

ГЕНЕЗИС ДИАЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

Цель данного исследования заключалась в выяснении сущности современного понимания диалоговых отношений в свете постнеклассических представлений об образовательном процессе. Проблема диалога рассматривается в статье как фундаментальная, вечная и экзистенциальная. Анализ генезиса диалогического подхода в науке и образовании позволил автору прийти к выводу о возможности реализации эффективной педагогической интеракции в образовательном процессе вуза на основе диалогического подхода и дать четкое определение этому феномену.

Ключевые слова: диалог, продуктивная способность воображения, представляющее мышление, «включающее восприятие», мотивация, переживание, событие, эффективная педагогическая интеракция, творческая активность.

М. Petrenko

GENESIS OF THE DIALOGICAL APPROACH IN SCIENCE AND EDUCATION

The goal of the research lays in finding the gist of modern understanding of dialogical intercourse regarding the post-non-classical views on the educational process. The essence of the dialogue is seen in the paper as a fundamental, ever-precious and existential one. The analysis of the genesis of the dialogical approach in science and education lets the author to make a conclusion that there is a possibility of realisation of effective pedagogical interaction in the higher educational process based on the dialogical approach and to give a clear definition of the phenomenon.

Key words: dialogue, productive ability of imagination, imaginative mind, “waking consciousness”, motivation, feeling, event, effective pedagogical interaction, creative activity.

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 (педагогической интеракции)

и гуманизации. В связи с этим особую актуальность приобретает диалогическое направление.

В свете постнеклассических познавательных представлений о развитии методологической культуры педагогических исследований, особый научный интерес вызывает генезис диалогического подхода в

науке, история методологических поисков исследователей. Таким образом, тема диалога как теоретической категории и как категории собственно жизненной, не теряет своей актуальности, ибо именно диалоговость формирует субъект постнеклассического познания. В связи с этим выявляется серьезное противоречие. С одной стороны, диалог становится нормативным требованием ко всему, начиная от способов познания и кончая способами поведения в жизни. С другой стороны, мы все чаще сталкиваемся с ситуациями, когда диалог отсутствует, никто друг друга не слышит, люди друг с другом не умеют и не хотят разговаривать.

Мы разделяем позицию М. С. Кагана, считающего, что понятие «диалог» используется в двух смыслах — общежитейски-бытовом и научно-философском. В первом смысле 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 [11].

Проблему диалога как фундаментальную, вечную, экзистенциальную ввел в научное исследование, изучая пограничные состояния человеческой психики, Карл Ясперс. Он понимал, проводя психиатрические обследования, что психическая жизнь другой личности доступна исследователю лишь в ее объективно-реальных, соматических и социальных проявлениях.

На базе феноменологии и с помощью герменевтики Ясперс решает возникшую методическую проблему выхода на предмет исследования для его описания и понятийной разработки. «Итак, мы в первую очередь должны составить определенное представление о том, что именно происходит в наших больных, что они испытывают, каким ударам подвергается их психическая жизнь, как они себя при этом чувствуют» [19, с. 88.].

Психопатолог, таким образом, вынужден активизировать то, что И. Кант называл «продуктивной способностью воображения», а Г.-В.-Ф. Гегель — просто «представляющим мышлением». Речь идет о решении очень сложной творческой задачи по реконструкции переживания другого человека в своем воображении — в форме представления. Такого рода задача не может быть решена без опоры на, казалось бы, не имеющий отношения к научному исследованию опыт сочувствия, сопереживания и сострадания. Подобно исповеднику или писателю-аналитику, психопатолог становится соучастником драмы психической жизни другого человека и лишь эта вовлеченность-соучастие позволяет ему феноменологически проникнуть в скрытый от внешнего наблюдателя поток переживаний больного. Феноменологическая установка удерживает психопатолога от поспешного диагностирования, требуя от него выполнения двух правил: во-первых, видеть единичное событие психической жизни во всей его уникальности, конкретности и, во-вторых, детально описывать то, что видишь (т. е. использовать в полной мере приемы «аналитической дескрипции») [9, с. 218].

Таким образом, у Ясперса диалог — не что-то второстепенное, происходящее с уже сформировавшимися индивидами, до того существовавшими изолировано, ибо в глубочайшем смысле своем экзистенция реализуется лишь посредством диалога. Никогда не бывает такого, чтобы человек пребывал в полном уединении. В этом — радикальное возражение против понима-

ния человеческой личности как замкнутой в себе, наподобие монады. При этом диалог стоит выше всех тех отношений, которые принадлежат лишь к сфере материального мира. Диалог — это процесс, в котором «я» раскрывает себя и, тем самым только и осуществляет себя в подлинном смысле.

Известный в научном мире «диалогист» М. Бубер стал рассматривать диалог как фундаментальную ситуацию сосуществования Я с другой личностью, существования, как «события». Для современного педагога-исследователя неоспоримо значимыми являются мысли этого великого ученого о взаимоотношении учителя и ученика. «Только когда кто-то берет его руку в свою — не как руку творца, а как руку творения, такого же, так же затерянного в мире, — лишь когда кто-то берет его за руку, чтобы сделаться ему (не в сфере искусства) спутником, другом, любимым, — только тогда он открывает чудо взаимности и проникается ею в своем сердце» [цит. по 13]. Как видим, среди всех типов человеческих отношений Бубер придавал наибольшую важность взаимоотношениям учителя и ученика. А центральной категорией взаимоотношения между людьми является, по его мнению, «включающее восприятие», которое характерно для истинного диалога, встречи «Я и Ты», «когда подобно незримому посланцу неведомого, обоих посещает мгновенное озарение. И, осененный им, каждый постигает другого, видит его внутренний дар в осмысленной необходимости всего, что в нем. Столь велико озарение». Впрочем, «включающее восприятие», которое характеризует педагогический праксис по Буберу, остается односторонним. Ребенок не в состоянии воспринять учителя во всей полноте его человеческого содержания. Детское сознание не оживляет личности педагога во всем богатстве индивидуальных человеческих оттенков. Учитель отдает себе отчет в том, что творится в детских душах, тогда как дети не способны постигнуть духовный мир учителя. В тот момент, когда «включающее

восприятие» станет взаимным, окончится пора детского ученичества и оно перерастет в дружбу [цит. по 13]. Если переосмыслить идеи Бубера на педагогический процесс в вузе, то приходишь к выводу, что попадание в один и тот же самосогласованный темпомир со студентами — это не просто дружба, это магия, помогающая заглянуть в глубины бессознательного. Возможно, кто-то из участников такого образовательного взаимодействия обретет космическое сознание? Идеал? Но он существует, хотя путь к нему бесконечен. И это путь продуктивно советнодействующего и сопереживающего педагога, обладающего эффективностью, успешностью и счастливостью в профессиональном и личностном смысле.

Дальнейшим ориентиром в изучении генезиса диалогического подхода в науке и образовании стала концепция диалога М. Бахтина. В трактовке Михаила Бахтина диалог становится универсальным понятием, «пронизывающим все человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение» [6, с. 49].

«Быть, — пишет он, — значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, все кончается. Поэтому диалог, в сущности, не может и не должен кончиться... Все — средство, диалог — цель. Один голос ничего не кончает и ничего не разрешает. Два голоса — минимум жизни, минимум бытия» [6, 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.

В книге «Эстетика словесного творчества» он 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» [5, с. 381]. «Только в общении, во взаимоотношении человека с человеком раскрывается «человек в человеке» как для других, так и для себя самого» [6, с. 294]. Саморефлексирующая личность способна проявить себя лишь в общении с другим, создать свое «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» [7, с. 16]. Так, существование личности («человека в человеке») вне диалога вовсе невозможно.

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, и, в конечном счете, поиска основ разработки интерактивных личностно ориентированных технологий как феномена интеракций, — выбираем в качестве приоритетного, гуманистический подход личностно ориентированного образования.

Как известно, диалог строится на основе принципов равенства позиций партнеров по общению, эмоциональной откры-

тости, искренности, доверии к другому человеку, принятии его как высшей ценности в свой внутренний субъективный мир [17, с. 21]. 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 обращен 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». [7, 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». [14, 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» [14, 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 *досто-яние*, 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» [18, с. 375].

На основе современных исследований можно выделить следующие аспекты и плоскости интерпретации этого фундаментального явления. Во-первых, в плане актуального генеа 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 [12, с. 41–49].

Следовательно, диалог и есть то самое основание, которое определяет эффективность педагогической интеракции. 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» [16, с. 89]. 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» [16, с. 90]. Способ решения этой задачи С. Л. Рубинштейн видел в развитии творческой самодеятельности 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, т. е. в самой структуре мышления выявлялись особенности, связанные с общением, а мышление соотносилось с социально-психологическими позициями людей [10]. 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, т. е. 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» [20, с. 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 протраивания 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 *моти-*

вирующим, 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 [15, 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 познаваемым объективным явлениям» [15, 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 архитектура 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 це-

лостного мира, в котором познает и действует человек, как физическая среда, окружающая его. Только вступая во взаимоотношения с другими людьми, т. е. 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 представляет собой форму выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности. Личностный смысл есть содержание установки [4]. 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» [4, с. 356].

После занятия студенты должны не только уметь использовать то новое, что они получили на лекциях и семинарах, но и стремиться использовать новое знание и новый опыт в дальнейшем. Преподавателю приходится побуждать студентов к выполнению определенной деятельности, приводить направленность их побуждений в соответствие с теми задачами, которые ставятся на конкретном занятии, ориентировать студентов на достижение конкретного результата. Воодушевлять их, поддерживать их энергию и настойчивость, помогать им преодолевать апатию и усталость, т.е. вести непрерывный диалог.

Эффективное решение этих задач затрудняется тем, что личностные структуры сознания определенного человека существуют по собственным законам, не всегда понятным, тем более не всегда доступным для регуляции извне. Так, скажем, мотивационные силы возникают, развиваются, сталкиваются и борются друг с другом с

помощью сильной позиции критичности или благодаря рефлексии выходят на новый уровень развития и ослабевают, замирают по собственным законам, как силы природной стихии. Необходимо использовать эти силы во благо конкретного учебного занятия, но не во вред носителям этих сил — студентам.

Вспомним хрестоматийные примеры о том, как сила ветра может быть преобразована в движение жерновов мельницы, в стремительный ход парусника, в кипение воды над костром. Природные, органически присущие человеку естественные силы, личностные структуры сознания, могут быть актуализированы и открыты для наполнения новыми ценностными и личностными смыслами. Студенты на занятиях должны испытать действие собственных естественных, изначально присущих человеку, сил и научиться пользоваться ими и вне занятия. Из хаоса может родиться порядок, как из шумов выделяются звуки и превращаются в музыку, как из глыбы камня при отсечении ненужного получается скульптура.

Для этого преподаватель должен выйти на широкий простор природной стихии и решать учебные задачи, сообразуясь с закономерностями этой стихии. Нас приучили думать, что человек учится только для того, чтобы получать определенные знания, умения и навыки и вынужден для этого затрачивать массу душевных сил, уставать, терпеть, преодолевать трудности, мучиться от страха, если отругают за невыполненное задание, проявлять хитрость для того, чтобы не спросили, когда к занятию не готов, возвращаться домой, как выжатый лимон, и два раза в год за все эти ужасы получать компенсацию в виде положительных оценок на экзаменах в сессию. Мы предлагаем революцию в отношении студента к учебе, и преподаватель в этой самой бескровной и благословенной из всех революций — ключевая фигура. Чтобы создать высокую мотивацию к учебе — нужно создать условия для удовлетворения по-

требностей самого студента. Нужно превратить обучение из пересадки знания из одной головы в другую в учебу для реализации потребностей студента. Весь опыт педагогических, психологических, антропологических и других исследований лишь подтверждает древнюю, еще Сократу известную истину: знание не пересаживаемо из головы в голову в силу одного простого онтологического обстоятельства: никто не может вместо другого ничего понимать; понять и принять решение человек может и должен сам.

Мы считаем, что, находясь в рамках представлений об обязанностях, учебных планах, программах и т. д., большинство преподавателей пытаются «создать движение ветра в замкнутом пространстве». Чтобы такого не произошло, необходимо выстраивать диалогические отношения со студентами таким образом, чтобы они привели к эффективной педагогической интеракции. Эффективная педагогическая интеракция, по нашему мнению, — продуктивная деятельность участников образовательного взаимодействия. Продуктивная деятельность, как известно, — это специфический вид человеческой активности, направленной на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя.

Таким образом *феномен педагогической интеракции* мы можем раскрыть следующим образом: *Педагогическая интеракция* представляет собой взаимодействие в педагогическом общении через категорию отношение. Предстает как неравновесная система особого типа, устойчивость которой обеспечивается искусственным опосредованием внешних и внутренних отношений. Соответственно вся совокупность опосредующих механизмов педагогической интеракции (самодостраивания, самоструктурирования, взаимосвязи организации и самоорганизации, порождения, соучастия, созидания, сотворения, создания, комплексности, целостности, доступности, мотивировании, мягкого регулирования

ния и т. д.) объединяется понятиями «культура», «творчество», «система», «диалог», «саморефлексия».

В качестве опор эффективной педагогической интеракции выступают принципы: культуросообразности, ценностно-смысловой ориентации содержания, целостности, открытости, проблемности. Ориентация на эти принципы и их соблюдение открывает новый мир – неожиданный и привлекательный. Это притягивает внимание, дает толчок к действию и к исследованию, к попыткам понять и использовать то, что ранее было за пределами привычного поля зрения. Иными словами, обращение к этим принципам помогает мотивировать студентов к самомотивации вне занятия.

Преподавателю придется четко определить позицию по поводу того, как он работает с мотивационно-оценочной сферой сознания студента. Термином мотивация могут обозначаться две группы явлений: индивидуальная система мотивов (побуждений) и система действий по побуждению других сделать что-либо, которая обозначается термином мотивирование. И те и другие явления зачастую не осознаются, остаются в подводных глубинах человеческой психики. Если преподаватель знает механизмы, парадоксы и тайные силы личностных структур сознания и умеет применить их на практике – успех ему обеспечен. Но практически мотивы студентов и преподавателей в значительной степени не осознаваемы. Наши действия по мотивированию студентов тоже зачастую плохо понимаемы. Вспомним идею айсберга: только 10% его находится над водой. Мы не используем 90% естественной, стихийной энергии мотивации. Методы, основанные на самоорганизации личностных структур сознания помогут нам понять законы мотивационной стихии и использовать энергию естественных человеческих побуждений. Если предположить, что 10% энергии мотивации студента определяются фактами общественного договора: обязательств перед родителями, необходимости получить профессию, опреде-

литься в обществе, то неразумно отказываться от них. Но многие мотивационные механизмы, по утверждению психологов, парадоксальны. Не преодолевать капризы мотивации, а поддаваться и наслаждаться ими, предлагают современные исследователи мотивационных механизмов. Итак, у нас выстроилась определенная схема. В системе мотивов определенного человека мы выделили: осознанные и неосознанные мотивы; в системе действий по активизации мотивов определенного человека: осознанные и неосознанные действия. Задача преподавателя – расширить зону осознанных действий по активизации мотивов студентов, превратить полуосознанное мотивирование в мотивированное управление педагогическим процессом на основе *диалогового взаимодействия*.

Но «вне личностного смысла ведущие мотивы, в какой бы форме они ни выступали, осознанной или неосознанной, не существуют, так как именно возникновение отношения мотива к цели деятельности, а не просто способность к целеобразованию, произвело генетический скачок в развитии мотивации, деятельности, сознания, позволило субъекту познания не просто отражать окружающий мир в его связях, свойствах и отношениях, но отражать его «пристрастно», в зависимости от своей неповторимой индивидуальности» [1, с. 104–105]. «Исходным и характерным для человеческой деятельности является несовпадение мотивов и целей. Смысл же выступает как соединительное начало, регулирующее их взаимодействие» [15].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что отличительной особенностью современного этапа развития педагогической науки является интеграция достижений философии, психологии, социологии, педагогики на пути создания эффективных технологий взаимодействия участников образовательного процесса. Проблема взаимодействия рассматривается исследователями на уровне личности, общества, культуры, диалога. На наш взгляд, в кон-

тексте интегративных поисков решения проблем взаимодействия диалогу отводится центральное место, так как он выполняет роль посредника всех интерактивных процессов. При этом меняется сам подход к организации взаимодействия.

Рассмотрение образовательных процессов в гуманистической диалогической парадигме переносит акцент с традиционного субъект-объектного аспекта их функционирования на социально-интеракцио-

нальный, 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.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абакумова И. В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. — Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 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. — 56 с.
4. *Асмолов А. Г.* Психология личности. — М., 1990. — 356 с.
5. *Бахтин М.* Эстетика словесного творчества. — М., 1986. — 381 с.
6. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1995. — 368 с.
7. *Бубер М.* Я и Ты // Квинтэссенция: философский альманах, 1991. — М., 1992.
8. *Бубер М.* Я и Ты // Два образа веры. — М., 1995.
9. *Водолагин А.* Интеллектуальные искания Карла Ясперса: от психопатологии к метафизике истории. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://rl-online.ru/articles/3-04.html>
10. *Волошинов В. Н.* Марксизм и философия языка / В. Н. Волошинов; Пред. Е. А. Богатыревой // Вопросы философии. — 1993. — № 1.
11. *Каган М. С.* Диалог в образовании: Сб. матер. конф. Сер. Symposium. — Вып. 22. — СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002.
12. *Ковалев Г. А.* Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. — 1987.
13. *Курцвайль Э.* Мартин Бубер и современная педагогическая мысль. 1978. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ort.spb.ru/nesh/njs6/kurts6.htm#pr2>
14. *Левинас Э.* Значение и Смысл // Онтология. Эстетика. Религиозная философия: Труды Высшей религиозно-философской школы. 2. — СПб., 1993.
15. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1977. — 283 с.
16. *Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики / С. Л. Рубинштейн // Вопросы философии. — 1989. — № 4.
17. *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.: Издательство НИИ-ОП АПН СССР.
18. *Франк С. Л.* Непостижимое // Сочинения. — М., 1990. — 379 с.
19. *Ясперс К.* Общая психопатология. — М., 1997.
20. *Lipman M.* Thinking in Education / M. Lipman. — Cambridge, 1985.