

The article deals with the analysis of philosophic ideas in different periods concerning teacher personality, his/her professional maturity and the place in the public life. The attempt to systematize the values instructions for a teacher, which were formed by the thinkers of different epochs, has been made.

УДК 37.046.16

Петренко М. А.

ДИАЛОГ КАК ФЕНОМЕН ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Дослідження проблеми діалогу в сучасному освіту розгортаються в даній статті з позицій нового розуміння особливостей розвитку сучасної педагогічної науки. Автор обґрунтовує твердження, що саме діалогічні принципи формують суб'єкта постнекласичної пізнання. Тема діалогу як теоретичної категорії і як категорії власне життєвої розробляється з позицій особистісно-орієнтованої педагогіки. У даному контексті автором запропоновані універсальні характеристики категорії діалогу, що відображають тенденцію до гуманізації освітнього процесу у вищій школі.

Постановка проблемы и анализ последних исследований и публикаций. По мнению современных исследователей [25] методологическим основам диалога и его возможной роли в реформируемом образовании, теме неразрывной связи диалога с творчеством уделялось немало внимания в исследованиях многих отечественных философов, педагогов и психологов: М.М. Бахтина, М.С. Кагана, В.С. Библера, В.А. Лекторского, А.П. Валицкой, и др. М.С. Каган пишет, что «если в основе традиционного устаревшего образования как процесса передачи знаний основным средством является монолог, то воспитание личности как формирование ее ценностей может быть эффективным только в диалоге учителя и ученика» [20]. Как отмечает В.А. Лекторский, «задача учить творчеству, воспитывать самостоятельную личность, умеющую принимать решения и нести за них ответственность, умеющую критически мыслить, вести дискуссию, аргументировать и учитывать аргументы оппонента, выдвигается на одно из первых мест в процессе образования» [27].

В.Д. Шадриков, определяя направление развития современного образования, называет диалог одним из главных категориальных понятий новой концепции: "В философии и педагогике настойчиво пробивается подход к обучению с позиции субъект-субъектных отношений, который утверждает, что учителя и ученики должны совместно идти к усвоению знаний. Наиболее эффективно это позволяет сделать диалог, рассматриваемый как совместный процесс и метод исследования. Можно сказать, что в педагогику стучится метод диалога в разных формах и модификациях" [42, с.48].

Диалог является сложной, наполненной многообразным содержанием, специфически человеческой формой взаимодействия. Рассмотрим в связи с этим серьезное противоречие, заключающееся в очевидных, на первый взгляд, вещах. С одной стороны, диалог становится нормативным требованием ко всему, начиная от способов познания и кончая способами поведения в жизни, включая образование, политику, экономику, культуру и др. С другой стороны, постоянно слышны сетования на то, что диалог отсутствует, что никто друг друга не слышит, что люди друг с другом не умеют разговаривать.

Формулирование целей статьи. Думается, что проблема заключается в острой научной необходимости осмысления концепций диалога с целью понимания, что же такое диалог, каковы его универсальные характеристики вообще и в образовательной системе в частности? Что имеется в виду, когда говорят о «диалоговости», как ключевой составляющей деятельности современного педагога?

Изложение основного материала. Обратимся к имеющимся в словарях и справочниках определениям диалога.

Диалог – (от греч. *diálogos* – разговор, беседа), диалогическая речь, 1) вид речи, характеризующийся ситуативностью (зависимостью от обстановки разговора), контекстуальностью (обусловленностью предыдущими высказываниями), произвольностью и малой степенью организованности (незапланированным характером). Диалог противопоставляется монологу. 2) Функциональная разновидность языка, реализующаяся в процессе непосредственного общения между собеседниками и состоящая из последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик [6].

В рамках данного исследования такое определение диалога представляется узким, и мы обратились к Толковому словарю русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова, в котором диалог предстал как смысл и способ бытия. Действительно, как содержание, метод и средство образования, диалог немислим без готовности всех субъектов образовательного процесса вступить в него, без толерантного отношения к другим людям, к общностям, исповедующим нетрадиционные ценности. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. Это признак открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения.

Смысловой акцент категории диалога, представленный в данном определении, помог определить путь дальнейших исследований. Мы разделяем позицию М.С. Кагана, считающего, что понятие «диалог» используется в двух смыслах – общежитейски-бытовом и научно-философском. В первом он означает собеседование двух лиц; во втором – информационное взаимодействие людей как субъектов, независимо от речевых или иных семиотических средств, целью которого является повышение степени их духовной общности или достижение этой общности. Употребляемое в первом смысле оно никакого педагогического значения не имеет, так как очевидно, что всякое общение учителя и ученика является их собеседованием – обменом репликами на известном обоим языке, с участием паралингвистических средств, а в особых ситуациях и средств графических, звукоинтонационных, пластически-демонстрационных, кинематографических. Во втором случае обращение к диалогу становится серьезной педагогической проблемой [20].

Дальнейшим ориентиром стала концепция диалога М.Бахтина. В трактовке Михаила Бахтина диалог становится универсальным понятием, «пронизывающим всё человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще всё, что имеет смысл и значение» [8, с. 49]. «Быть, – пишет он, – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, всё кончается. Поэтому диалог, в сущности, не может и не должен кончиться... Всё – средство, диалог – цель. Один голос ничего не кончает и ничего не разрешает. Два голоса – минимум жизни, минимум бытия» [8, с. 294].

Таким образом, диалог есть условие любого бытия, именно залог этого бытия. Лишь наличие диалога может свидетельствовать о существовании субъекта, понятие диалога почти что дублирует и органично дополняет смысл категории сосуществования, а именно идею коллективного со-общения. Более того, диалог, и только он, может стать способом познания, так как представляет собой объективацию персонального знания, равно как и способ воссоединения субъектов диалога, а не просто способ отношений субъекта и объекта познания, если использовать терминологию новоевропейской философии.

В книге «Эстетика словесного творчества» Бахтин называет «активно-диалогическое понимание (спор-согласие)» последним актом, стадией понимания. Понимание в его трактовке не является внешним по отношению к субъекту анализом, но есть приобщение к нему, «включение в диалогический контекст» [9, с. 381].

Антропологический аспект диалога раскрывается в такой формуле: «Только в общении, во взаимоотношении человека с человеком раскрывается «человек в человеке», как для других, так и для себя самого» (8, с. 294). Саморефлексирующая личность

способна проявить себя лишь в общении с другим, создать своё «я» возможно лишь в противопоставлении другим «я». Выражаясь словами М. Бубера «Нет Я самого по себе, есть только Я основного слова Я-Ты и Я основного слова Я-Оно» (13, с. 16) Так, существование личности («человека в человеке») вне диалога вовсе невозможно.

Современные тенденции развития педагогической науки ориентированы на интеграцию диалогического подхода с культурологическим, деятельностным, личностно ориентированным. В этом видится сущность методологии гуманистической педагогики. Их применение помогает созданию некоего самоорганизуемого континуума, общее энергичное пространство которого создаёт психологическое единство субъектов исследовательской образовательной деятельности, благодаря чему монологические сентенции уступают место диалогическому взаимодействию, творческому процессу соразвития, сораскрытия, сооткрытия.

Как известно, подходы – исключительно сложное и многоаспектное явление, суть которых отражена в осознанной ориентации педагога-исследователя или педагога-практика на реализацию в своей деятельности определённой совокупности взаимосвязанных ценностей, целей, принципов и методов исследовательской или практической педагогической деятельности, соответствующих требованиям принятой образовательной парадигмы.

Приоритет гуманистической парадигмы в развитии и модернизации образования подчеркивается большинством современных исследователей. Отмечается преимущество соответствующих инноваций, которые бы не декларировали, а реально способствовали процессам эффективного взаимодействия и гуманизации. В связи с этим особую актуальность приобретает диалогическое направление.

В свете постнеклассических познавательных идеалов и норм развития методологической культуры педагогических исследований, особый научный интерес вызывает генезис диалогического подхода в науке, история методологических поисков исследователей.

Проблему диалога основательно и надолго ввел в научное исследование Карл Ясперс. У него диалог не есть что-то второстепенное, происходящее с уже готовыми индивидами, до того существовавшими изолировано. Напротив, он конституирует их бытие. В глубочайшем смысле своем экзистенция реализуется лишь посредством диалога. Никогда не бывает такого, чтобы человек пребывал в полном уединении. В этом – радикальное возражение против понимания человеческой личности как замкнутой в себе, наподобие монады. При этом диалог стоит выше всех тех отношений, которые принадлежат лишь к сфере мира. В ней происходит встреча с «другим» не просто как с заданным объектом, а как с экзистенциальным «я». Диалог – это процесс, в котором «я» раскрывает себя и, тем самым, только и осуществляет себя в подлинном смысле.

Другой мыслитель, занимавшийся этой же проблемой – М. Бубер – стал рассматривать диалог с Богом как единственно возможное основание бытия. Современный мыслитель Э. Левинас основанием своей феноменологической этики полагает диалог и акцент в проблеме диалога ставит на моменте ответственности человека по отношению к другому.

Как мы видим, проблема в науке поставлена, новая тема твердо вошла в научный дискурс. Однако, в рассмотрении этого вопроса существует множество подходов, которые, в свою очередь, определяются и зависят от устанавливаемых целей исследования. Мы, руководствуясь целями и задачами исследования – поиском смысла диалогического взаимодействия в образовательном процессе как гуманистической деятельности современного педагога, выявлением универсальных характеристик диалога как средства духовной коммуникации, – выбираем в качестве приоритетного, гуманистический подход личностно ориентированного образования.

Как известно, диалог строится на основе принципов равенства позиций партнеров по общению, эмоциональной открытости, искренности, доверии к другому человеку, принятии его как высшей ценности в свой внутренний субъективный мир [38, с. 21-31].

В ситуации диалога два человека образуют некое общее психологическое пространство – время совместного бытия – со-бытие, в котором воздействие и взаимодействие в традиционном смысле слова превращаются в сложноопосредованные взаимовлияния, создающие психологическое единство субъектов. В этом событийном единстве создаются условия для взаимораскрытия и взаиморазвития, закладываются предпосылки для самовоздействия и развертываются процессы саморазвития.

В связи с этим возникает необходимость обратиться к структуре диалога:

а) *обращение* (термин Бубера) – восприятие другого в его идентичности, я воспринимаю другого как другого, а не как свое отражение. Другой – не дублет моей самости. Другой – это не вещь, не абстрактная идея и не мой двойник, только после осознания этого факта начинается подлинное общение. «если я обращён к человеку, как к своему **Ты**, если я говорю ему основное слово **Я – Ты**, то он не вещь среди вещей и не состоит из вещей.» [14, с. 297].

б) *вопросание* – здесь присоединяется видение ценности другого, забота о его существовании. Я хочу приобщиться к нему, я проникаю в другого; выхожу из себя в мир другого. Этим я показываю свою несамодостаточность, свое желание получить, свою открытость. Левинас пишет об этом состоянии: «Отношения с Другим проблематизируют меня, изымают и продолжают изымать меня из меня самого, раскрывая во мне все новые дарования. Я и не знал, что настолько богат, хоть и не вправе теперь оставить что-то при себе» [26, с. 102.].

в) *слушание* – принятие другого; он отвечает, входит в меня, я убираю свое эго из центра внимания и хочу обнаружить другого в себе, я обращен внутрь себя. Левинас пишет: «Проблематизация себя есть в точности прием у себя абсолютно другого» [26, с. 106]. Франк тоже говорит об этом, однако, не выделяет особо этих двух моментов: вопрошания и слушания, а соединяет их в своем понятии «признание». Он пишет: « «Ты» есть здесь не просто мое *достояние*, реальность лишь в *отношении ко мне*, – не есть реальность, находящаяся в моем владении и существующая лишь в пределах *моего* самобытия, в ее действии на меня. Я не вбираю «ты» в себя, – я, напротив, сам вступаю в него, «переношусь» в него, и оно становится «*моим*» только на тот лад, что я сам сознаю *себя* принадлежащим ему. Дело идет здесь о сущем трансцендировании к *реальности* другого как таковой. И поскольку в таком трансцендировании мне открывается реальность другого, этим впервые осуществляется познание *изнутри* – через сопереживание – его инаковости и *единственности*; и это познание есть тем самым и *признание*. Лишь на этом пути, через любовь, мои глаза раскрываются через признающее усмотрение инаковости «другого», «ты» – и «ты» становится для меня «вторым я» [40, с. 375].

На основе современных исследований можно выделить следующие аспекты и плоскости интерпретации этого фундаментального явления. Во-первых, в плане актуального генеза диалог выступает как процесс взаимодействия людей, содержанием которого является со-бытие и само-бытие участников взаимодействия. Диалог порождает у общающихся людей особое психофизическое состояние, способствующее напряженному переживанию уникального единства с другими людьми и собственной идентичности. Во-вторых, в плане онтогенеза диалог рассматривается как первичная, родовая форма человеческого общения, обеспечивающая в младенчестве душевно-эмоциональный комфорт ребенка и матери и определяющая в дальнейшем здоровое развитие личности. В-третьих, диалог становится важнейшей детерминантой этого развития и ведущим «функциональным органом» механизма интериоризации. В-четвертых, раскрывая психологическое пространство жизненных целей и смыслов, активизируя потребности и мотивы общения и совместной деятельности, диалог является универсальным условием и обобщенным способом самоактуализации личности и ее творчества на всех этапах развития. Исходя из сказанного, диалог понимается как внешний уровень организации отношений и общения между людьми, выступает как внутренняя духовная ценность и, являясь наиболее органично отвечающим

«интерсубъективной» природе человеческой психики, представляет как наиболее оптимальный и универсальный способ нормального психического функционирования и личностного развития. Таким образом, диалог выступает как принцип и метод изучения человека, наиболее адекватно выражающий гуманистическую сущность человека [24, с. 41-49]. Следовательно, диалог и есть то самое основание, которое определяет эффективность педагогического взаимодействия.

Таким образом, процесс взаимного учения в диалоге – это процесс непрерывный и эффективный. Мысль о том, что учение – это совместный поиск, обоснована профессором С. Л. Рубинштейном в 1922 г. "Учиться – значит самому у себя находить", "овладевать своим собственным познанием" [31, с. 89-95]. С. Л. Рубинштейн определял философские основы педагогики следующим образом: "Учение мыслится как совместное исследование: вместо догматического сообщения и механической рецепции готовых результатов – совместное прохождение того пути открытия и исследования, который к ним приводит" [31 с. 90]. Способ решения этой задачи С. Л. Рубинштейн видел в развитии творческой самостоятельности и противопоставлял пассивному восприятию готовых результатов, копированию образцов.

В концепциях В. Н. Волошинова, К. А. Абульхановой-Славской, Н. А. Аминова, Г. Марлоу, Дж. Гилфорда диалогическое мышление предстает как способ познания другого человека. Уже в 1930-е гг. в работах В. Н. Волошинова обсуждались проблемы мышления как диалога, то есть в самой структуре мышления выявлялись особенности, связанные с общением, а мышление соотносилось с социально-психологическими позициями людей [17]. Рассматривая содержательный потенциал идеи диалога, мы неминуемо обращаемся к категории социального мышления. Предметом социального мышления являются взаимоотношения людей, социальные процессы, в которых реализуются общественные отношения, сами люди (особенности их поведения) и, наконец, жизненный путь личности. Практическая жизнь людей есть не только деятельность по преобразованию мира. Она включает общение и взаимодействие людей. Поэтому ум человека должен направляться не только на совершенствование техники, но и на познание другого человека. "Способы решения математических, физических задач отличны от способов познания, связанных с общением людей", – приходит к выводу К. А. Абульханова-Славская [2, с.190]. До последнего времени этим качествам мышления не уделялось достаточно внимания, считает исследователь. Это проявлялось в том, что люди решали математические, физические задачи, а человеческих, то есть задач, связанных с познанием друг друга, пониманием причин поведения, перед ними никто не ставил.

В концепции образования зарубежного исследователя М. Липмана также подчеркивается важность развития мышления, связанного с общением, взаимодействием людей: "Многие аспекты мира – в особенности имеющие дело с человеческим поведением – нельзя охватить или сформулировать с характерной для науки точностью. Приблизительность необходима и мы должны развивать чувство уместности, не ожидая того, чтобы наши мысли и формы вещей находились в точном соответствии" [43, р. 101].

Учение как совместное исследование (сократический метод по М. Липману) способствует "выработке умений высшего типа – рассуждать диалогично, логично, критично, творчески, контекстуально, аргументированно. Центрируясь вокруг проблем, а не информации, поиска истины, а не усвоения готового знания, предполагает открытую критическую дискуссию, а не закрытость, строится преимущественно на устной, а не на письменной речи, нацелен на раскрытие ресурсов творческого воображения, а не эксплуатацию памяти, предполагает коммуникабельность и диалог, а не проповедь и монолог. Учитель и ученик не разделены кафедрой, а "гуляют в одном саду".

Известно, что для образования главной *проблемой* в ситуации выстраивания диалоговых отношений оказывается именно *отсутствие диалогической позиции педагога* – пассивный уход от ответственности в сложной педагогической ситуации. Это требует от педагога осознания того, что в процедуре диалога гармонично сочетаются два

принципа: принцип осознанности и принцип ответственности. В случае, когда человек действует в соответствии с принципами диалогичности, он свободен. Критериями свободы являются: осознание человеком своих желаний и стремлений; понимание, где, в каком месте он находится на пути к осуществлению выбранной им цели; обозначение путей, с помощью которых он может эту цель достичь; выбор из всего многообразия намеченных путей своего единственного, и деятельность в соответствии с выработанным им планом для достижения конкретного результата. Для включения установок личности на организацию свободного диалогового взаимодействия необходима актуализация личностных структур сознания посредством придания содержанию общения характеристик открытости, неоднозначности, дополнительности, контекстности открытий, нелинейности, личностных смыслов и т.д.

В работе с содержанием диалогового взаимодействия в системе «педагог-студент» мы опираемся на представление о том, что любое занятие должно быть *мотивирующим, открытым для дополнения и наполненным значимыми для самого студента смыслами*. Только в этом случае произойдет качественное изменение сознания студента, и появятся те самые новообразования / по-Выготскому Л.С /, которые называют креативностью. «Сознание как отношение к миру психологически раскрывается именно как система смыслов, а особенности его строения – как особенности отношения смыслов и значений. Развитие смыслов – это продукт развития мотивов деятельности, развитие же самих мотивов деятельности определяется развитием реальных отношений человека к миру, обусловленных объективно-историческими условиями его жизни. Сознание как отношение – это и есть смысл, какой имеет для человека действительность, отражаемая в его сознании [28, с. 241]. Определяя смысл через отношения, А.Н. Леонтьев вводит категорию «личностный смысл», выражающую интегрированную целостность психического. «Личностные смыслы отражают мотивы, порождаемые действительными жизненными отношениями» и «выражают именно его /субъекта/ отношения к сознаваемым объективным явлениям» [28, с. 181].

А.Ю. Агафонов в работе «Человек как смысловая модель мира» определяет, что осмысленная картина открывается субъекту благодаря тому, «что человек способен к ее осмыслению. Смысл – есть исключительно прерогатива человека» [3, с. 56]. «Поведение, общение, деятельность, в том числе и творческая, имеют осмысленный характер только вследствие того, что субъект – источник этих видов активности, обладает смысловой сущностью. Смысловая архитектоника внутреннего мира человека позволяет не только смыслообразно строить свои отношения с миром, но и всякий раз преодолевать ограничения своего собственного «Я», выходя в социальное и духовное измерения. Социальные и духовные миры в той же степени являются необходимыми фрагментами целостного мира, в котором познает и действует человек, как физическая среда, окружающая его. Только вступая во взаимоотношения с другими людьми, то есть отражая социальные влияния, человек обретает свою собственную неповторимость, свое собственное «Я». Путь к свободной личности лежит через «Другого» [3, с. 109].

А.Г. Асмолов вводит в своих работах понятие смысловой установки, значимое для нашего дальнейшего исследования: Смысловая установка личности, по его мнению, представляет собой форму выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности. Личностный смысл есть содержание установки [7]. А.Г. Асмолов постулирует, что «неосознанные мотивы и смысловые установки личности представляют собой нереализованные предрасположенности к действиям, детерминированным тем желаемым будущим, ради которого осуществляется деятельность и в свете которого различные события и поступки приобретают личностный смысл» [7, с. 356].

Рассмотрение образовательных процессов в гуманистической диалогической парадигме переносит акцент с традиционного субъект-объектного аспекта их функционирования на социально-интеракционный, субъект-субъектный, динамичный,

актуализируя систему «учитель-ученик» в конкретном социокультурном контексте. Ведь диалог, как и другие системы коммуникации, имеет антропологическую основу в культуре общества, и каждая система образования формирует свою собственную модель диалога, которая зависит от высоты культурного развития, а значит от уровня развития философии, науки, мировоззренческих особенностей.

Наше время внесло свои коррективы в поликультурную диалогичность образовательного пространства. Гуманистическая личностно ориентированная педагогика определяет диалог как ключевую характеристику деятельности современного педагога. Но если мы попробуем разобраться в том, что вкладывают большинство педагогов в понятие диалога, то столкнёмся с довольно распространённым мнением, что диалог – это всего лишь разговор, общение, коммуникация, взаимная речь как форма психической активности, и только.

Но диалог как гуманистическая форма общения – это соединение двух разных систем, встречи людей, взаимодействие, контакты, взаимоотношения. В этом процессе важно все: непосредственный контекст, социально-культурный фон (принадлежность говорящих к определенному полу, возрасту, этносу и т.д), их идеологические установки, дистанция между ними – весь набор различий, который задает отношение «Я – Другой». Иными словами, диалог, в котором не два, как принято считать, а три составляющих: Я, Другой, Отношение. При этом, отношение играет ведущую роль: оно преобразует первые два компонента диалога в интересубъективность, не просто указывая на их связь, а образуя новое единство, которое в рамках данного контекста составляет пространство смысла диалогического бытия.

Мировоззренческие установки современной постнеклассической науки, содержащей в своем арсенале принцип дополнительности, принцип неопределенности, закон необходимого разнообразия и т.п. вполне коррелируют с гуманистическими концепциями в образовании и диалогическим подходом к педагогической интеракции. Универсальная сущность категории диалога вполне может быть описана с помощью идей со-творения и коэволюции. Диалог предъявляет к такому взаимодействию требование взаимной толерантности, исключающей установку на уничтожение позиции другого. Диалог, по мнению большинства современных исследователей, – не просто общение, направленная духовная коммуникация, это такое взаимодействие, которое существенным образом определяет эффективность коммуникации, ведь в диалоге смысловые позиции не просто дополняют друг друга, а образуют такое целое, которое нельзя свести к сумме составляющих.

По-нашему мнению, гуманистический подход в современном образовании – это серьёзная мировоззренческая позиция, которая определяется несколькими очень важными положениями. Во-первых, она основана на твёрдом убеждении педагога в том, что личность Ученика полна неисчерпаемых возможностей развёртывания творческой активности и имеет мощный (хотя зачастую скрытый и нереализованный) потенциал в способности овладеть собственной жизнью, приняв на себя ответственность за неё. Во-вторых, эти возможности могут быть реализованы при условии психолого-педагогической поддержки. Следствие этого – принципиальный отказ от редуccionистских взглядов, объективирующих человека и игнорирующих личностную основу его бытия – во всей её сложности и противоречивости. В-третьих, основной позицией в такой поддержке является диалог, отмечающий авторитарные и манипулятивные технологии общения и ориентированный на интерактивные технологии развития творческой активности личности. Соответственно интерактивную стратегию в гуманистической педагогике мы называем *диалогической*.

Сложная система такой педагогической интеракции позволяет расширить категорию диалога и проанализировать сопутствующие не менее значимые для понимания диалоговой позиции универсалии. Но прежде условимся, что наметившаяся в последнее время тенденция к гуманизации педагогического процесса не является движением по

совершенно новому и неизведанному пути, а, наоборот, – соответствует фундаментальной кросскультурной гуманистической *традиции*, которая имеет длительную историю и в русле которой накоплен богатейший опыт. Задача состоит в том, чтобы, опираясь на понимание и принятие этой традиции, использовать уже имеющийся опыт и достижения для осмысления психолого-педагогических дефиниций, имеющих, на наш взгляд, прямое отношение к современному диалогическому подходу. Итак, попробуем определить основные, на наш взгляд, универсалии.

Во-первых – это *вера*. В свое время Макс Отто утверждал: «Глубочайшим источником философии человека, источником, который питает и формирует ее, является вера или отсутствие веры в человечество. Если человек питает доверие к людям и верит в то, что с их помощью он способен достичь чего-то значимого, тогда он усвоит такие взгляды на жизнь и на мир, которые будут находиться в гармонии с его доверием. Отсутствие доверия породит соответствующие представления» (26, с. 235). Вера – это ценностная составляющая категории диалога, своеобразная базисная установка.

Установка на веру в человека – позитивная и требует от педагога обращения к теориям самоактуализации А. Маслоу и К. Роджерса. Если преподаватель считает, что сущность обретается посредством свободных выборов, то следует помочь человеку научиться делать эти выборы. В таком случае есть необходимость обратиться к экзистенциальному подходу В. Франкла, Дж. Бюджентала, где установка на веру тоже носит позитивный характер.

Современные исследователи процессов совместной деятельности в образовании А.Д. Алферов и М.А. Лубянова определяют: «Гуманизация образования предполагает переход от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным, а значит к доверительным отношениям. Личностно ориентированные отношения в учебно-воспитательном процессе означают, что учитель и ученик видят как в другом, так и в самом себе личность свободную, активную, творческую. Поскольку развитие и становление личности невозможно вне отношений с другими, то характер этих отношений, в свою очередь, формирует у ученика отношение не только к учителю, но и к самому себе, а отношение к самому себе влияет на активность личности в целом, на способность ученика самостоятельно ставить перед собой цели и реализовывать их. Доверие, функционируя в системе «учитель-ученик», выступает в качестве одного из важнейших факторов формирования нового типа взаимодействия в этой системе. Являясь одним из результатов взаимодействия педагога-ученика, оно само является ценностью, ибо доверительное отношение к совместной деятельности выражает признание ценности личности другого для меня, что является одним из обязательных условий гуманистически ориентированного образования [4, с. 127-128].

Во-вторых – это переживание. Переживание понимается в контексте данной диссертации как особая деятельность, особая работа по перестройке психологического мира человека, направленная на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которой является повышение осмысленности жизни. Переживание является именно деятельностью, т. е. самостоятельным процессом, соотносящим субъекта с миром и решающим его реальные жизненные проблемы [11]. С таким пониманием переживания, не только как чувства, но и как деятельности соотносится и позиция известных теоретиков психологии А.В. Петровского и В.А. Петровского, которые считают, что деятельность есть целокупное (имеющее первоначально коллективно-распределенный характер) самоценное действие. Источником деятельности являются мотивы субъекта, ее целью – образ возможного (в качестве прообраза того, что свершится), ее средствами – отдельные действия в направлении промежуточных целей и, наконец, ее результатом – переживание отношений, складывающихся у субъекта с миром [29]. Но особенно значимо для нашего исследования то обстоятельство, что от Л.С. Выготского в науке идут попытки определить специфику ведущей деятельности педагога через категорию со-переживания

фрагментов жизни ученика, его проблем и чувствований, итогом которого может стать со-развитие, со-личностный рост, нарастание культурной со-продуктивности [16, с. 7-25].

В контексте рефлексии по этому поводу уместно, обратившись к такому эмоциональному фактору как переживание, вспомнить, что именно *переживание стоит в самом начале процесса познания* как перводвижитель, затем как сопутствующий элемент при различных фазах создания педагогической интеракции. Влияние эмоционального фактора способствуют возникновению неожиданных поворотов, группировок, сочетаний.

Эмоционально-ценностные условия создаются, благодаря особому типу *отношений* между участниками педагогической интеракции. Речь идёт о безусловном, безоценочном принятии, эмпатии и конгруэнтности педагога. Речь идёт о переживании как форме духовного общения людей.

Парадоксально, но теоретическое знание рождается из мифологического переживания, создания ситуаций, требующих от студентов воображения и символизации. Это и понятно, так как свойства личности, обладающие решающим значением, зачастую бессознательны (масштаб бессознательного по Фрейдю безграничен). Но без посторонней помощи эти свойства могут не включиться.

Согласно Юнгу, сознательное «Эго» познаёт мир с помощью интеллекта. Но «Эго» подчинено «Самости» – целостной личности. А «Самость» относится к миру эмоционально-ценностного. Переживание как форма познания мира самостью исторически древнее, чем интеллектуальное познание конкретных объектов. Великие идеи о сотворении мира возникли в мифе. В сопереживании миру, сопричастности по Рубинштейну, человек как бы втягивает в себя мир, конструируя представление о нём. *Переживание как деятельность* направлена как на познание своих внутриличностных проблем, так и на эмоционально-ценностное познание мира и отношения людей.

В-третьих – это собственно *интеракция*. Интеракция (взаимоотношения) («психосоциальное отношение», «взаимоотношения», «взаимодействие», «общение») является системообразующей для построения категории «диалогическое общение». «Общаться», по мнению А.В. Петровского и В.А. Петровского – значит относиться друг к другу, содействовать или не содействовать, реализуя индивидуальные цели друг друга, закрепляя сложившиеся или формируя новые взаимоотношения. Конституирующей характеристикой отношений является принятие на себя позиции другого субъекта («проигрывание» его роли) и способность совместить в мыслях и чувствах собственное видение ситуации и точку зрения другого и действовать совместно с ним. Это возможно через совершение определенных действий. Цель этих действий – производство общего (чего-то «третьего» по отношению к общающимся). Среди этих действий выделяются: коммуникативные акты (обмен информацией), акты децентрации (постановка себя на место другого) и персонализации (достижение субъектной отраженности в другом). Субъектный уровень отраженности заключает в себе целостный *образ-переживание* другого человека, создающий у его партнера дополнительные побуждения (мотивы) (29).

В-четвёртых – это *понимание*. Это один из самых сложных процессов в диалоге. По мнению М.М.Бахтина, он включает в себя отдельные акты: «в действительном реальном, конкретном понимании они неразрывно слиты в единый процесс понимания, но каждый отдельный акт имеет идеальную смысловую (содержательную) самостоятельность и может быть выделен из конкретного эмпирического акта. 1. Психофизиологическое восприятие физического знака (слова, цвета, пространственной формы). 2. Узнавание его (как знакомого или незнакомого). Понимание его повторимого (общего) значения в языке. 3. Понимание его значения в данном контексте (ближайшем и более далеком). 4. Активно-диалогическое понимание (спор-согласие). Включение в диалогический контекст. Оценочный момент в понимании и степень его глубины и универсальности» [9, с. 129]. Таким образом понимание преобразуется, по трактовке В.П. Зинченко, в живое,

личностное знание. Человек понимающий – это человек думающий, оперирующий смыслами [19]. Но процесс *понимающего* познания эффективен лишь при условии обоюдозначимых векторов внимания – «внутреннего» и «внешнего», которые работают на становление устойчивой диалогической связи в системе «Я и Мир». Понимать (себя, других людей, вещи, мир) – значит (обратимся к этимологии русского слова: по-ним-ать, то есть брать, делать своим) осмысливать «внешнее» знание (информацию) в диалогике внутренней речи и поиске вербальной формы для выражения понятого [4].

В-пятых – это *субъектность*. Представление о человеке как о *субъекте своей жизни* является, как известно, одной из главных идей гуманистической педагогики, и естественно, что и в образовательном процессе решающую роль играет признание и уважение субъектности ученика, его актуализация и опора на нее в педагогической работе. Бесплезно (а часто и вредно, «антипедагогично») апеллировать к внешним по отношению к ученику силам, т.к. это не только не способствует решению образовательных задач, но делает его более пассивным, слабым и безответственным. «Простая, но глубокая истина заключается в том, что мы прежде всего субъекты, а не объекты, актеры, а не куклы, и этот суверенитет – сущность нашей субъективности... это автономия человеческого существа, которая избавляет нас из клетки объективного детерминизма» [41, с. 6-7]. По мнению академика Е.В. Бондаревской, «субъектом можно назвать только того, кто способен вступать в особые отношения с самим собой, обращаться к самому себе. Его характеризует гордое «САМО»..., будь то самосознание, развитое до уровня рефлексии, самостоятельность, самодеятельность, самообучаемость, за которой более общее качество – открытость к самосовершенствованию и саморазвитию [11].

В рамках нашего исследования есть необходимость разобраться в том, кто же такой студент – субъект творческого саморазвития и творческой активности. На наш взгляд, субъектность студента – это состояние личностного и профессионального развития, выражающееся в его способности успешно адаптироваться в постоянно изменяющуюся образовательную, социокультурную ситуацию. Субъектность характеризуется потребностями в проявлении активности, самостоятельности в организации взаимодействия с преподавателем, продуктивного образовательного взаимодействия, в осознании им ответственности за создание условий своего развития. Субъектность студента связана с его способностью превращать собственную жизнедеятельность, свое образование, процесс профессионального творческого становления в предмет практического преобразования и совершенствования.

Сущностными признаками этого состояния личности студента являются его готовность и способность:

- управлять своими действиями;
- моделировать, планировать способы своей деятельности, взаимодействия;
- реализовывать намеченные программы;
- контролировать ход и адекватно оценивать результаты своих действий, взаимодействий;
- рефлексировать свою деятельность, деятельность других, взаимодействие.

В-шестых – это *событийность*. Экзистенциальная парадоксальность со-бытия людей в диалоге, по утверждению Г.В. Дьяконова [17] заключается в том, что вследствие интенциональной обращенности каждого собеседника к другому человеку в каждом слове одного собеседника, в каждом его высказывании, в каждой интонации – вообще в его голосе – реально, существенно и неотменимо присутствует этот другой человек. А с диалогической, бахтинской точки зрения все слова, высказывания и движения в большой мере определяются присутствием и влиянием собеседника, а потому в значительной степени со-принадлежат этому собеседнику. Таким образом, голос каждого собеседника заключает в себе два голоса – свой собственный и голос партнера, собеседника. Неслиянно-нераздельное со-присутствие двух голосов – моего голоса и голоса партнера, голоса «Я» и голоса «Ты» – в одном голосе, в голосе каждого из собеседников и выражает

сущность идеи и понятия «двуголосия» М.М. Бахтина. Очевидно, что понятие «двуголосия» предельно глубоко и обобщенно выражает единство сущности и существования механизма взаимодействия в человеческом общении и его событийную природу.

Не случайно, по мнению современных исследователей, наиболее фундаментальным опытом является опыт *событий*, из которых выстраиваются как индивидуальный мир человека, так и индивидуальный мир другого и наш совместный мир коммуникаций. В качестве событий или того, чем они выражаются, могут выступать действие, взаимодействие, неподчинение мира ожиданиям, разрушение привычного мира и т.п. События – это некие сингулярности, формирующие смысл мира, некие смысловые единицы опыта [33].

В-седьмых – это любовь. В.И. Андреев обозначает «педагогику любви» как «область педагогики, в которой исследуются закономерности взаимовлияния педагогической любви на духовное развитие, сотворчество и саморазвитие как учителей, так и учащихся в процессе обучения и воспитания» [5 с. 416]. В.А. Сухомлинский подчеркивал, что «Воспитательная сила человеческой любви это красота долга человека перед человеком. Любить означает чувствовать сердцем тончайшие духовные потребности человека» [34, с. 413]. Л.Н. Толстой тоже любовь считал базовой категорией педагогической деятельности: «Если учитель имеет только любовь к делу, он – хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, то он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь и к делу, и к ученикам, он – совершенный учитель» [35, с. 362]. Смысл этой педагогической категории раскрывается в книге Казанского О.А. «Педагогика как любовь». «Любовь – это отношение к другим и с другими. Любить – это выйти за пределы самого себя и помочь человеку совершить то же, т.е. стать другим. Увидеть в другом то, что никто до тебя не видел. Удивиться, обрадоваться. Любовь – это процесс, то есть смена состояний, и чтобы подняться до любви, возможно, следует пройти несколько стадий: привлечь внимание к себе, заинтересовать собой, увлечь собой, прийти к сотрудничеству, то есть подняться по нескольким ступенькам отношений. Это целая система отношений, через которую человек воспринимает себя и окружающих людей. И, конечно же, любовь начинается с самого себя, с понимания индивидуального смысла бытия» [21, с. 8].

Если учитывать и использовать в педагогической деятельности все эти универсалии, можно заметить, что даже из самого слабенького негатива может получиться великолепный позитив, только нужен источник света, чтобы проявилась фотография души.

Выводы. Выявляя вышеперечисленные универсалии, важные для осмысления категории диалога в педагогической интеракции, мы не претендовали на их полноту и всеобъемлемость, понимая, что сложность диалоговой реальности всегда будет оставлять открытым пространство методологического поиска. Мы видим актуальность подобных исследований в том, что идея гуманизации и гуманитаризации образования для своего реального воплощения требует последовательного перехода к диалогу в его гуманитарном определении, включая: диалог людей; диалог идей (концептуальный диалог); диалог культур; диалог человека с самим собой; диалог с природой, универсумом и диалог человека с Богом. Значимость гуманистически ориентированного процесса диалога в педагогической интеракции прежде всего в том, что для его участников раздвигаются границы духовно-нравственного бытия, ибо духовность проявляется в способности человека выйти за пределы личных интересов и идентифицироваться с другим, с делом, со своим окружением, с природой, с миром, который его окружает.

Литература:

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 2003. - 480 с.

2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла. - Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2000. – С. 56.
4. Алферов А.Д., Лубянова М.А. Педагогическая психология. Совместная деятельность учителя с учащимися: Пособие. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2004. – 272 с.
5. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Книга 1. – Казань, 1996. – 356 с.
6. Арутюнова Н.Д., Омарова М. Большая Советская энциклопедия. - 2001.
7. Асмолов А.Г. Психология личности. - М., 1990. - 236 с.
8. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. - М.: Изд-во РОУ, 1995.
9. Бахтин М.М. Человек в мире слова. - М.: Изд-во РОУ, 1995.
10. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. - М., 1986. - С. 381.
11. Бондаревская Е.В. Воспитание как встреча с личностью. - Ростов н/Д., 2006. – 127 с.
12. Братченко С.Л., Курбатова Т.Н. Экзистенциально-гуманистический подход Дж. Бюджентала – продолжаем разговор // Психологическая газета. – 1997. - №10.
13. Бубер М. Я и Ты // Два образа веры. - М., 1995. - С. 16.
14. Бубер М. Я и ТЫ // Квинтэссенция: философский альманах, 1991. – М., 1992.
15. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Интернет-адрес: orel.rsl.ru
16. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М.-Л., 1934.
17. Дьяконов Г.В. Проблема общения и взаимодействия. Диалогический подход. Интернет-адрес: <http://hpsy.ru/public/x1677.htm>.
18. Волошинов В. Н. Марксизм и философия языка / В. Н. Волошинов. Предисловие Е. А. Богатыревой // Вопросы философии. – 1993. – № I.
19. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. - М., 2002.
20. Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога // Диалог в образовании. Сб. мат. конф. Серия “Symposium”, выпуск 22. - СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – 350 с.
21. Казанский О.А. «Педагогика как любовь». - М., 1996. - С. 8.
22. Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия. (К определению понятия). // Психология воздействия (проблемы теории и практики): Сб. науч. трудов / АПН СССР, НИИ общей и педагогической психологии. / Ред. Бодалев А.А. – М., 1989 – 153 с.
23. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. - 1987. - С. 41-49.
24. Копьев А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // Вопросы психологии. – 1990. - № 3.
25. Король А. Д., Хуторской А. В. От монолога к диалогу: методологические предпосылки проектирования образования эвристического типа. // Интернет-журнал "Эйдос". – 2007. – 22 февраля. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-6.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru
26. Левинас Э. Значение и Смысл // Онтология. Эстетика. Религиозная философия. Труды Высшей религиозно-философской школы. 2. – Спб., 1993. С. 102.
27. Лекторский В.А. Идеалы и реальность гуманизма // Вопросы философии. - 1994. - № 6.
28. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. - М.: Политиздат, 1977.
29. Петровский А.В., Петровский В.А.. Категориальная система психологии. Опыт построения теории теорий психологии. Интернет-адрес: marsexx.narod.ru
30. Роджерс К.Р. Человекоцентрированный / клиентоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. – 2001. - № 2.

31. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Вопросы философии. – 1989. – № 4.
32. Сапогова Е.Е. Понимание как центральная проблема консультативной психологии // Психологическое консультирование: проблемы, методы, техники / Отв. ред. Т.Ю. Синченко, В.Г. Ромек. – Ростов н/Д.: ЮРГИ, 2000.
33. Сериков А.Е. Событийность социальной реальности и толерантность // Социальная гетерология и толерантность. – Екатеринбург, 2003. Интернет-адрес: http://www2.usu.ru/philosophy/soc_phil/rus/texts/t
34. Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч.: В 3 т. Т.3. – М., 1981.
35. Толстой Л.Н. Пед. соч. – М., 1956.
36. Ухтомский А.А. Письма // Пути в незнание. – М., 1973.
37. Ухтомский А.А. Доминанта. - М.-Л., 1966.
38. Флоренская Т.А. Диалог в работе христианского психолога // Начала христианской психологии. - М., 1995.
39. Флоринская Т. А. Психологические проблемы диалога в свете идей М.М. Бахтина и А.А. Ухтомского // Общение и развитие психики / Под ред. А.А. Бодалева. - М.: Изд-во НИИОП АПН СССР. - С. 21-31.
40. Франк С.Л. Непостижимое // Сочинения. – М., 1990. - С. 375.
41. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. - М., 1999.
42. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательная политика – М.: Наука, 1993. – 340 с.
43. Lipman, M. Thinking in Education / M. Lipman. – Cambridge, 1985. – 284 p.

Исследование проблемы диалога в современном образовании развёртывается в данной статье с позиций нового понимания особенностей развития современной педагогической науки. Автор обосновывает утверждение, что именно диалогические принципы формируют субъекта постнеклассического познания. Тема диалога как теоретической категории и как категории собственно жизненной разрабатывается с позиций лично ориентированной педагогики. В данном контексте автором предложены универсальные характеристики категории диалога, отражающие тенденцию к гуманизации образовательного процесса в высшей школе.

The research of the dialogue issue in modern education is being displayed in the article from the point of new understanding of the peculiarities of modern pedagogical science. The author substantiates the assertion that the very dialogic principles form the subject of post-non-classical cognition. The theme of dialogue as a theoretical category and as live category so far is being developed from the position of person-related pedagogics. In such a context those universal characteristics of the dialogue category are suggested by the author, which reflect the tendency for humanization of the higher educational process.

УДК 372.016:811.111

Пинюта И. В.

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Стаття присвячена розгляду наступних принципів відбору навчального матеріалу, призначеного для формування соціокультурної компетенції врахування функцій міжкультурного посередника, мінімізації ризику виникнення бар'єрів, що заважають здійсненню міжкультурного спілкування, та відкритості / гнучкості. Реалізація означених принципів сприяє підготовці студентів мовного ВНЗ, що мають різний рівень