

# PEDAGOGICAL SCIENCES

## TEXTS OF THE STUDENTS IN PEDAGOGICS AS A MONOLOGUE AND A SOLILOQUY

**Georgieva S.D.**

*doctor of pedagogy, professor  
University of Shumen "Bishop Konstantin Preslavski"  
Bulgaria, 9700, Shumen, Universitetska street, 115*

## ТЕКСТЫ СТУДЕНТОВ, ПЕДАГОГОВ, КАК МОНОЛОГ И/ИЛИ СОЛИЛОКВИУМ

**Георгиева С.Д.**

*доктор, профессор  
Шуменский университет „Еп. Константина Преславского“  
Болгария, 9700, Шумен, улица Университетская 115*

### Abstract

The research analyses practically proved model of text centered model of pedagogic and psychological profile of the students based on maximal effect in using of static and dynamic features of created/creating texts. Traditionally in university education in Bulgaria is related active participation with written texts-group work, solitary work, assuming resume or syllabus, report or research on specific problem, developing of conspectus of lessons, analysis of viewed lessons, summary of texts used in different situations, etc. The article suggests a model of slightly different model of analyzing and using of texts, created by students in the context of realization of the educational model based on reflexivity. The research is based on 284 texts created from March 2017 to October 2018 by students first and second year of education in The University of the Town of Shumen Bishop Konstantin Preslavski - Primary school teaching with a foreign language, Preparatory class teaching and Preparatory and primary teaching. The texts of the students have been viewed in two contexts static as a whole verbal product and dynamic as realized actions of producing and analyzing of the texts. The analysis of students' texts is done due to division either as a monologue or soliloquy with specific content, structure, formal and functional specifics. The effect of research and evaluating the texts with pedagogical themes is proved in the context of ruling educational motives-activity, reflexivity, motivation ,responsibility in self education.

### Аннотация

Предлагаемое исследование анализирует уже устоявшуюся в практике текстовую модель ориентированного подхода к психолого-педагогическому портрету студентов, будущих учителей, в основе которой максимально и эффективно использованы статические и динамические ракурсы, созданные педагогами. По традиции университетское образование в Болгарии, которое готовит студентов педагогических специальностей, построено на активном использовании обратной связи: применение текстов – курсовых или самостоятельных работ с добавлением резюме или конспекта, доклад или реферат по конкретной педагогической проблематике. Также предлагается разработанный план-конспект предстоящих уроков, план практических занятий, анализ уроков после их завершения, в частности, сравнение текстов, которые были использованы в разных педагогических ситуациях и т.д. В статье рассматривается модель нетрадиционного анализа и использование студенческих текстов на педагогическую тему – в контексте реализации компетентностной учебной модели университетского образования, рассчитанной на рефлексивность. В основе исследования анализ 284 текстов, которые были созданы в период с марта 2017 года по октябрь 2018 студентами первого и второго курсов трех специальностей Педагогического факультета Шуменского университета им. Епископа Константина Преславского: „Педагогика начальной школы и иностранный язык“, „Дошкольная педагогика“, „Дошкольная педагогика и педагогика начальной школы“. Анализ студенческих текстов сделан с точки зрения их характеристики – как монолог и как солилоквиум, обладающий специфическими содержательными, структурными, формальными и функциональными особенностями. Эффективность деятельности по созданию студентами текстов на педагогическую тематику объясняется в контексте ведущих учебных принципов – индивидуализации, самостоятельности и активности, мотивации, прагматичности, рефлексии и саморефлексии.

**Keywords:** text, monologue, soliloquy, reflex, student in Pedagogics, teacher

**Ключевые слова:** текст, монолог, солилоквиум, рефлексия, студент, педагог, учитель.

**Введение.** Социально детерминированные образовательные доминанты университетского образования в Болгарии на современном этапе предпо-

лагают необходимость в реализации учебной деятельности со студентами – будущими педагогами в среде, развивающей их как творческих и коммуникативных личностей, реагирующих целесообразно

и адекватно на различные изменения ситуации, умеющих генерировать и оценивать информацию, чтобы справляться с педагогическими проблемами, а также общаться толерантно и этично в разнообразном социокультурном контексте. Навыки работы с текстами в разнообразном дискурсе и типе речевой деятельности (создание, анализ, сравнение, редактирование, оценка) является одной из этих стратегий. В традиции во время университетского образования студентов, обучающихся на учителях в Болгарии активно включение обратной связи, основанной на текстовости. Она предполагает написание курсовых или самостоятельных работ, требующих резюме или конспекта, доклада или реферата по конкретной педагогической проблеме; разработку планов-конспектов предстоящих для проведения уроков; анализ наблюдаемых уроков; комментарии к текстам, предпочтенных в разнообразных педагогических ситуациях в обучении родному языку [2]. Настоящее исследование представляет апробированную в практике модель текстоцентрического подхода к педагого-психологическому портрету студентов, будущих учителей, основанного на максимально эффективном использовании и статических, и динамических ракурсов созданных/создаваемых педагогами текстов. Предпосылками выбора данной проблематики являются ведущие акценты в школьной практике обучения родному языку в Болгарии. Законодательно детерминированная компетентностная направленность и текстоцентричность современной образовательной парадигмы актуализируют значимость текста как объекта, цели и средства для достижения образовательных целей, воспитательных и социальных воздействий. „Ответственность“ за формирование навыков работы с текстом в школе является приоритетом обучения родному языку, в контексте которого, систематически и постепенно, целесообразно усваивать сущность, специфику, многообразные функции и основные характеристики текста. Все это обуславливает необходимость в компетентностных и коммуникативно ориентированных моделях (основанных на максимально эффективном использовании текстов и коммуникативных ситуаций) и в процессе университетской подготовки будущих учителей.

**Цель, материалы и методы.** Целью проведенного исследования является изучение возможностей университетской подготовки педагогов, основанной на текстоцентричности: установление, каким образом посредством более динамической/непринужденной работы студентов с текстами и над текстами, возможно образовательную модель сделать более эффективной в направлении к самостоятельной активности и ответственности за результативность (качеств, которым студенты должны научиться и своих будущих воспитанников в качестве учителей). Задачи исследования имеют теоретические и прагматические акценты: выбор подходящих тем для разработки студентами-педагогами; анализ созданных текстов; апробирование моделей для дальнейшей совмест-

ной деятельности преподавателей и студентов с созданными текстами; обобщение положительных тенденций и построение перспективы. Исследование основано на анализе 284 текстов, созданных в период с марта 2017 до октября 2018 г. студентами первого и второго курсов трех специальностей Педагогического факультета, Шуменского университета им. Епископа Константина Преславского – „Начальная школьная педагогика“, „Дошкольная педагогика“, „Дошкольная и начальная школьная педагогика“. В качестве объекта текстов для студентов-педагогов были выведены ключевые для педагогики/дидактики понятия – учитель, обучение, воспитание, обучаемый, педагогическая коммуникация, цели, результаты. Темы, над которыми проводилась работа, разнообразны, причем, часть из них были предложены самими студентами, а другая часть – преподавателем: „Рождаются ли хорошие учителя или они создаются“ (96); „Цель обучения ребенка состоит в том, чтобы сделать его способным развиваться дальше без помощи учителя“ (Е. Хаббард) (76); „Детям больше нужен пример, чем критика“ – Жозеф Жюбер (10); „Учитель и дерево познаются по плодам“ (украинская пословица) (14); „Плохой тот педагог, который забыл детство“ (6); „Дети умеют любить – их можно воспитывать только любовью“ (15); „Лучший учитель – талант, упорный труд или судьба“ (32); „Раскрыть в себе учителя и в учителе – себя“ (14); „Оценивать человека напротив тебя, рядом с тобой, такого как ты – проявление профессионализма и/или гуманизма“ (12); „Помогает нам ли обратная связь/оценивание/ становиться более компетентными? А более человечными?“ (9).

При представленной модели университетской подготовки работа над студенческими текстами была осуществлена в нескольких этапах: создание целостного текста каждым студентом; первоначальный анализ преподавателя/ей (современного болгарского языка, методики обучения родному языку); планирование и реализация совместных (преподавателя и студентов) работ по анализу созданных текстов с педагогической тематикой; обоснование выводов о целесообразной будущей реализации их в качестве учителей родного языка. Акцент в настоящей статье ставится на установленных конкретных моделях экспликации рассуждений студентов – будущих учителей.

**Результаты.** Тексты студентов свободны в жанровом отношении – не было поставлено условие о соблюдении определенной модели, но при этом фактом являлось некоторое предопределение жанра рассматриваемой проблематикой и формулировкой конкретной темы – ожидание создания текста-рассуждения/текста-эссе. Категорически доминирует предпочтение монологических текстов – 273 (96,13%). Только два текста были построены в диалоговом режиме – вопросы и ответы для интервью на выбранную тему. Фактом является отсутствие предпочтения диалоговых текстовых образований, несмотря на предоставленную свободу студентам в отношении формы и

модельности/структурированности их текста. Диалогический текст требует осмысления конкретного вопроса, логики вопросов; предполагает обязательную экспликацию ответов. Предпочтенные студентами монологические тексты могут быть осмыслены в условно обособленных двух моделях: чистые монологи и солилоквиумы (чаще монологические тексты с элементами солилоквиума). Монологи и солилоквиумы студентов отличаются друг от друга рядом своих характеристик – содержательных, жанрово-структурных, формально-грамматических, функциональных.

Студенческие тексты, построенные по традиционной монологической модели, представляют собой только эссе. Тематически они обвязаны с представлением педагогической проблематики в более обобщенном плане, с выдвиганием общепринятого в научно-методической литературе педагогического/дидактического концепта. Предпочтения студентов, которые работали по этой модели, сведены к заданным преподавателем в качестве названий темам, касающимся перспектив и целей обучения, моделей оценивания, ожидаемым от учащихся результатам. Эти студенческие тексты опираются на цитаты из педагогики/дидактики; передают (часто в недостаточно корректной перифразической форме), общие устоявшиеся постановки; не эксплицируют переосмысленные через собственную призму наблюдения над педагогической практикой; монологические аргументативные тексты часто актуализируют дефиниции (об учителе, обучении, педагогической коммуникации, оценке). В них аргументативные цепи о позитивах и дефицитах в обучении строятся путем ссылок на зарубежный опыт. Монологическая модель опирается преимущественно на нейтралитете высказывания, на безличную констатацию тенденций. Актуализированные позитивы, прежде всего, осмыслены как требования к учебно-образовательному процессу и к функциям учителя (активное изучение студентами в процессе обучения; обучение, создающее мыслящих людей, стимулирующее активность и инициативность, которое приводит к результативности; менторская роль учителя – направлять учеников, ориентировать их).

Понятие солилоквиум [lat. soliloquium < solo – один, один + loqui – говорить] определяется как диалогическое отношение к самому себя; как разговор с самим собой. (1) В научной литературе обычно это понятие связано с эстетическим контекстом – в театре, как говорение с самим собой/себе; как сценический монолог, цель которого – представить невысказанную мысль и рефлексию героя пьесы. Понятие осмысленное как отражение характера ситуации, как „внутренний дискурс“, который нашел свои литературные проявления в театральном монологе (драматическом монологе шекспировского Гамлета) или в нарративной технике „потока сознания“ Джеймса Джойса и других писателей XX века. В некоторых (доступных в интернете) учебных программах итальянской образовательной системы и научно-методических изданиях обнару-

жены постановки, связанные с требованием к обучаемым изучить солилоквиум, как форму коммуникации в художественном/нарративном тексте.

В данном исследовании была сделана попытка понятие *солилоквиум* актуализировать и осмыслить в образовательном контексте высшего образования в Болгарии, которое готовит учителей родного языка. Текст-солилоквиум опирается на внутреннюю речь, которая появляется во время размышления о самом себе. В соответствии с принятым нами пониманием, солилоквиум трактуется как монолог на более высоком уровне из-за категорически заявленной субъективной точки зрения в необычной языковой модели (речи, адресованной к самому адресанту или к отсутствующему собеседнику, который помогает выведению собственных мыслей, к аргументации собственной позиции). Тексты, построенные как солилоквиум, на темы, предложенные самими студентами („Детям больше нужен пример, чем в критика“ – Жозеф Жюбер), или они созданы по сознательно выбранному названию (из нескольких предложенных преподавателем) по проблемам, например: „Дети умеют любить того, кто их любит, и их можно воспитать только любовью“; „Учитель и дерево познаются по плодам“; „Раскрыть в себе учителя и учителя – в себе“. Из 169 таких текстов 148 построены как эссе, только 21 текст предложен по нетрадиционной структурной модели – дневник, письмо лучшему учителю, рассказ о пережитом, воспоминание. Тексты-солилоквиумы напоминают оригинальное духовное упражнение будущих педагогов, потому что в них рассматриваемая педагогическая проблема в большей или в меньшей степени переосмысливается в личностном плане, они персонально почувствованы, эмоционально активированы, очень часто у них оригинальное вербальное моделирование. Эти тексты, как будто тренируют мысль будущих педагогов, эксплицирующих проблемы функций, ролей и значимость хорошего учителя в контексте личностно пережитого/почувствованного и лелеянного, ожидаемого, страстно желаемого. Самостоятельно экспонированная афористичность конвертирует педагогические постановки; представляет их, в основном, через призму субъективно почувствованного, а не так модели запомненного педагогического правила: „Учитель-это человек, который показывает бульвар, а ученики сами должны узнать его улочки“; „Учитель несет на спине двойное бремя – быть одновременно представителем мира взрослых перед детьми и представителем мира детей перед взрослыми“.

Анализ ученических текстов позволяет обобщение наблюдений о структуре высказанной „солилоквиальности“ по двум моделям – вербальной эксплицированной и имплицитной закодированности в содержательном плане. Закодированная „солилоквиальность“ бытует как явное противоречие постановок в тексте, как спор точек зрения, как борьба между общепринятым и лично почувствованным, как противостояние между случившимся и предстоящим случиться в плане профессиональной реализации пишущего субъекта. Показательным для

модели является выбор текстов для ссылок – пословицы, поговорки, афоризмы („Что посеешь, то и пожнешь“, „Посредственный учитель говорит. Хороший учитель объясняет. Лучший учитель демонстрирует. Великий учитель вдохновляет“ – У.А. Уорд; „И каждый помнит только одного учителя – /на обрыве руку ему подал“ – Х. Харалампиев).

Эксплицированность внутреннего диалога была осуществлена в ученических текстах двумя способами – с помощью вопросительных конструкций или посредством обобщающей, лично осмысленной констативности. Констативность связана с представлением точки зрения в диалогичной форме в афористическом плане: лаконический комментарий принятых постулатов других людей (Как говорит В. Ключевский, любовь является основой работы настоящего учителя – „чтобы быть хорошим преподавателем, нужно любить то, что преподаете, и любите тех, кому преподаете.“) или лично высказанное, как „крылатая мысль“ свое утверждение („Учитель – это одна из самых ярких фигур в жизни человека, так как оставляет прочный отпечаток на его личности“; „Быть учителем – это не профессия. Быть учителем – это призвание – самое высшее, самое трудное, самое благородное и самое ответственное призвание – создание людей“). Наблюдается и третья модель, представленная в виде цитат и собственных выводов в более обобщенном плане (не только непосредственно соотносимая с цитированием): „Есть два способа воспитания в школе – с любовью и без любви... „Вы не можете научить своих детей вести себя лучше, если вызываете в них плохие чувства. Когда дети чувствуют себя лучше, они и ведут себя лучше“ – Пэм Лео“; „Я бы хотела закончить цитатой на Януша Корчака, которую я принимаю как кредо и для школьного образования: „Люби своего ребенка таким, какой он есть – не талантливый, не удавшийся, взрослеющий. Когда общаешься с ним, радуйся, потому что ребенок – это праздник, который все еще с тобой“.

С расширенной фреквентностью в ученических текстах присутствует вербально эксплицированная модель, реализованная с помощью вопросительных конструкций. Вопрос отправлен к самому себе или к неясному собеседнику (иногда это запомнившийся хороший учитель из собственного прошлого; а иногда – не идентифицированный анонимный адресат): Когда учащиеся имеют желание продолжать учиться после школы? Кто и как может продолжать свое развитие и без учителя? Достаточно ли констатация: „он рожден быть учителем“, чтобы определить учителя, как хорошего? Какой учитель хороший? Одинаково хорош ли один и тот же учитель для различных учеников? Встречаются и конструкции, построенные в плане риторичности – обращение к хорошему учителю, запомнившегося на всю жизнь: „Добьюсь ли я твоего совершенства?“; „Как проявить достоинство, которому ты меня научил?“. В части студенческих текстов адресант и адресат совпадают: вопрос отправлен пишущим, и направлен к самому себе: „Смогу ли я открыть различные двери перед своими учениками?“.

В немалой части текстов за вопросами следуют ответы (полные или частичные) пишущего: „Каковы возможные подходы в общении между учителем и учениками? (доминирование учителя, или равенство между учителем и учащимися)“; „Чему не хочу учить своих учеников? Сложный вопрос со многими неизвестными“; „Что, на самом деле, для меня означает быть хорошим учителем? Быть хорошим учителем означает уметь учить детей с любовью и терпением, с пониманием. Позволить себе любить и принимать учеников, как своих детей, позволить себе быть их другом, советником, наставником, но не пытаться принимать решения вместо них. Хороший учитель должен делиться своими принципами и убеждениями с учениками, но не навязывать их или настаивать, чтобы они соглашались с ним“; „А что этого ценнее? Хороший, чуткий, внимательный, тактичный учитель проецирует через себя своих учеников“. Чаще всего внутренний диалог представлен студентами с помощью вопросов (единичных или ряда) без последующих ответов: „А могу ли я быть хорошим учителем?“; „Выполняет ли сегодня болгарский учитель свою важную роль?“. Создается впечатление о некоторой противоречивости – вопрос отправлен как будто к внешне выявленному, замеченному, а предполагаемый ответ предполагает внутреннего переосмысления, ощущения: „Каким должен быть современный преподаватель, чтобы остаться в сердце ученика навсегда?“; „Может ли мне помочь бесконечная уступчивость, чтобы быть хорошим учителем?“; „Не говорит ли язык тела о характере учителя?“; „Найду ли я, как учитель, ключ к детскому сердцу?“; Иногда (при осмыслении неясных или проблемных педагогических моделей) и вопрос, и ответ были эксплицированы с помощью вопросительных формул: „Но что означает быть учителем в наши дни? Повод для гордости, или для стыда и беспокойства?“. Найдено несколько текстов с эксплицированным ответом/ответами без выраженности самого вопроса, например: „Итак. Ребенка можно сравнить с зеркалом. Он отражает любовь, но не начинает любить первым. Если дети получают любовь, они ее возвращают. Если не дать им любви, им нечего вернуть. Безусловная любовь отражается безоговорочно“; „Да, так и есть. Для меня мой первый учитель, не просто учитель, а человек, который научил меня быть честным и преданным, идти навстречу трудностям, справляться, не склоняя голову. Она была и есть моим духовным единомышленником“; „Действительно, быть учителем – это мастерство. Мастерство – это чувствовать ребенка, его ощущения и желания“. Иногда солилоквиальная модель является ответом на вопрос, заданный заголовком текста: „Я хочу оставить след, который любит, а не который ненавидит. Потому что дети умеют любить тех, кто их любит. Да, самая щедрая форма воспитания – это любовь“; „Также, как здоровое дерево приносит хорошие плоды, так и хороший учитель создает настоящих людей“; Если о нем хорошо заботились, дерево даст тебе вознаграждение. Если ученик попадает на хоро-

шего учителя, он благодарит не за ответ, а за вопрос, за активацию, за мотивацию“; „Так же, как здоровое дерево приносит хорошие плоды, так и хороший учитель воспитывает хороших учеников и настоящих людей“; „Говорят, что день узнается по утру, а дерево – по плодам. В древности люди не учились, как воспитывать детей, но следовали повелениям предков. Сегодня уже все по-другому. Мы технологическое и цифровое поколение. Мы живем с помощью новых технологий, но все еще помним, что яблоня рождает яблоки, а тыква – тыквы. Вероятно, не далек тот день, в который яблоня может родить тыквы, а тыква даст яблоки. Это вопрос времени, а иначе говоря – все в наших руках, в хрупких руках будущих учителей“.

В своих текстах диалогически спроецированный анализ самого себя нынешние педагоги, будущие учителя, осуществляют в двух основных временных планах – прошлого и будущего. Существует немало примеров соизмерения самого себя с хорошим учителем из школьных воспоминаний („Возвращаясь в те школьные дни, перед нами возникает галерея образов. Это образы наших учителей. Некоторые из них, как бледные тени, исчезают, и ничего о них не помним. Но другие – яркие и незабываемые, как будто время не коснулось их. Это те учителя, которых все мы уважали и любили; которые научили нас не только тому, что преподают, а и вещам из жизни. Мы называем их хорошими учителями и помним их всю жизнь.“). Лучший учитель, вышедший из прошлого, это тот, кто поддерживал, вдохновлял, играл роль друга; в нескольких текстах он оценен параметрами святости.

Разнообразны, в семантическом отношении и в вербальной выраженности, соизмерения самого себя с учителем будущего. Студенты проявляют вербальную и эмоциональную креативность в своем футуристическом проецировании и обдумывании своей собственной педагогической реализации как хороших учителей: „Если вы хотите пойти по дороге хорошего учителя, то вы должны задавать вопросы. Вы должны научиться принимать различные ответы. Вы должны любить людей, которых будете спрашивать и от которых вы ожидаете ответа“. Модели эксплицируют предпочтение вербального выражения ожидаемого, убеждение и веру в возможное достижение желанных характеристик (я надеюсь; я считаю, что; я уверен). Социально-педагогическая активность, спроецированная в плане будущности, начинает говорить и языком категоричности, необходимости (императивные глагольные формы, составные глагольные сказуемые с модальным глаголом *должен*, сложные предложения с глаголом *хотеть*: я должен узнать, я хочу, чтобы меня понимали; необходимо изменить): „Хороший учитель должен быть терпеливым, психически устойчивым, толерантным и вести себя с детьми как с равными. Успешный учитель должен уметь создавать связь со своими учениками. Он должен быть чутким по отношению к их чувствам и эмоциям“; „Хороший учитель должен быть очень хорошо подготовлен-

ым, быть в курсе всех инноваций, но и быть обаятельной и очаровательной личностью, которая вдохновляет своих учеников, открывая им просторы необъятного мира науки“; „Учитель должен быть не только педагогом, но и психологом, эстетиком, исповедником.“ Мысль студентов фиксируется не только на собственной визии в образовательном пространстве, но и на присутствии собственного я среди других, на утверждении себя на фоне других („Никогда не поздно научиться быть хорошим учителем“; „Я надеюсь научиться ситуациями, быть учителем, который слышит и чувствует детей“; „Мысль, что можешь быть полноценным и полезным для кого-то, стимулируют учиться еще больше и больше“; „Большое богатство в будущем быть частью детской мечты и смеха“). В отрывках, откуда приведены отрывки, студенческие тексты звучат как сложное психолого-эмоциональное самоутверждение/самоубеждение вербального не эксплицированного вопроса к самому себе.

Различные примеры показывают общие тенденции эксплицированного, "интерпретативного", "самооценивающего" и "самоанализирующего" диалога с самим собой. Единичные или ряды вопросов к самому себе ("я" или "мы" формы) в некоторых текстах, как будто направлены на внутреннее изучение самого себя, на сознательный поиск познания самого себя, которое не принимает однозначности трактовок и выводов в педагогической, дидактической и методической литературе: „Что нужно дать детям в нашем качестве учителей? Как не отметить "выгорание" учителей в течение долгих лет преподавательской деятельности?“; „Помогут ли примеры из моего школьного прошлого моему будущему как учителю?“. Тексты, в которых обнаруживаются проявления солилоквиума, чужды трафаретной модели, готовой истине. Даже в своей иногда примитивной или наивистичной афористичности, эти тексты звучат гораздо человечнее, открыто и открыто.

Выведенные особенности текстов, построенных по модели солилоквиума или содержащих его (солилоквиума) элементы, свидетельствует о возможности продолжения разговора по начатым в них (автора с самим собой или с воображаемым собеседником) темам: о провокативности и неоднозначности происходящего в сфере образования, о сложности педагогической коммуникации; разнообразной вариативности взглядов субъектов в образовательном процессе, о многоаспектности их взаимных влияний, об обязанностях по дороге просвещения и воспитания людей.

Преимущественно в университетской практике последующая работа над созданными текстами студентов (подготавливаемых на учителей родного языка) направлена на отработку овладения на литературно-языковыми и стилистическими нормами и правилами текстовой грамматики (информативности и связности; релевантности, эффективности и эффективности текста). Бесспорной (в представляемой нами практике) оказалась эффективность комбинации двух моделей активизации студентов с помощью текстов – с одной стороны,

как создателей, а с другой, – в качестве аналитиков собственного текста или текстов однокурсников. Это происходит в связи с представленной педагогической проблемой или с какой-либо конкретной педагогической ситуацией. Деятельность по разработке текстов и их последующего анализа студентами в педагогическом контексте основывается на нескольких ведущих учебных принципах – индивидуализации, самостоятельности и активности, мотивированности, рефлексивности и саморефлексивности, ответственности за собственное обучение. В апробированной нами модели тексты студентов использованы многогранно – и в языковом, и в дидактико-методическом контексте. Глубокое „погружение“ в текст осуществляется посредством активного участия в различных ролях: главных (автора, редактора, методиста, учителя, ученика) и второстепенных (соотносимых с многообразными функциями учителя – информатора, руководителя, фасилитатора, посредника, оценивающего, друга, координатора, помощника, советника, диагностика, мотиватора и др.). Их анализ осуществляется в контексте диалогичности – при интерпретации педагогических проблем и постановок. Подобного рода аналитико-практические мероприятия оказываются целесообразными в процессе уточнения понятий по дидактическим и методическим дисциплинам; в процессе разработки и осмысления целей, при анализе речевой и поведенческой модели настоящих/будущих учителей, во время дискуссий об адекватности методов преподавания и оценки; способствуют формированию высших интеллектуальных способностей, связанных с критичностью, проблемностью, мотивированностью. Модель работы оказалась эффективной и в контексте своей интерактивной реализуемости. И если текст является своеобразной фазой/результатом эмоциональной речевой деятельности студента-педагога, последующая работа со студенческими текстами ассоциируется с более высокой стадией – рефлексии и саморефлексии, дальнейшего развития собственных мыслительных операций. Личное переосмысление ведущих положений педагогики, дидактики и методики в текстах студентов, их дальнейшая актуализация и/или дискредитация в более конкретном контексте – коммуникативно-прагматической направленности методики обучения родному языку – способствуют активизации психических процессов и речевых действий, для обнаружения точки пересечения интеллектуальной диалогической и прагматической рефлексий (2) [1: 185]. Подобного рода диалогическое продолжение монолога и солилоквиума в виде диалогических образовательных форматов (семинаров, бесед, споров, круглых столов) развивает умения будущих учителей работать с информацией – осмыслить/оценить уже написанное ими через приемы объективности, адекватности, актуальности, открытости, искренности. Апробированная модель оказалась благоприятной и с точки зрения возможностей для переосмысления собственной и чужой точки зрения, на основе сформированного опыта, чтобы адекватно и правильно критически выразить

отношение к идеям других участников педагогического процесса (как в университетском, так и в школьном образовании, в котором студентам предстоит стать участниками в роли учителей). Эффективность модели обеспечивается в контексте преимущества стратегии критического мышления, коллаборативного обучения, ситуативно-контекстного и фасилитационного обучения, включения интерактивных образовательных методов и технологий (прерванная логическая цепочка, чтение с пониманием, INSERT /интерактивная система для эффективного чтения и мышления путем пометки на полях/, маркировочная табличка, мозговой штурм, запись идей, метод 365, панельная дискуссия, ролевые игры, обучение на опыте других, модель шести мыслящих шляп Эдварда де Бона, различные типы фасилитации и мн. др.) [3]. В подобного рода образовательном контексте развиваются умения, обеспечивающие включение студентов в заданные им разнообразные роли, как будущих учителей – коммуникативная, конструктивная, организаторская, гностическая и др.

**Выводы.** Идентичность связана со знанием, с осознанием, с рефлексией. Ответственным и открытым написанием текстов и толерантным их дальнейшим обсуждением в прагматическом контексте, студенты как будто подтверждают истину, что для достижения настоящей и будущей идентичности в плане образованности, педагогической коммуникации, возможно только путем рефлексивности и саморефлексивности; путем образования, которое успешно формирует духовно богатых личностей. Модель успешно активизирует процессы формирования и развития рефлексивной компетентности, которая осмысливается как „необходимое условие для повышения профессионализма и педагогического мастерства учителей“, и принимается как „профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно осуществлять рефлексивные процессы“, способствующие творчеству в деятельности по развитию и саморазвитию [4: 319 – 320]. Университетское обучение будущих учителей, базирующееся на текстоцентричности, ориентированное на рефлексивности, основывающееся на интерактивности, индивидуальности и практике, дает свои положительные результаты в адекватной современным требованиям подготовке студентов, будущих учителей в направлении связи психологии рефлексивности с педагогикой творческого мышления. Помогает студентам-педагогам, активно, мотивировано и ответственно, участвовать в процессах развития профессиональных компетентностей, усваивать стратегии (учения, коммуникации, оценивания), что позволяет дальнейшего личностного и профессионального развития и за пределами университета при реализации их как учителей, которые не только должны обучать учеников, но и формируют личностей.

#### Примечания:

(1) С целью определения и характеристики концепции солилоквиума (soliloquium) использованы следующие источники Интернет:

<https://www.merriam-webster.com/dictionary/soliloquy> (Доступ 12.01.2018г.)

<https://www.litcharts.com/literary-devices-and-terms/soliloquy> (Доступ 12.01.2019 г.)

<https://docplayer.it/94377-Laboratorio-delle-competenze-comunicative.html> (Доступ 18.01.2019г.)

[http://nilolay-pulp-fictions.blogspot.com/2013/06/blog-post\\_6178.html](http://nilolay-pulp-fictions.blogspot.com/2013/06/blog-post_6178.html) (Доступ 18.01.2019 г.)

[https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_fwords/33851/%D0%A1%D0%9E%D0%9B%D0%98%D0%9B%D0%9E%D0%9A%D0%92%D0%98%D0%A3%D0%9C](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/33851/%D0%A1%D0%9E%D0%9B%D0%98%D0%9B%D0%9E%D0%9A%D0%92%D0%98%D0%A3%D0%9C) (Доступ 20.03.2019 г.)

(2) Термин "праксиологическая рефлексивность" является эквивалентом сложного психического феномена регулирования, контроля и осмысления эффективности использования прагматических программ и действий. В болгарской научной литературе термин *праксиологический* понимается в контексте рефлексивности В. Василевым. Автор приводит конкретные направления и особое содержание рефлексивного процесса; связывает понятие *праксиологическая рефлексия* с размышлениями,

посредством которых субъект выбирает необходимые и наиболее подходящие знания, чтобы реализовать конкретную практическую деятельность. Он понимает понятие, как эквивалент мыслительных процедур, с помощью которых готовится, регулируется и контролируется превращение определенных знаний в средства для решения профессиональных и жизненных практических задач [1].

#### References

1. Vasilev, V. (2006). Reflection in knowledge, self-knowledge and practice. Plovdiv: Makros.
2. Georgieva, S.D. (2018). The text-centric approach to creating a professional-value portrait of the teacher. – Psychological science and practice. Moscow: RUDN, с. 246 - 251.
3. Gyurova i dr. Gyurova, V., Dermendzhieva, G., Bozhilova, V., Varbanova, S. (2006). The learning process adventure. The University Teacher's Guide. Sofia: EVROPRES.
4. Ivanova, R. (2016). About the reflective skills and competencies of the teacher. – Strategies of educational and scientific policy. vol. 24, no 4, pp. 317 – 328.