поиск согласия», «высшая инстанция ответного понимания», «активная роль Другого», «игровая ситуация общения» и др. [6]. Принцип гармонизирующего диалога предполагает не только утверждение и развитие диалогических форм общения, но и развитие познавательной активности и самостоятельной деятельности учащихся. «Гармонизирующий диалог как ведущий принцип педагогического речевого общения и делает возможным формирование того истинного «мы», в котором «голоса» участников общения сливаются в «общий хор» без утраты самостоятельности, индивидуальной неповторимости», и становится ценным эмоциональным опытом» [23, с. 292]. В данном случае опытом социально значимым с характерными событийными чертами.

По сравнению с традиционными, личностно ориентированные уроки, организуемые как речевые события, отличаются специально создающимися условиями, обстановкой для неформального общения; системой педагогических дискурсов, в которой на первый план выходят аргументирующий, эвристический, эпидейктический, реализующие мотивационно-целевой, содержательно-операциональный и оценочно-рефлексивный аспекты речевого события. Речевые ситуации на личностно ориентированных уроках при традиционных действующих лицах (учитель – ученик) организуются (создаются) таким образом, чтобы условия для самореализации каждого из участников в максималь-

ной степени обеспечивали эффективность мыслеречевой деятельности ученика и учителя.

Приведем пример реализации закона коммуникативного сотрудничества (гармонизирующего диалога) в организации деятельности по проектированию индивидуальной траектории обучения учащихся. Одной из особенностей разработанной нами модели лицейского образования является взаимодействие в условиях общеобразовательного учреждения (школа, лицей) традиционной и лично ориентированной систем обучения в малых группах (МЛГ) [10; 11]. Разработанная нами система обучения предполагает обеспечение условий для углубленного и/или ускоренного обучения одному или нескольким предметам в соответствии с индивидуальным учебным планом, индивидуальной траекторией обучения; введение в учебный процесс системы индивидуальных расписаний, предусматривающих обеспечение оптимального с точки зрения эффективного педагогического общения взаимодействия в системе «учитель – ученик» [8; 10; 15]. Изменения в организации образовательного процесса предопределили необходимость поиска организационно-педагогических форм открытого обсуждения возникающих проблем, согласования позиций, сопоставления точек зрения обучающихся и обучающихся, родителей для определения путей решения проблем, возникающих у лицеистов в новых для них условиях обучения. В контексте идей риторизации это означало необходимость поиска (конструирования) значимой для всех участников ситуации, позволяющей в диалоговом педагогическом общении найти ответы на возникающие вопросы в условиях образовательного процесса, по сути инновационного, существенно отличающегося от традиционного; развеять сомнения (или зародить их) в правильности выбранной траектории обучения; определить пути решения проблем, появляющихся у субъектов образовательного процесса; создание в новых условиях ситуаций успеха для конкретного учащегося. Далее мы представляем одну из форм организации такого диалога, результатом которого становится определение/корректировка зоны ближайшего развития ученика, обучающегося в МЛГ, создание и/или корректировка условий его обучения; изменение индивидуального расписания, внесение соответствующих изменений в индивидуальный учебный план лицеиста и т. д.

Круглый стол «Персона Грата» – нетрадиционная форма диагностики и прогнозирования развития учащегося как субъекта познавательной деятельности и собственного развития, привлечения его к проектированию индивидуальной траектории обучения (Я-пути). Его участниками являются: учащийся – главная и «желанная персона», его родители, учителя, психолог, медицинский работник, заведующий соответствующей кафедрой (руководитель методического объединения), директор, заместитель директора школы – координатор данного направления работы. Состав участников корректируется в соответствии с конкретной целью каждой сессии прогностики «Персона Грата».

Цели, на достижение которых направлена вся работа и которые реализуются в ходе такой совместной деятельности, это развитие коммуникативной компетентности, формирование навыков эффективного педагогического общения у всех участников разговора; прогнозирование зоны ближайшего развития

конкретного учащегося; оптимизация условий, обеспечивающих реализацию образовательных запросов учащихся; корректировка существующих условий обучения.

Начало разговора, его первый этап – представление учащимся, в соответствии с результатами самоанализа, своего видения плюсов и минусов, особенностей процесса обучения в условиях МЛГ; достижений и неудач, обоснование собственных выводов и предложений по изменению, оптимизации этого процесса. Второй этап – заслушивание мнения родителей об уровне вовлеченности ребенка в новый процесс, его эффективности/неэффективности, целесообразности, трудностях, связанных с самостоятельным режимом учения. Их выводы и предложения. Затем – заключения педагогов (учителей-предметников, классного руководителя) об изменении или стабильности в отношениях с классным коллективом, об успехах (появившихся проблемах) в обучении, о видимых (предполагаемых) перспективах в развитии учащегося. Сделать общий вывод из состоявшегося разговора предоставляется лицеисту. Вначале это бывает непросто, нередко малосодержательно. На этом этапе «страхует» ситуацию координатор – организатор «Персона Грата». В дальнейшем, за редким исключением, учащиеся иллюстрируют готовность выполнять такую функцию, брать на себя ответственность.

Следует отметить высокий уровень соучастия, сопереживания, вовлеченности и заинтересованности каждого участника такого разговора в его итогах. Результатом обсуждения могут стать как подтверждение эффективности процесса обучения в МЛГ и его целесообразности для учащегося, рекомендации для усложнения или упрощения программы по одному или нескольким предметам, их корректировка, так и признание нецелесообразности продолжения обучения в МЛГ и возвращение ученика в условия классно-предметно-урочной системы. Обратим внимание на то, что за восемь лет нашей практики таких случаев было три. Всего за это время в малых группах прошли обучение 217 лицеистов.

Очевидно, что такая «значимая, специально сконструированная» и целенаправленная ситуация педагогического общения для вовлеченных в нее участников – единомышленников «обеспечивает выход за пределы существующего жизненного опыта», становится совместным событием, объединяющим «всех в ценностно-смысловом и эмоциональном отношении» на образовательном пространстве, «дающая переживание вовлеченности в целостность события» [18, с. 167]. От участников проекта «Персона Грата» требуется определенный уровень коммуникативной компетенции, что обеспечивается специально созданной системой подготовки учителей, предполагающей серию постоянно действующих семинаров и тренингов. Вместе с тем участие в деятельности подобного рода является средством формирования и развития такой компетенции. В процессе высказывания каждый из говорящих одновременно с произнесением последовательной, логично выстроенной речи соотносит (оценивает) сказанное со своим речевым намерением, оценивая реакцию адресата и всех участников общения; готовится отреагировать на эту реакцию, стараясь «не нарушить хронологического “рисунка” протекающего дискурса» [22, с. 328].

Выводы. Таким образом, преобразование коммуникативной основы обучения и педагогического общения является актуальной проблемой для современного этапа развития среднего общего образования в РФ. Результаты исследований, приведенные в статье, свидетельствуют о значимом универсальном потенциале современной риторики в систематизации и интеграции образовательного процесса; об эффективности концепции риторизации педагогического общения в оптимизации процесса обучения, в развитии мыслеречевой деятельности и коммуникативных навыков учащихся. Универсальные и тиражируемые риторические стратегии и тактики, приемы организации и проведения уроков, внеучебных мероприятий как речевых событий, представленные в статье, способствуют становлению субъект-субъектного, открытого типа взаимодействия педагога и учащихся, обеспечивающего реализацию принципа гармонизирующего диалога и развитие самостоятельной познавательной деятельности школьников, приобретение ими эмоционального социально значимого опыта и повышение качества образовательного процесса; могут представлять интерес для организаторов системы непрерывного риторического образования субъектов образовательного процесса в обучающейся образовательной организации,

Представленные нами подходы к оптимизации процесса обучения на основе риторизации педагогического общения прошли апробацию в школах г. Смоленска и Смоленской области, получили поддержку научно-педагогического сообщества на международных научных конференциях, нашли отражение в ранних публикациях [11; 12; 13; 14; 15].

Вместе с тем наш опыт подтверждает выводы С. А. Минеевой, одного из ведущих отечественных специалистов в области педагогической риторики, о проблемах, связанных с преобразованием коммуникативной составляющей обучения – педагогического общения на основе законов риторики [23]. Среди условий, обеспечивающих результативность риторизации образовательного процесса, мы выделяем осознание в образовательном учреждении необходимости преобразования педагогического общения общеуправленческой проблемой, а непрерывное риторическое образование субъектов образовательного процесса считаем необходимым условием развития обучающейся образовательной организации. Создание системы подготовки соответствующих специалистов в области образовательного менеджмента – перспектива дальнейшего нашего исследования.

Список литературы

1. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования от 20.05.2015. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/POOP_DO.pdf. – (дата обращения 13.02.2017).
2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования от 08.04.2015. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <http://www.google.ru/url?url=http://xn--80abucjiibhv9a.ru>. – (дата обращения 20.09.2016).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (от 17.10.2013) : Приказы и письма Минобрнауки РФ. – Москва : ТЦ Сфера, 2016. – 96 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 года [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543>. – (дата обращения 08.11.2015).

5. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская ; под ред. А. Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2008. – 151 с.
6. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1986. – 445 с.
7. Борытко, Н. М. Компетентность – «живое знание» в структуре профессиональной деятельности педагога // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сборник научных трудов / под ред. А. В. Хуторского. – Москва, 2007. – С. 263–266.
8. Виноградов, В. Н. Инновационный менеджмент школы : учебное пособие / В. Н. Виноградов, Г. Ф. Глебова, О. Г. Прикот ; под общ. ред. канд. пед. наук Г. Ф. Глебовой. – Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2012. – 47 с.
9. Глебова, Г. Ф. Преемственность в коммуникативном развитии детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : результаты исследования / Г. Ф. Глебова, Т. А. Соломахина // Приоритетные направления развития науки. – Иркутск : Научное партнерство «Апекс», 2017. – С. 50–57.
10. Глебова, Г. Ф. Проектирование обучения по индивидуальным учебным планам в условиях общеобразовательной школы / Г. Ф. Глебова // Известия Смоленского государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 346–360.
11. Глебова, Г. Ф. Малая лицейская группа: реализация идей личностно ориентированного обучения / Г. Ф. Глебова // Научные труды международной научно-практической конференции ученых МАДИ(ТУ), МСХА, ЛГАУ, ССХИ. – Т. 3. Методика и педагогика. – Москва : Изд. МАДИ(ТУ), МСХА, ЛГАУ, ССХИ, 2002. – С. 69–76.
12. Глебова, Г. Ф. Проектирование личностно ориентированного урока как речевого события / Г. Ф. Глебова // Шестые Поливановские чтения. – Ч. 3. – Смоленск: СГПУ, 2003. – С. 3–12.
13. Глебова, Г. Ф. Развитие профессиональной компетентности учителя как риторическая проблема / Г. Ф. Глебова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции : в 7 ч. – Челябинск : Изд-во «Образование», 2005. – Ч. 7. – С. 7–11.
14. Глебова, Г. Ф. Личностно ориентированное содержание анализа учебного занятия как инновационного педагогического дискурса / Г. Ф. Глебова // Ценностные подходы к организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе : материалы межвузовской научно-методической конференции (XIII Рязанские педагогические чтения) / отв. ред. А. Н. Козлов ; Рязанский гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2006. – С. 70–74.
15. Глебова, Г. Ф. Теория и практика проектирования индивидуальной траектории обучения школьников / Г. Ф. Глебова // Материалы за 9-а международна научна практична конференция, «Научният потенциал на света». Т. 10. Педагогически науки. – София : «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2013. – С. 53–59.
16. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
17. Колесникова, И. А. Коммуникативная деятельность педагога : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Изд. центр «Академия», 2007. – 336 с.
18. Колесникова, И. А. Воспитательная деятельность педагога : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова ; под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. – Москва : Изд. центр «Академия», 2005. – 336 с.
19. Курцева, З. И. Непрерывное риторическое образование / З. И. Курцева / Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 4. – С. 15–19.
20. Маров, В. А. Риторика – учителю / В. А. Маров, Д. Х. Вагонова, Т. М. Зыбина, Ю. В. Виньков. – Москва : ЗУУНЦ, 1993. – 105 с.
21. Минеева, С. А. Риторика диалога: в моделях и обобщениях (дидактические материалы) / С. А. Минеева. – Пермь: ЗЗУНЦ, 2005. – 118 с.
22. Михальская, А. К. Педагогическая риторика: история и теория / А. К. Михальская. – Москва : Изд. центр «Академия», 1998. – 432 с.
23. Риторика диалога в становлении научно-гуманистической системы образования: проблемы исследования и преподавания : материалы XI научно-практической конференции / под ред. С. А. Минеевой. – Пермь : ЗУУНЦ, 2002. – С. 131–137.

24. Шерайзина, Р. М. Новые ценности непрерывного образования современного педагога – профессиональный выбор – социально-психолого-педагогическая поддержка – экспертное консультирование / Р. М. Шерайзина // Концепции и стратегии непрерывного образования в международном контексте : сборник материалов международного форума / под общ. ред. С. В. Желована. – Санкт-Петербург : СПб АППО, 2012. – С. 73–77.

25. Юнина, Е. А. Общая риторика (современная интерпретация) / Е. А. Юнина, Г. М. Сагач. – Пермь, 1992. – 198 с.

26. Юнина, Е. А. Педагогическая риторика: риторика как образовательная технология / Е. А. Юнина // Риторика в системе гуманитарного знания : сборник материалов VII Международной конференции по риторике / Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. – Москва, 2003.