

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

Государственное образовательное учреждение высшего
профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»

Кафедра немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка

Н.А. ЕВГЕНЬЕВА

ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО- РАЗВИВАЮЩЕГО ДИАЛОГА НА ОСНОВЕ РАБОТЫ С ИНОЯЗЫЧНЫМ ТЕКСТОМ

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Рекомендовано к изданию Редакционно-издательским советом Государственно-
го образовательного учреждения высшего
профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»

Оренбург 2009

УДК 378.147 : 803.0 (72)
ББК 74.58 + 81.2 Нем я 73
Е 14

Рецензент

кандидат педагогических наук, доцент Н.Н. Ломакина

- Евгеньева, Н.Н.**
Е 14 **Технология личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом: методические указания преподавателям немецкого языка / Н.А. Евгеньева – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2009. – 28 с.**

Методические указания содержат подробное описание способов реализации авторской технологии личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом в ходе проведения занятий по дисциплинам «Практический курс иностранного языка», «Практикум по культуре речевого общения на иностранном языке», «Интерпретация литературного текста» со студентами специальностей 031201, 031202, 021703.

Технология личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом является инструментальной основой активизации субъектной позиции студентов в процессе лингвокультурной подготовки. Представленный научно-методический инструментарий реализации личностно-развивающей функции лингвистического образования может быть использован специалистами в области преподавания иностранного языка как средство педагогической поддержки ценностно-смыслового самоопределения студентов.

ББК 74.58 + 81.2 Нем я 73

© Евгеньева Н.А., 2009

© ГОУ ОГУ, 2009

Содержание

Введение	4
1 Понятие гуманитарной технологии как разновидности образовательной технологии	6
2 Содержательная характеристика технологии личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом	7
3 Пример реализации в образовательном процессе технологии личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным художественным текстом	13
Список использованных источников	18
Приложение А Рисунок 1 – Технология личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом (параметры «уровень общения» и «межличностное давление»).....	19
Приложение Б Рисунок 2 – Технология личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом (параметры «присутствие и общность» и «пропорция «объективность-субъективность»)	20
Приложение В Рисунок 3 – Технология личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом (параметры «тематическое параллелирование» и «эмоциональное параллелирование»)	21
Приложение Г Рисунок 4 – Технология личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом (параметры «параллелирование рамок» и «параллелирование локуса»)	22
Приложение Д Листы заданий по работе с текстом	23

Введение

Одним из ведущих факторов, определяющих развитие современного мира, является продолжающийся рост научно-технического и информационного потенциала человечества. Беспредельный технологический прогресс оказал фундаментальное и крайне противоречивое влияние на развитие человеческого общества. С одной стороны, научно-технические достижения многократно увеличили экономическую мощь человечества, с другой стороны, они породили гигантские последствия в форме природных, техногенных и социальных катастроф, что привело к возникновению глобальных проблем, затрагивающих основы человеческого бытия, к потенциальной утрате человеком его человеческой сути. Аксиоматично звучит сегодня тезис о том, что предотвращение общепланетарной антропологической катастрофы возможно только посредством нравственного совершенствования человека как индивидуального и родового существа. Таким образом, преодоление отрицательных последствий цивилизации лежит через гуманитаризацию различных сфер человеческой деятельности и прежде всего гуманитаризацию образования как сферы, ответственной за воспитание новых поколений.

Гуманитарное знание представляет собой ценностно-смысловое освоение человеческого бытия; это знание, получившее аффективную окраску в деятельности по его построению. Отсюда сущностной характеристикой «человекообразного» образования является личностная обращённость, целью его – поддержка личностного самопознания и самоопределения обучающихся, стратегией – совместный поиск личностных смыслов, универсальным принципом организации образовательного процесса – диалог. Описанные подходы позволяют решить задачу формирования и развития уникальной и неповторимой личности, осознающей своё назначение в жизни и постоянно созидающей себя.

Особую значимость проблема гуманитаризации образования приобретает в условиях высшей школы, поскольку студенческая молодёжь, как будущая культурная элита нации, является той психолого-возрастной группой, которая несёт в себе энергию созидательного развития общества. В связи с этим неоспоримым представляется тезис о приоритетной значимости гуманитарной компоненты программ и стратегий университетского образования.

Значительный вклад в достижение цели гуманитаризации высшей школы может быть внесён средствами лингвистического образования, общепризнанными характеристиками которого на сегодняшний день являются: установление субъект-субъектных отношений между участниками образовательного взаимодействия, активизация аффективного и деятельностного аспектов деятельности, создание в аудитории творческой атмосферы. Дальнейшее усиление гуманитарного измерения процесса обучения иностранным языкам и культурам видится на путях текстоцентристского подхода к его организации. Данный подход задаёт герменевтический дискурс творческой активности студентов, обеспечивая такие необходимые для развития личности обучающихся параметры процесса лингвокультурной подготовки, как смыслопоисковый характер, самопознание в диалоге через ценностные суждения партнёров по общению, построе-

ние образовательной деятельности в режиме «живого знания».

Разработанная с учётом вышеобозначенных позиций технология лично-лично-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом включает три составляющих – методическую, общепедагогическую, психотерапевтическую. Классический алгоритм текстовой деятельности, состоящий из предтекстового, содержательного и послетекстового этапов, «насыщается диалогическим содержанием» в соответствии с технологией лично-лично-развивающего диалога (С.В. Белова, В.В. Сериков), а также методиками глубинного межличностного общения (Дж. Бюджентал).

Использование данной технологии вносит вклад в процесс превращения лингвистического образования в истинно гуманитарный феномен, в обеспечение его перехода от просветительской к культуротворческой парадигме, от знаниецентристской к лично-центрированной модели

1 Понятие гуманитарной технологии как разновидности образовательной технологии

Проблема технологизации образовательного процесса является сегодня одной из самых дискуссионных в отечественной педагогике, её разрешением на теоретическом уровне занимаются В.Г. Селевко, М.В. Кларин, В.И. Загвязинский, Д.Г. Левитес, В.В. Сериков и др.

На фоне имеющихся разногласий в трактовках понятия «образовательная технология» можно выявить единогласное признание учёными следующих существенных характеристик рассматриваемого феномена (в редакции В.И. Загвязинского). Образовательная технология определяется как практические взаимодействия педагога и обучающихся в любых видах деятельности, организованных на основе чёткого целеполагания, систематизации, алгоритмизации приёмов обучения. Выделяются следующие признаки образовательных технологий и показатели их реализации: 1 системность (наличие научной психолого-педагогической основы технологии – целостная теория или набор отдельных научных положений); 2 воспроизводимость и гарантированность результата (наличие логически связанной системы этапов, ведущей от целей к задачам и результатам); 3 система обратной связи (наличие системы контрольных заданий, адекватных целям) /1/.

Гуманитарный контекст вносит дополнительные трудности в решение проблемы алгоритмизации образовательной деятельности. По мнению В.В. Серикова, «задача технологизации педагогической деятельности, будучи сложной сама по себе в силу известной субъект-субъектной природы педагогического процесса, многократно усложняется, когда речь идёт о развитии личностной функции обучаемого. Имеющийся в теории и практике опыт создания технологий, ориентированных на развитие когнитивных структур, в данном случае не может быть непосредственно использован. Логико-гностические структуры имеют аналог в предметном мире и могут моделироваться и осваиваться через соответствующую предметную деятельность. Образование на личностном уровне – это смысловое, субъектное восприятие реальности, и никакая предметная деятельность не гарантирует образование "требуемого" смысла. Поэтому говорить о технологиях воздействия на личность можно лишь с высокой долей условности, подразумевая, что личность всегда выступает действующим лицом, соучастником, а то и инициатором любого процесса своего образования» /2/.

В высшей степени соответствующей принципам методологии гуманитарного познания представляется идея Ю.В. Сенько о статусе пунктов алгоритма «человекообразной» образовательной технологии не как жёстко нормированных операций, но как «мягких» предложений по организации процесса понимания. Данная позиция обоснована невозможностью создания технологии, следование предписаниям которой приводило бы к адекватному пониманию Другого, что означало бы решение загадки человеческого понимания, принципиально неподдающегося формализации /3/.

2 Содержательная характеристика технологии личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом

Созданная на основе описанных выше подходов технология личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом включает методический, общепедагогический и психотерапевтический компоненты.

В качестве исходной позиции рассмотрим более подробно методическую составляющую технологии – алгоритм работы над художественным текстом, описанный Е.Гётель. Основные фазы данного алгоритма распадаются, в свою очередь, на ряд более мелких.

Предтекстовый этап включает два подэтапа: введение в тему, предварительное снятие лексических, понятийных и информационных трудностей. Самыми распространёнными методическими приёмами введения в ситуативный контекст являются приёмы ассоциогаммы (как вариант – ассоциогамма с опорой на наглядные средства), а также построение гипотез относительно сюжета по названию текста по его первым строчкам или на основе ключевых слов. В поэтический текст или романтическую историю можно совершить погружение посредством художественного или музыкального произведения, к которым студенты должны выразить развёрнутые ассоциации.

На содержательном этапе работы с текстом состоится его презентация; контроль понимания прочитанного; выполнение заданий, непосредственно связанных с текстом. Для проверки понимания содержания может служить вся совокупность разработанных в методике тестов и тестовых заданий. Для второго подэтапа подбираются задания, которые позволяют студентам глубже проникнуть в содержание текста. Здесь работа ведётся только с той информацией, которую мы непосредственно находим в тексте. Всякие спекуляции с содержанием пока исключаются. Ниже приводятся образцы заданий.

1. Заполнить таблицу, ответив на следующие вопросы: Кто? Когда? Где? Почему? Зачем?

2. Разделить текст на смысловые части и озаглавить их.

3. Реконструировать события текста в хронологическом порядке.

Послетекстовый этап включает в себя деятельность по интерпретации текста и выполнение творческих заданий. На подэтапе интерпретации текста студентам предлагается: определить идею произведения; найти ключевые понятия в тексте, которые помогают лучше понять его идею; назвать темы произведения; найти заголовок к тексту либо подобрать альтернативные заголовки; высказать предположения о мотивах поступков героев; проанализировать отношения между героями; проанализировать отношение автора к героям и событиям; описать внешность или характер героя (не только на основе текста, но и на основе собственных предположений); обсудить стилистические средства, которые использует автор и т. п.

Самым распространённым методическим приёмом на этапе творческих заданий является организация дискуссии по проблеме, затронутой в тексте. Однако существует масса других возможностей творческого подхода к содержа-

нию текста, например: выстроить гипотезы о событиях, которые произошли до описываемого события; выстроить гипотезы о том, что могло бы произойти, если действие развивалось бы как-то иначе; описать события, далеко отстоящие по времени от событий, описанных в тексте; рассказать текст из перспективы другого лица; написать вероятный диалог к отдельным эпизодам или к целой истории; поменять жанр текста (на основе фабульного текста создать сценарий, газетную статью); составить интервью с героем; сделать записи в дневнике от лица одного из героев; написать аннотацию на произведение; сочинить письмо автору и т.п. /4/.

Классический алгоритм текстовой деятельности в процессе обучения иностранному языку определённым образом соотносится с шагами технологии личностно-развивающего диалога В.В. Серикова, С.В. Беловой (общепедагогическая составляющая).

Обосновывая возможность помещения процесса личностного саморазвития в технологические рамки, С.В. Белова определяет технологию диалога как некую последовательность реализации педагогического замысла в соответствии с законами и закономерностями развития межличностных, субъект-субъектных отношений. При этом речь идёт не о гарантии одинакового для всех результата и не о жёстком алгоритме. Диалог здесь выступает в качестве многомерного явления: как форма, содержание, метод. По своей внешней дидактической форме диалог напоминает проблемную ситуацию и имеет её необходимые атрибуты: противоречие, дефицит ориентировочных основ действия, информации, целостного представления о ситуации, но, с другой стороны, личностно-смысловой диалог не ставит своей целью «снятие» этой проблемности. Для личности важно само уяснение коллизии, того, что возникшая перед ней проблема «достойна» того, чтобы быть человеческой жизненной проблемой. Таким образом, диалогическая ситуация характеризуется не только объективной проблемностью, но и значимостью самого факта обнаружения этой проблемности для субъекта. Вести диалог – значит, приобщать другого к своей проблеме. Отклик педагога на проблему обучающегося служит для последнего подтверждением её значимости, стимулом для образования нового смысла. Потребность в диалоге – духовная потребность человека и как все потребности такого рода является ненасыщаемой. Отсюда – принципиальная незавершённость диалога /5/.

В процессе диалогического взаимодействия личностей возможны несколько фаз, которые можно представить как: 1 встречу, самопредъявление, изучение индивидуальностями друг друга; 2 совместное «переживание», совместное изучение предмета диалога; 3 «новую» встречу взаимообогащённых индивидуальностей и самопредъявление себя на более высоком уровне. Таким образом, технология образовательного процесса, направленного на становление диалогичности как человеческого качества, основана на уравнивании движения между индивидуальностью и общностью. Человек «выращивает» свою индивидуальность – несёт «своё» другим - получает взамен новые «ресурсы» – снова возвращается «к себе» и в этой нескончаемой диалектике заключён главный смысл образования /5/.

Итак, этапы работы над текстом соотносятся с шагами технологии лично-отно-развивающего диалога следующим образом. Предтекстовый этап предполагает самопредъявление и изучение индивидуальностями друг друга в рамках определённого контекста, связанного с обсуждением той или иной проблемы. Презентация текста и углубленное знакомство с его содержанием идентичны совместному «переживанию», совместному изучению предмета диалога. На послетекстовом этапе состоится «новая» встреча взаимообогащенных индивидуальностей и самопредъявление на более высоком уровне.

Дальнейшее усовершенствование технологии связано с попыткой обогатить работу над текстовым содержанием, развиваемую как диалоговое взаимодействие, методиками глубинного межличностного общения Дж. Бюджентала. Им выделено 13 параметров процесса глубинного межличностного общения. Актуальными для разрабатываемой технологии оказалось 8 показателей.

Уровень общения определяет степень включённости и глубины самораскрытия собеседников в межличностном взаимодействии. Объектом детального рассмотрения Дж. Бюджентала становятся пять основных уровней глубины общения, за которыми закрепляются наименования уровней формальных отношений, поддержания контакта, стандартной беседы, критических ситуаций, интимности. Полноценное общение в группе может происходить в рамках двух из пяти выделенных параметров. Спокойный и информативный уровень стандартной беседы сродни содержательному разговору, который предполагает ясное и пристрастное заявление собеседниками своих позиций. Стандартная беседа есть подготовка к подлинной «встрече субъективностей». Уровень критических ситуаций характеризуется полноценным «присутствием» собеседников в общении, сосредоточенностью их на собственной субъективности, на актуальном и полном проживании, осознании и разрешении жизненных проблем.

Понятие *присутствия* в общении означает мобилизацию чувствительности каждого из собеседников не только к собственному внутреннему миру, но и к субъективности друг друга, а также к коммуникативному контексту. Важнейшими шагами фасилитатора по построению полноценной общности и контакта являются: распределение ответственности за ход общения, экспликация проявляющегося имплицитно, поддержка необходимой непрерывности процесса общения, работа с сопротивлением и некоторые другие.

Межличностное давление состоит в различных способах, которыми один человек пытается влиять на мысли, чувства или действия другого человека в процессе их общения. К основным видам давления относятся слушание, ведение, инструктирование и требование.

Параллелирование обозначает точки сближения, соприкосновения или расхождения двух субъективных миров и их внешних проявлений в процессе коммуникации, то есть определяет, насколько участники общения «параллельны» друг другу. В рамках *тематического параллелирования* выделяются четыре основные «степени»: параллельность, развитие темы, отклонение от темы, смена темы. *Эмоциональное параллелирование* означает степень соответствия между выраженностью эмоциональных аспектов в содержании реплик собеседников. Здесь возможны следующие варианты: параллельность, акцент на чувст-

вах, акцент на идеях. Говоря о *параллелировании рамок*, Бюджентал исходит из того, что в каждый момент беседы участники общения могут смотреть на обсуждаемый вопрос с разных ракурсов: как в широком контексте и на высоком уровне обобщения, так и останавливаясь на конкретных подробностях и частностях. Четвёртое из направлений *параллелирования* связано с понятием *локуса*. Локус есть «объект внимания» в данный момент; то, на что нацелено «внутреннее движение осознания». Минимальный «набор» локусов в межличностном общении выглядит так: Я, Я и другие люди, мой собеседник, он и другие люди, собеседник и Я.

Содержание параметра *соотношение процессов объективации и субъективации* составляет мера авторства и власти в отношении своих проблем /6/.

Анализ первого из параметров процесса глубинного межличностного общения привёл к следующим выводам. Общение на уровне стандартной беседы показано в рамках первых двух из выделенных нами этапов. Любое мнение должно быть услышано и, желательно, мягко и заинтересованно прокомментировано. Резкий комментарий, тем более жёсткая, однозначная оценка совершенно недопустимы. Заботой педагога является также «нейтрализация» экстремальных высказываний участников диалога, придание дискуссии «цивилизованного» характера. На третьем, творческом этапе взаимодействия субъектов образовательного процесса представляется целесообразным выход на уровень критических ситуаций. Учитывая коллективный характер акта взаимодействия, мы считаем некорректным «соскальзывание» на уровень интимности, когда уходят на второй план все обычные барьеры и ограничения межличностного взаимодействия. Все выводы по параметру «уровень общения» представлены на рисунке 1 (Приложение А).

В связи с характеристикой «присутствие и общность» мы выделяем два из перечисленных аспектов межличностного взаимодействия, являющихся особенно актуальными для целей построения диалогического образовательного взаимодействия. Один из способов стимулирования погружения обучающихся в работу над предметом состоит в передаче им основной ответственности за развитие беседы. Особенно актуальным данный подход является на начальном этапе, когда ещё не выявлена проблема (Рисунок 2, Приложение Б). В ситуации диалогического взаимодействия достаточно плодотворно решается проблема экспликации проявляющегося имплицитно. Другой, не будучи связанным системой субъективных личностных смыслов партнёра по общению, выявляет в словах и действиях собеседника более глубокий смысл, чем тот, который осознаётся им самим. Более глубокое постижение и осмысление участниками общения (при неявном управлении процессом со стороны фасилитатора) ими же самими выраженного содержания является прерогативой третьего этапа (См. рисунок 2, Приложение Б).

Применение классификации техник межличностного давления для нашего случая представлено на рисунке 1 (Приложение А). В целях создания условий для свободного самораскрытия участников общения на первом этапе педагогу рекомендуется быть главным образом слушателем. Функцию ведущего педагог должен брать на себя в тех случаях, когда необходимо поддержать моно-

лог обучающегося, помочь раскрыть ему новые аспекты темы. На стадии создания мотивации педагог каждый раз должен пройти по лезвию бритвы: с одной стороны, побудить участников диалога к высказываниям с достаточной долей откровенности, с другой стороны, обеспечить психологическую комфортность процесса общения. На втором этапе наряду с вышеназванными видами межличностного давления в целях адекватного усвоения обучающимися предложенной информации может использоваться инструктирование. На третьем этапе диапазон используемых техник расширяется. Рассмотрим прежде всего из ряда вон выходящие случаи, когда фасилитатор вынужден применить требование. Бюджентал рассматривает привлечение мощных ресурсов собственной субъективности фасилитатора в определённых условиях как высокоэффективный стимулятор подлинно глубинной работы партнёров по общению. Действительно, в некоторых, самых исключительных случаях такой «взрыв» является единственным средством достижения цели (например, при наличии у участников общения крайне негативных ценностных ориентаций). В целом же адекватным представляется выбор двух первых видов межличностного давления: слушания и ведения.

Тематический фокус общения Бюджентал называет его «рулевым колесом» и подчёркивает необходимость умения фасилитатором выполнять эту «рулевою функцию» плавно и эффективно. Совершенно очевидно, что на всех выделенных нами этапах фасилитатор должен стремиться к тому, чтобы общение велось в рамках тематики литературного произведения. При этом свидетельством хорошего контакта между собеседниками является такой ход образовательного взаимодействия, когда периоды параллельности перемежаются моментами развития, факты отклонения от темы и её смены отсутствуют. На третьем этапе иногда возникают трудности, связанные со смысловой многозначностью художественных текстов: студентами выявляются темы, которые остались вне поля зрения преподавателя. В этом случае стремление преподавателя к раскрытию в тексте всё новых и новых смысловых регистров может побудить его пренебречь заранее намеченными схемами и остаться на общей тематической «территории» со своими собеседниками (Рисунок 3, Приложение В).

В рамках параметра «эмоциональное параллелирование» особенно актуальны следующие варианты: акцент на чувствах, акцент на идеях. На всех трёх этапах применим тот либо другой вариант в зависимости от того, какова на данный момент степень самораскрытия собеседников, и нуждается ли внутренняя работа участников общения в дальнейшей стимуляции. Необходимость изменить пропорцию «чувства-идеи» в пользу последних появляется, если студент склонен к «застреванию» на собственных чувствах, и если это становится препятствием к его более глубокому осознанию и «поиску». Акцентирование на идеях эффективно на завершающей стадии всех трёх этапов, в особенности третьего – как подготовка к плавному окончанию работы (Рисунок 3, Приложение В).

Параллелирование рамок представляет собой очень эффективное средство расширения и углубления взаимопонимания собеседников. Использование

данного измерения общения действительно на всех этапах, но значимость его особенно возрастает на третьем этапе, основной педагогический смысл которого состоит в поддержке процесса самоисследования участников общения (Рисунок 4, Приложение Г).

При параллелировании локусов важно учитывать, что работа в межличностных локусах является либо подготовкой к переходу к основному и решающему, внутриличностному локусу, либо последующим уточнением и проверкой. В нашем случае это имеет место на всех этапах (Рисунок 4, Приложение Г).

Пропорция «объективность-субъективность» в преломлении к технологии личностно-развивающего диалога характеризует степень, с которой говорящий ограничивается отстранёнными, обезличенными высказываниями или, напротив, выражает более эмоциональные и индивидуально окрашенные суждения. Логика технологии диктует необходимость наращивания меры субъективности на первом и третьем этапах при достижении на завершающем этапе высшей степени актуализации ресурсов субъективного взгляда. Практика позволяет сделать вывод о том, что на втором этапе, в ходе совместного изучения предмета обсуждения, достигнутый уровень субъективности лучше оставлять неизменным. Более того, в целях формирования представления о многомерности проблемы, на среднем этапе может иметь место тенденция к объективации. Данные отношения представлены на рисунке 2 (Приложение Б).

Обобщая всё сказанное выше, следует ещё раз подчеркнуть, что целью использования совокупного продукта методической, общепедагогической и психотерапевтической технологических составляющих является достижение более высокого уровня личностно-смысловой обусловленности процесса лингвистического образования. Применение технологии личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом помогает наилучшим образом обеспечить взаимосвязь и соединение мотивов, целей и внутренних интенций студентов с внешним педагогическим влиянием.

3 Пример реализации в образовательном процессе технологии личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным художественным текстом

Рассказ Л. Ратценова «Перемена декораций» (текстовая основа и рабочие материалы представлены в Приложении Д) может использоваться в качестве системообразующего ядра занятия на тему «Поколения: контакты, конфликты...».

Предтекстовый этап предполагает своей целью создание мотивации к обсуждению содержащейся в тексте проблемы. Для организации живой и плодотворной дискуссии применяется нестандартное введение в тему, ударное начало, которое помогает создать эмоциональный настрой, адекватный характеру обсуждаемой проблемы. В качестве эпиграфа предлагаются два высказывания, предъявляемые без указания авторства. Первое изречение принадлежит Цицерону: «O tempora, o mores!» («О времена, о нравы!»). Автор второго высказывания – Сократ: «Наши молодые люди любят роскошь, у них дурные манеры и нет почтения перед авторитетом и возрастом. Сегодняшние дети – настоящие тираны: они ни за что не поднимутся, если в комнату входит старший, оговариваются с родителями, болтают за едой и тиранизируют своих учителей». Трудно предположить, что подобное мнение могло существовать две с половиной тысячи лет назад, этот факт может вызвать живую реакцию, стать поводом для дискуссии.

На предтекстовом этапе состоится самопредъявление и изучение индивидуальностями друг друга; общение происходит на уровне стандартной беседы, который предполагает ясное и пристрастное заявление собеседниками своих позиций. Возникающие при этом межличностные напряжения и противоречия становятся предметом открытой дискуссии. Несмотря на то, что обсуждение проблемы происходит пока без «подключения» ресурсов осознания, интуиции, фасилитатор имеет возможность получить много ценной информации о внутреннем мире собеседников. За исключением нестандартного введения в ситуативный контекст, преподаватель использует на мотивационном этапе «щадящие» техники межличностного давления: «наведение мостов», перифраз, подведение итога, побуждение говорить, предложение добавить к сказанному, реже выбор части высказывания, открытые вопросы, фактическое информирование, неакцентированные альтернативы, общее структурирование, неявно фокусированные вопросы. Стимулирование погружения студентов в обсуждение проблемы достигается также за счёт передачи им основной ответственности за развитие беседы. При этом педагог следит за тем, чтобы дискуссия велась в границах заявленной темы. Периоды параллельности иногда перемежаются моментами развития. Так предметом обсуждения часто становится социокультурная обстановка той или иной эпохи, которая оказывает влияние на взаимоотношения поколений. В то же время отклонение от темы и её смена могут увести от цели диалогического взаимодействия, в этом случае необходимо проявить настойчивость. Проблема тематического параллелирования увязывается

фасилитатором с проблемой параллелирования рамок. Развитие темы или отклонение от неё теснейшим образом связаны с рассмотрением обсуждаемого вопроса с разных ракурсов: как в широком контексте и на высоком уровне обобщения, так и с акцентом на конкретных подробностях и частностях.

На начальном этапе перед фасилитатором стоит ещё одна сложная задача – помочь участникам общения выразить свои эмоции в соответствии с собственным «эмоциональным коммуникативным стилем». Тактика эмоционального параллелирования собеседнику помогает свободному самовыражению последнего, поддерживая уровень и форму, которые тот сам выбирает. Если педагог чувствует, что участник беседы не торопится в полной мере реализовать свои «эмоциональные ресурсы», он в ответной реплике делает акцент на чувствах, заражая собеседника своей эмоциональностью и призывая его привести в общение больше эмоций, больше субъективного. Тем самым пропорция «объективность-субъективность» получает преимущественное смещение в сторону второго компонента.

Уже на первом этапе возможны случаи экспликации проявляющегося имплицитно, когда участники общения помогают друг другу в осознании собственной субъективности. Взгляд со стороны на чужие проблемы иногда служит импульсом для их разрешения (например, могут иметь место взаимные рекомендации по налаживанию отношений с родителями). Стимулируя выход на межличностный локус, фасилитатор подготавливает перенос активности в «пространство» внутренней жизни участников общения, во внутриличностный локус.

На завершающей стадии этапа делается акцент на идеях, при этом фасилитатор резюмирует все заявленные точки зрения и предлагает «включить» в число участников диалога автора произведения, с которым студентам предстоит ознакомиться в ходе занятия. Вывод в первом приближении может иметь следующий вид: проблема взаимоотношения поколений является глобальной проблемой человеческого бытия, она неисчерпаема по своей сути, так как не знает ни временных, ни пространственных границ и всегда будет ждать своего разрешения. К следующему этапу текстовой деятельности участники общения подходят со сложившейся в общих чертах позицией по проблеме, мотивированными до степени заинтригованности, подготовленными к плодотворной совместной работе в атмосфере взаимного доверия.

Главной целью содержательного этапа развёртывания технологии является презентация текстовой основы. Предварительно предъявляются лексические единицы, обозначающие реалии иной культуры и требующие комментария. Текст вводится по фрагментам. Первая часть охватывает события рассказа до кульминационного пункта. Героями сюжета являются молодой и пожилой человек, которые, в одиночестве совершая прогулку в пригородной роще, постепенно приближаются друг к другу. Автор достаточно подробно описывает образ жизни и круг интересов обоих героев. Чтение рассказа прерывается в тот момент, когда пути героев должны пересечься через несколько шагов. Студентам предлагается выполнить следующие задания: разделившись на две группы, заполнить рабочие листы информацией из текста относительно возраста, внеш-

ности, цели прогулки, настроения одного из двух героев в момент повествования, впечатления, которое на него производит окружающая природа, его повседневных забот, интересов и хобби. Спикер каждой группы докладывает о результатах работы в пленуме. Затем группам предлагается обменяться рабочими листами и выполнить задание, предполагающее спекулятивное отношение к материалу. Требуется высказать предположения о семейном положении, профессии, социальном статусе и окружении героя. Информация вновь докладывается в пленуме. Затем поступает просьба выстроить гипотезы относительно того, как события будут развиваться дальше. Поскольку обоих героев, несмотря на разницу в возрасте, многое объединяет, предположения о дальнейшем развитии сюжета, скорее всего, будут носить позитивный характер. Обращение к концовке истории может сопровождаться шоком, поскольку по сюжету представитель старшего поколения грубо оскорбляет юношу: «При Гитлере парня с такой причёской отправили бы в газовую камеру!».

Рассмотрим действия фасилитатора, способствующие тому, чтобы углубленное знакомство с содержанием текста стало идентичным совместному «переживанию», совместному изучению предмета диалога. Общение ведётся на уровне стандартной беседы. К продуктивному слушанию и ведению добавляется инструктирование, обусловленное необходимостью пояснения некоторых деталей, например, определения колорита описываемой эпохи. В тематическом фокусе периоды параллельности перемежаются моментами развития, что свидетельствует о взаимном доверии и раскрепощённости при высоком уровне сосредоточенности на обсуждаемом вопросе и готовности рассматривать его как можно более полно, с разных сторон. Составляющие параметра «абстрактность-конкретность» уравниваются в зависимости от обсуждаемого аспекта проблемы. Достигнутый уровень субъективности участников общения остаётся неизменным, имеет место тенденция к объективации их взгляда на рассматриваемый вопрос, что связано с формированием у студентов представления о многомерности проблемы. Акцент на чувствах в «послекульминационный» период работы с текстом вытекает из её методической организации на данном этапе. Совершаются взаимопереходы между межличностными и внутриличностными локусами. В конце этапа вновь имеет место акцентирование на идеях как подготовка к интерпретации содержания текста.

На послетекстовом этапе развёртывания технологии обсуждение вопроса о причинах конфликта поколений, усугублённого политическим конфликтом, может быть перенесена в плоскость диалога культур. В этом случае фасилитатор указывает на существование аналогичной проблемы в отечественной культуре и побуждает участников общения к рефлексивной деятельности в качестве носителей национального менталитета, запрашивая примеры того, как в российской истории политическое становилось причиной разлада поколений.

Коллективное размышление над выявленной проблемой происходит далее в процессе выполнения творческих заданий, например, в ходе дискуссии по проблеме «Так ли плохо новое поколение?». Дискутирующие разделяются на три группы: одну группу составляют «отцы», другую – «дети», третью – «судьи». Задача «отцов» намного сложнее, чем задача «детей», но и приобретают

они больше. Игравший чужую социальную роль участник дискуссии получает возможность прочувствовать противоположную позицию, всмотреться в детали и обстоятельства, которые раньше ускользали от его внимания. Сложна и роль судей, которые должны найти «соломоново решение» по примирению поколений. Актуальность обсуждаемых проблем обеспечивает естественную мотивированность общения и позволяет создать эмоционально-интеллектуальное поле высокого напряжения, в котором предметом рефлексии студентов становятся скрытые ментальные программы как регуляторы социальных норм поведения. Данный опыт способствует расширению смыслового пространства участников дискуссии и помогает им сделать шаг к постижению полифонической сути окружающей действительности, признанию права на существование множественности явлений, подходов, точек зрения.

Творчество в рамках проблематики текста может осуществляться также с помощью приёма симуляции коммуникативных ситуаций на межкультурной основе. Рассмотрим один из примеров. Основу сюжета составляет проблема несхожего отношения к взрослеющим детям у представителей разных культурных кругов. Как известно, западные европейцы во внешних проявлениях не столь чадолобивы, как россияне, и не склонны к долговременной мелочной опеке своего потомства. В России старшее поколение по традиции в течение длительного времени поддерживает молодые семьи материально. Институт бабушек существует практически только в нашей стране. Люди пенсионного возраста часто живут по преимуществу жизнью своих детей и внуков, не имея собственных интересов. С учётом данной информации студентам может быть предложено разыграть популярную в недавнем прошлом ситуацию ток-шоу в режиме телемоста, участницами которого являются мамы и бабушки германских и российских студентов. Основная позиция германской стороны: разве молодые люди научатся самостоятельности, приобретут жизненный опыт, если постоянно будут находиться под крылом у родителей? На заявление «российских участниц дискуссии» о том, что каждая растущая личность нуждается в нерассуждающей любви, может быть высказано предположение о возможной причинной связи безудержного национального чадолобия и всеобщей российской социальной инфантильности. При подведении итогов ток-шоу модератор должен попытаться сформулировать компромиссное решение проблемы: не бывает ментальности плохой или хорошей, мы должны учиться брать друг у друга всё то, что поможет нам достичь духовной зрелости и гармонии человеческих отношений в многомерном, постоянно изменяющемся мире.

Активизация рефлексии студентов по проблеме взаимоотношений поколений может получить дальнейшее развитие в процессе создания коллективного творческого проекта «Однажды, двадцать лет спустя», в который входят эссе-прогнозы об отношении к будущим собственным детям в период их взросления.

Таким образом, на послетекстовом этапе, благодаря осуществлению фасилитатором майевтической функции, происходит смыслопорождение, состоится «новая» встреча взаимообогащённых индивидуальностей и самопредъявление на более высоком уровне, в условиях эффективного наращивания меры

субъективности. Здесь совершается выход на уровень критических ситуаций, который характеризуется полноценным «присутствием» собеседников в общении, сосредоточенностью на актуальном и полном осознании поднятой проблемы. По этой причине иногда совершается отклонение от основной темы, продиктованное значимостью затронутых студентами вопросов для их личного самоопределения.

В ситуации полноценного диалогического взаимодействия плодотворно решается проблема экспликации проявляющегося имплицитно, когда участники общения помогают друг другу в осознании собственной субъективности. Здесь могут наблюдаться случаи более глубокого осмысления студентом в диалоге им же самим выраженного содержания. Расширение индивидуального смыслового пространства, уточнение и вербализация личностных смыслов становятся основой достижения высшей степени актуализации ресурсов субъективного взгляда участников общения. В ситуации, когда осуществлён запуск механизма поиска новых личностных смыслов, осуществляющий майевтическую функцию педагог должен проявлять особую деликатность. Соискатели истины становятся более осторожными в суждениях, любое форсирование смыслопоисковой деятельности может оказаться пагубным для последовательного протекания процесса рефлексии. Результатом «высшего пилотажа» фасилитаторских действий является создание у участников диалога ощущения начала пути по осознанию собственной личности, а также многоликости открывающейся на этом пути истины.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
- 2 Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы : монография / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1998. – 250 с.
- 3 Сенько, Ю.В. Педагогическая технология в герменевтическом круге / Ю.В. Сенько // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 15-23.
- 4 Göthel, J. Aufgaben und Übungen für die Arbeit mit literarischen Texten des ersten Bandes im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ : Anthologie zur deutschsprachigen Literatur (1945-1996) / J. Göthel. – М.: МАПТ, 2000. – S. 172-218.
- 5 Белова, С.В. Диалог – основа профессии педагога : учебно-методическое пособие / С.В. Белова. – М.: АПКИПРО, 2002. – 148 с.
- 6 Бюджентал, Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бюджентал ; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2001. – 295 с.
- 7 Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Сенько. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
- 8 Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
- 9 Ehlers, S. Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik / S. Ehlers. – München: Langenscheidt, 1992. – S.
- 10 Heydt, G. Literatur im Fremdsprachenunterricht : Anthologie zur deutschsprachigen Literatur (1945-1996) / G. Heydt. – М.: МАПТ, 2000. – S. 121-156.
- 11 Hunfeld, H. Kriterien literarischer Wertung – aus der Perspektive des Didaktikers: Anthologie zur deutschsprachigen Literatur (1945-1996) / H. Hunfeld. – М.: МАПТ, 2000. – S. 157-172.
- 12 Weigmann, J. Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache / J. Weigmann. - Ismaning: Max Hueber Verlag, 2000. – 161 S.
- 13 Westhoff, G.J. Didaktik des Leseverstehens : Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen / G.J. Westhoff. – Ismaning: Max Hueber Verlag, 1998. – 198 S.
- 14 Wicke, R. E. Vom Text zum Projekt / R. E. Wicke. – Berlin: Cornelsen Verlag, 2001. – 168 S.

Приложение А (обязательное)

Уровень общения

Межличностное давление

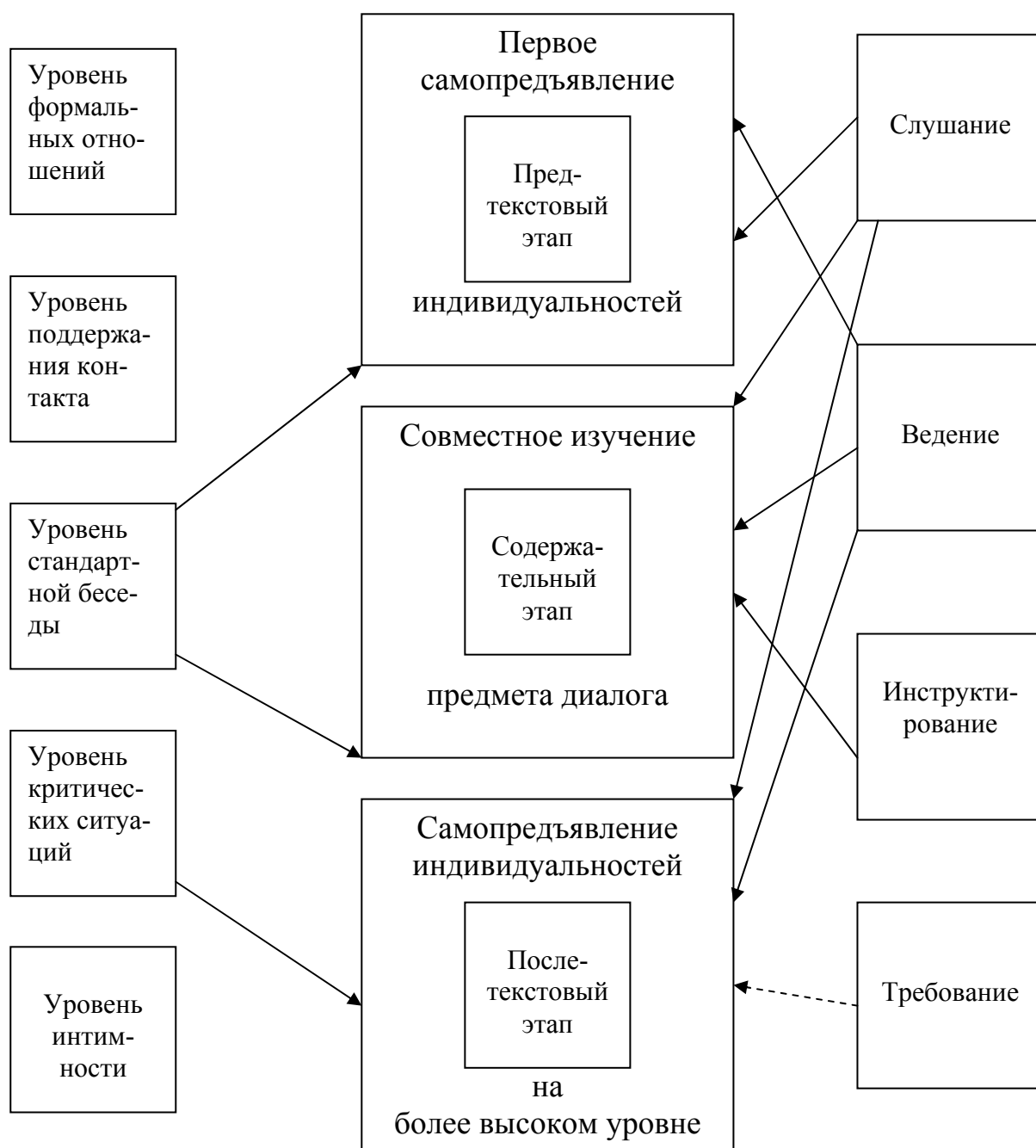


Рисунок 1 – Технология лично-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом (параметры «уровень общения» и «межличностное давление»)

Приложение Б (обязательное)

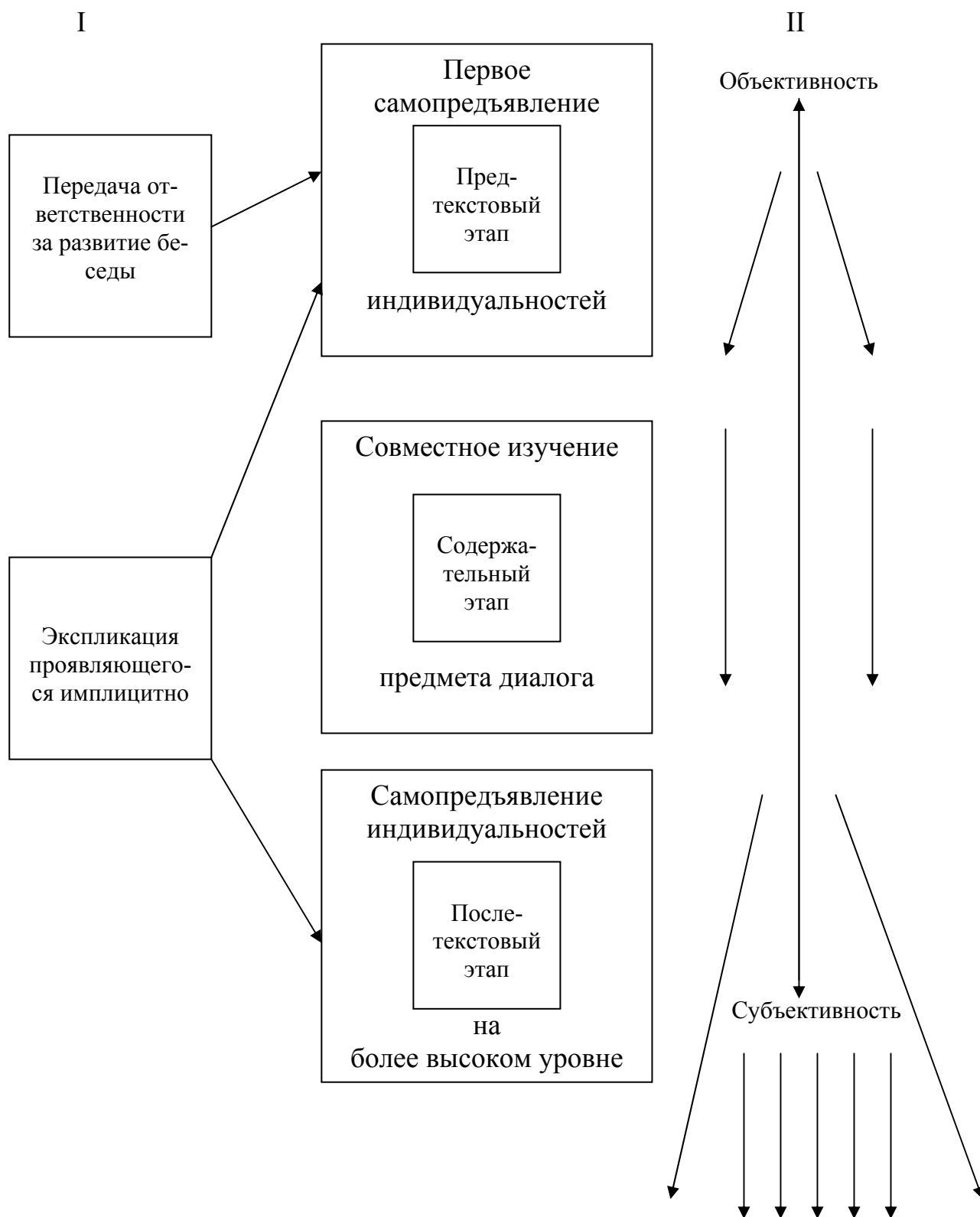


Рисунок 2 – Технология личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом (параметры «присутствие и общность» – I и «пропорция «объективность-субъективность» – II)

Приложение В (обязательное)

Тематическое
параллелирование

Эмоциональное
параллелирование

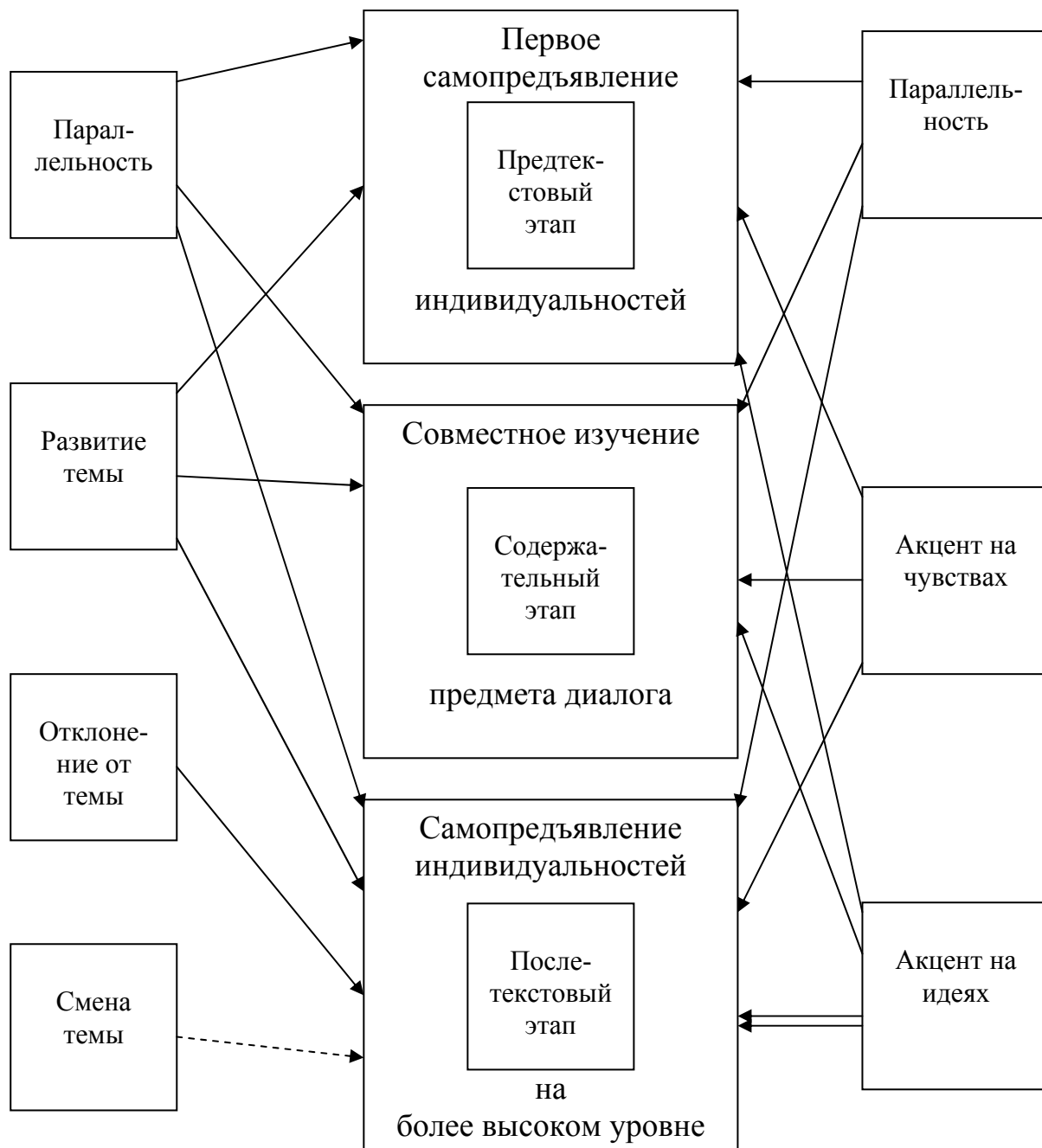


Рисунок 3 – Технология лично-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом (параметры «тематическое параллелирование» и «эмоциональное параллелирование»)

Приложение Г (обязательное)

Параллелирование рамок

Параллелирование локуса

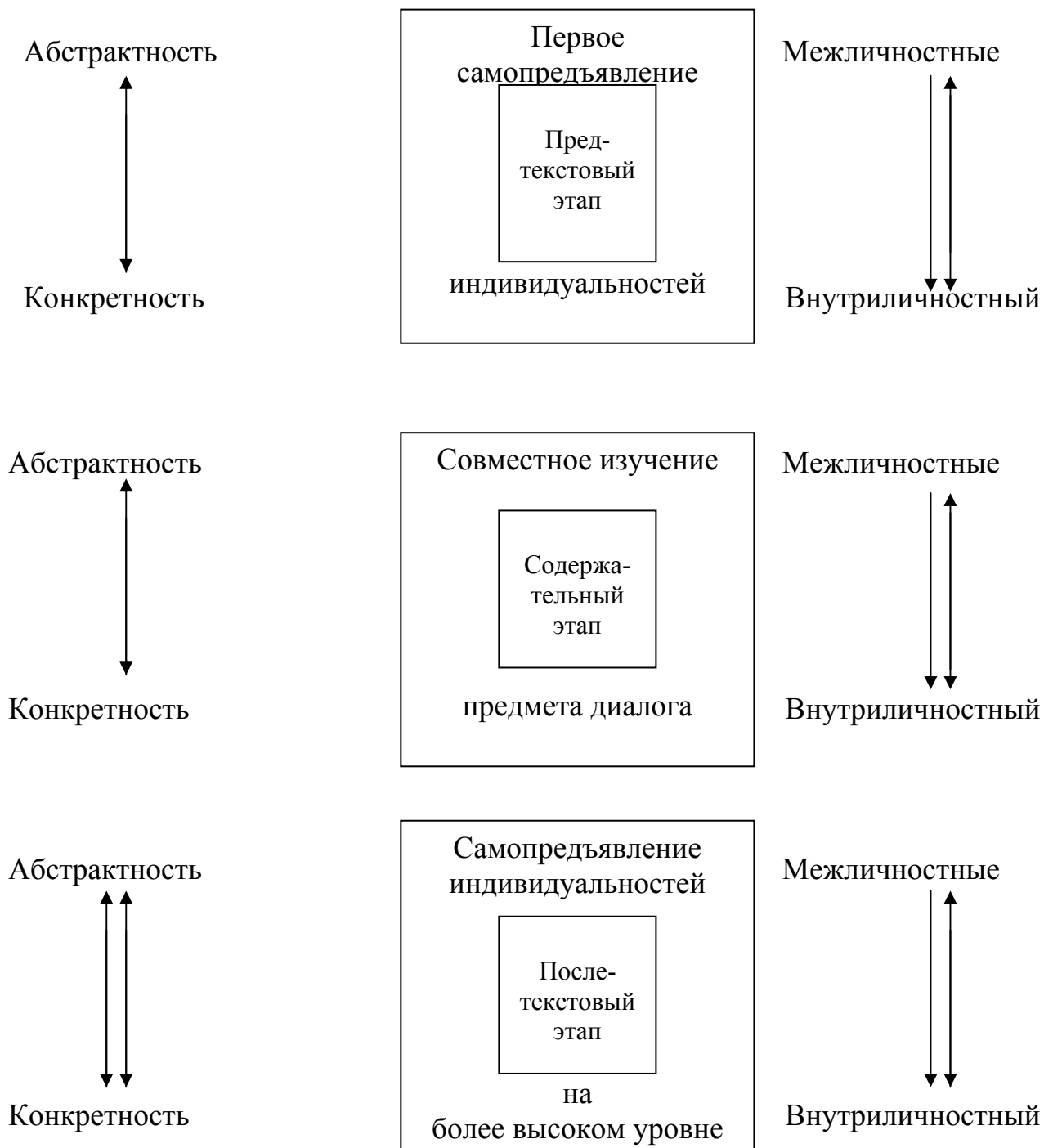


Рисунок 4 – Технология лично-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом (параметры «параллелирование рамок» и «параллелирование локуса»)

Приложение Д (обязательное)

Листы заданий по работе с текстом

GENERATIONEN : KONTAKTE, KONFLIKTE

Aufgabenblatt 1

„O tempora, o mores!“

„Unsere Jugend liebt den Luxus, sie hat schlechte Manieren, missachtet Autorität und hat keinen Respekt vor dem Alter. Die heutigen Kinder sind Tyrannen, sie stehen nicht mehr auf, wenn ein älterer Mensch das Zimmer betritt, sie widersprechen ihren Eltern, schwätzen beim Essen und tyrannisieren ihre Lehrer.“

Lutz Rathenow

Szenenwechsel

Lesehilfen

die Lichtung – eine Stelle im Wald, an der keine Bäume sind
abschalten – nicht mehr an seine Sorgen denken, sich entspannen
etw. langt – etw. reicht aus, genügt
etw. verpesten – die Luft mit einem unangenehmen Geruch oder mit schädlichen Stoffen füllen
sich in etw. verfangen – in etw. hängen bleiben
schlendern – gemütlich, mit Zeit und Ruhe spazieren gehen
gammeln – faulenzten
das Gestrüpp – viele wild wachsende Sträucher, die sehr dicht beieinander stehen
der Senker – der Teil einer Pflanze, den man abschneidet und in Wasser oder in Erde steckt, damit er Wurzeln bildet und zu einer neuen Pflanze heranwächst
überspielen – einen Spielfilm, Musik o. Ä. von einem Band o. Ä. auf ein anderes bringen
LP – long-playing record (engl.) – Langspielplatte

Aufgaben

- I. Fassen Sie die Informationen über die handelnden Personen zusammen.*
- II. Interpretieren Sie die zusammengefassten Informationen.*
- III. Wie geht die Geschichte weiter? Stellen Sie Hypothesen auf.*

GENERATIONEN : KONTAKTE, KONFLIKTE

Aufgabenblatt 2

I. *Wer ist an dem Konflikt schuld?*

II. *In der Geschichte wird der Generationenkonflikt durch den politischen Konflikt belästigt. Ist es auch in Russland der Fall? Nehmen Sie Stellung zum Problem.*

III. *Nehmen Sie an der Diskussion über die Generationenkonflikte teil. Es werden 3 Kleingruppen gebildet: Gruppe „Väter“, Gruppe „Söhne“, Gruppe „Schiedsrichter“. Gruppen „Väter“ und „Söhne“ äußern sich zum Problem des Generationenkonflikts. Sie geben die Ansprüche bekannt, die Sie an die andere Generation stellen. Gruppe „Schiedsrichter“ muss die beiden Generationen versöhnen, eine Brücke zwischen den Generationen schlagen.*

Wortschatzhilfen

den klassischen Generationenkonflikt durchleben
die Entfremdung der Generationen
Gehen die Generationen auseinander oder gehen sie aufeinander zu?
Wie sehen die Lebensentwürfe der Jugendlichen aus?
die Selbstverwirklichung die Selbstbestätigung
seine Rolle selbst bestimmen
die Zukunft erobern
Abschied von der Kindheit nehmen
das Leben verändern
die Jahre zwischen Fisch und Fleisch - Jahre zwischen Kind- und Erwachsensein
die Schwierigkeiten mit sich selbst haben
Es entstehen zahlreiche Konflikte mit der Umwelt.
des eigenen Ich bewusst werden
sich in das Leben der Erwachsenen eingliedern
die Unabhängigkeit von Vater und Mutter
die Eltern entthronen je-n bevormunden - je-n nicht selbständig handeln lassen je-n wie ein kleines Kind behandeln je-n verwöhnen
sich gegen Bevormundung stellen gegen etw. protestieren
Es kommt häufig zur Protesthaltung.
sich gut / schlecht miteinander verstehen (vertragen)
mit je-m gut / schlecht auskommen
das Verständnis für etw. haben verständnisvolle Eltern
je-m gegenüber tolerant sein
die Toleranz, die Geduld, die Engelsgeduld haben, zeigen
Rücksicht nehmen auf etw.
je-s Argumente ernst nehmen
(keinen) Zwang auf je-n ausüben
den Kindern alles vorschreiben -je-m sagen oder befehlen, was er tun muss
keinen Blick für die Probleme anderer haben
keinen Kontakt haben (zu, mit) sich streiten mit böse auf je-n sein
(keine) klare Vorstellung von der Jugendmode und von dem Geschmack der Tochter (des Sohnes) haben

Herbert Koch

Aufgabe I

**Wie alt ist er?
Wie sieht er aus?**

Wozu macht er einen Spaziergang? Wie ist seine Laune dabei?

Welchen Eindruck macht auf ihn die Gegend und die Natur ringsherum?

Welche Alltagsorgen, Interessen und Hobbys hat er?

Aufgabe II

Stellen Sie Vermutungen auf.

Was ist er von Beruf?

Wie ist sein sozialer Status?

Wie ist sein Familienstand?

Wie ist seine Umgebung?

Wie ist seine Lebensweise?

Erzählen Sie Näheres über sein Äußeres und seine Charaktereigenschaften.

Bert Franke

Aufgabe I

Wie alt ist er?

Wie sieht er aus?

Wozu macht er einen Spaziergang? Wie ist seine Laune dabei?

Welchen Eindruck macht auf ihn die Gegend und die Natur ringsherum?

Welche Alltagsorgen, Interessen und Hobbys hat er?

Aufgabe II

Stellen Sie Vermutungen auf.

Was ist er von Beruf?

Wie ist sein sozialer Status?

Wie ist sein Familienstand?

Wie ist seine Umgebung?

Wie ist seine Lebensweise?

Erzählen Sie Näheres über sein Äußeres und seine Charaktereigenschaften.

Lutz Rathenow

Szenenwechsel

Die Lichtung unweit der Stadt.

Vögel.

Das Laub.

Mischwald.

Stille.

Die Sonne.

Der Weg durch diese Lichtung.

Auf dem geht Bert Franke.

Abschalten, einmal ausspannen, vergessen die Stadt, den Lärm, die Fabrik. Sich erholen, sich richtig gehenlassen.

Ein schöner Tag, denkt er.

Herbert Koch läuft denselben Weg entlang. Nur von der anderen Seite.

Gut, daß kein Ausflugslokal in der Nähe, die Spaziergänger sonst, vielleicht noch mit Autos; langt, wenn sie die Stadt verpesten. Und die Unfälle. Hoffentlich kommt die Sonne richtig durch, denkt er.

Beide laufen langsam aufeinander zu.

Einmal allein sein, ohne Bekannte und das Gerede. Viel öfter müßte man einfach so, überlegt Bert Franke, loslaufen ohne Ziel.

Pilze könnten hier stehen, dort hinten stehen sicher Pilze, überlegt Herbert Koch, Pfifferlinge vielleicht nicht, aber Maronen, Edelreisker. Etwas feuchter müßte es werden. Bert Franke spielt mit seinem Haar, dreht den Kopf schnell nach rechts, schnell nach links, so daß es ins Gesicht schlägt, sich im Bart verfängt.

Herbert Koch will nicht mehr an Pilze denken. Er pfeift ein Lied und, ohne es zu beenden, wechselt er zu einer anderen Melodie, steckt das zu kurze Hemd in die Hose, aus der es immer herausrutscht. Dahinschlendern.

Die fast geschlossene Decke aus Laub zertreten.

Spazierengehen. Gammeln.

Noch recht kräftig die Sonne, ein schöner Herbst, wer hätte das gedacht, nach diesem Sommer.

Die Jacke hätte ich nicht mitzunehmen brauchen, nur eine unnötige Last, die Jacke hätte ich zu Hause lassen können. Aber im Schatten ist es schon kühl, denkt Bert, im Schatten friert man fast.

Doch man weiß vorher nie, denkt Herbert, schließlich regnet es oft unerwartet.

Beide kommen sich näher.

Bert beobachtet die Wolken am Himmel.

Herbert einen Igel im Gestrüpp.

Ein Eichhörnchen, das sich von Ast zu Ast bewegt.

Das Netz zitternder Zweige.

Dieser Geruch.

Herbert Koch sieht einen jungen Mann.

Bert Franke bemerkt einen älteren Mann.

Vielleicht siebzehn, denkt Herbert.

Vielleicht sechzig, überlegt Bert.

Bei dem Beet am Zaun mache ich die zwei alten Reihen noch diese Woche weg. Die tragen nichts mehr, neue Senker müssen rein, sonst wächst keine ordentliche Beere. Wo die Enkel Erdbeeren so gern essen. Friedrich mal fragen, Friedrich hat bestimmt Senker übrig.

Bei Martin anschließend vorbeisehen, auf dem Rückweg. Oder ich hole zuvor das Tonband, die „Pinkfloyd“ könnte ich dann überspielen, die Stones gleich mit. Martin müßte da sein, zu spät darf ich nicht hingehen. Hoffentlich hat er die LPs noch.

Bert und Herbert treffen sich bald.

Jeder mustert sein Gegenüber.
Drei Schritte noch oder vier.

Der Weg ist zu schmal für zwei Personen, denkt Bert und tritt zur Seite.
Da bleibt Herbert stehen, kurz vor Bert, auf dessen Haare er deutet, den rechten Zeigefinger anhebend. Er sagt:
„Früher, bei Hitler, hätte man dich vergast!“
Der Finger bleibt in der Luft hängen. In Brusthöhe.
Nur kurz und Herbert Koch geht weiter. An Bert Franke vorbei, weiter.
Bert schweigt. Oder schweigt nicht und tritt zurück auf den Weg. Tritt zurück, dreht sich um, brüllt:
„Dich genauso, Dreckskerl, du auch!“
Und geht weiter.