

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОЖИДАНИЙ

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ УСТАНОВКИ УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

О. В. Бочкарева

В статье исследуется проблема формирования диалогической установки у студентов. Педагогическая деятельность рассматривается как особый процесс общения, который выстраивается по типу диалога. Приводится методика анализа проблемных педагогических ситуаций, которая помогает студентам формировать диалогическую установку в процессе обмена высказываниями. Отмечается, что в процессе решения педагогических задач студенты расширяют свое представление о педагогической компетентности современного учителя, а также приобретают необходимые профессиональные умения. Подчеркивается значимость методологической оснащенности и аксиологической направленности в процессе обучения.

Ключевые слова: диалогическая установка, педагогическое общение, педагогическая ситуация, педагогическая деятельность, педагогический анализ, педагогическая задача.

*Об авторе:
Бочкарева Ольга
Васильевна*

*д-р пед. наук, доцент
кафедры теории и
методики музыкально-
художественного
воспитания ФСБОУ ВПО
«Ярославский
государственный
педагогический
университет имени К. Д.
Ушинского».*

*Адрес для переписки:
Россия, 150000, г.
Ярославль, ул.
Республиканская, 108.
E-mail:
OVBoshkareva@yandex.ru*

В настоящее время отношения между людьми все более перемещаются в область прибыли, денежных отношений, коммерческих устремлений. Образ «национальной элиты», для которой характерен определенный уровень образования, культуры и воспитания, постепенно стирается. Понятие «преуспевающий» человек связывается с образом бизнесмена, политика, шоумена, модели и переходит в разряд коммерческих отношений. Военные конфликты, масштабы коррупции захлестывают мир и направляют его в разрушительную сторону. Социальный фон современной ситуации угрожает миру, так как в некоторых странах возникает понимание свободы как права на забвение истории, осквернение чужих святынь, лишение жизни детей и взрослых и т. д. Важно отметить и параметры негатив-

ного фона современной ситуации, в которой действует современный учитель:

- социальная напряженность (ожидание неблагоприятных событий, рост тревог и страхов, резкое увеличение агрессии одних социальных групп по отношению к другим);
- эмоциональная неустойчивость, приводящая к разрушению психолого-социальных механизмов связи личности с обществом (потеря ценностных ориентаций, рост внутреннего и внешнего напряжения);
- виртуализация сознания, когда разрушаются естественные для человека виды общения, нарушаются высшие психические функции памяти, внимания, речи (устной и письменной) и т. д.;
- негативное влияние виртосферы, которое порой сопровождается кибербуллингом (намеренное преследование и оскорбление человека через размещение информации в сети Интернет), хакерством (взлом закрытой информации, геймерством (зависимость от компьютерных игр) и др. ;
- культивирование категории «безобразного» в масс-медиа коммуникациях и др. ;
- криминализация и беспринципность сознания, «размытость» ценностей, преобладание низкопробных образцов массовой культуры в сознании молодежи, когда глянец и гламур обнаруживают себя в тождестве смысла и пустоты;
- имитация дела в отсутствии настоящего дела, когда «поколение Pepsi» создает сомнительные жизненные сценарии, игры-перевертыши, пропитываясь цинизмом и потребительской психологией «красивой жизни».

Отмеченные противоречия приводят к тому, что на современном этапе актуализируется проблема осмысления отношения «я — мир» как высшей ценности и цели творчески создающего человека, проблема формирования диалогической установки во взаимодействии и общении людей, соотносении их интересов в деятельности, универсальной и одновременно уникальной, связанной с пониманием роли общих смыслов в социальном движении современной жизни. Ценность установки на диалог исходит из реалий объективной действительности, что позволяет рассматривать ее с позиции единства интересов людей, вступающих во взаимодействие и общение. Необходимо отметить, что сознание отдельного индивида имеет диалогическую природу и соответственно социальную детерминацию. Чем ярче проявляется взаимообусловленность личности с миром, тем выше мера развитости сознания, мера диалогичности, активности и творческого начала. Человек, сочетающий в себе конечность и бесконечность, когда он выходит за рамки замкнутой субъективности, проявляет себя в творческой деятельности, открывая себя в диалоге с миром, в диалоге с культурой.

Осознание проблемы исследования позволило сформулировать предмет исследования: методологическое осмысление диалогической установки участников общения и условия ее формирования в процессе профессионально-педагогической подготовки учителя. Диалогическая установка не может быть привнесена извне, она осознается таковой внутри бытийного существования человека, внутри диалога. Формирование установки на диалог позволяет рассматривать процесс профессио-

нально-педагогической подготовки учителя как непрестанное становление — восхождение личности, обозначенное в следующей схеме: «Я» — «Другой» — «Я другой». В диалоге с другим человеком изменяется он сам.

Человек, развивающийся как субъект деятельности, не только присваивает социальные нормы, формы, установки и уровни конкретно-исторической действительности, но и является носителем всех отношений и связей действительности. Человек находится внутри бытия, его система отношений к миру задает вектор устремленности в будущее как событийное представление в постоянно изменяемом им, как субъектом действия, мире. В формировании системы отношений «я — мир» важная роль принадлежит представлениям об идеале, которые в свою очередь влияют на социальные ожидания субъекта. «Эффективность социализирующей деятельности образовательных институтов должна определяться, прежде всего, способностью адекватного включения в жизнь своего субъекта, умеющего не только осваивать и отстаивать имеющиеся социально-культурные ценности, но и созидать и реализовывать в своей жизнедеятельности идеалы новых этапов развития общества», — считает Е. И. Тихомирова [Тихомирова 2010, 158].

Ожидания субъекта, связанные с прогнозированием явлений реальной действительности, основаны на социальных установках: ролевых, гендерных, этнических и др. Однако деятельность человека, понимаемая как вид социального движения, обуславливает взаимодействие общезначимых смыслов (смысл не только для меня, но и для Другого), реализует особые взаимосвязи и взаимоотношения субъектов. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что «субъект в своих действиях, актах творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, но в них создается, и созидается, и определяется» [Рубинштейн 1989, 94].

Установка на диалог, как совокупности связей и отношений во взаимодействии и общении, приобретает для субъекта особый смысл, так как связывает его с действительной родовой сущностью. Человек в реальности формирования диалогических отношений представлен в особой системной субъектной сущности — в особом единстве, проявляющемся в постоянном разрешении противоречия: непрерывности своей социальной сущности и разрыва — прерывности в индивидуальном воплощении.

Можно утверждать, что личность, опираясь на самопознание, на полноценную рефлексию, на глубокие связи между своими социальными ролями («внешним Я») и своим мировоззрением («глубинное Я»), становится открытой для диалога с другой личностью. Человек находит подтверждение своей жизни в отношении к другому человеку. Диалог является реализацией отношения «Я» — «Другой» в рамках социума. Многомерное мышление современной социальной ситуации связано с объединением, взаимодействием субъектов как равновеликих и равноценных величин. На этом условии основаны поиски глубинных связей проблемы тождества и различия, идея проводимости разных смыслов образования и культуры. При этом центральной образующей в этом поле смыслов оказывается не столько взаимоотношение между «Я» и «Другим», сколько понимание «Я» через «Другого», что и определяет характер этого отношения. Выявление смысла человеческой жизни через

совместное бытие людей означает диалогическое понимание установки на общение, на совместную деятельность. Л. Фейербах утверждал: «Человеческая сущность налицо только в общении, в единстве человека с человеком, в единстве, опирающемся на реальность различия между «Я» и «Ты» [Фейербах 1995, 325].

Идея диалога в образовании утверждает концепцию «существования» в конкретной множественности или полифонии, так как личность не может существовать только «для себя», она существует «для кого-то». Можно понять систему диалогических отношений и в качестве разносторонней, многообразной реальности взаимодействия ценностных смыслов, реализуемых в педагогической действительности. Философ М. Бубер, выстраивая свою концепцию, отмечает присущие реальной ситуации неустранимые противоречия:

«...наличное бытие (человека) отличается своей сущностной и неустранимой противоречивостью. Сущность этой противоречивости — в ее неразрешимости. Тот, кто принимает тезис, а антитезис отклоняет, — тот разрушает смысл ситуации. Пытающийся мыслить синтез также разрушает смысл ситуации. Стремящийся сделать противоречивость относительной — уничтожает смысл ситуации. Тот, кто хочет вынести противоборство как-то иначе, чем с самой жизнью, — идет против смысла ситуации. Смысл ситуации состоит в том, что она во всей противоречивости переживается и только переживается снова и снова непредвиденным, непредмыслимым, непредсказуемым образом» [Бубер 1993, 143].

Главной целью теории коммуникативной этики, «диалога сознаний» ученого Ю. Хабермаса является создание новых подходов к социальной реальности, а также выявление новых норм, ценностей и содержащихся в них культурных смыслов, которые могли бы послужить ориентирами в развитии общества и человека. Он отмечает, что для личности, выстраивающей оптимальный стиль коммуникации, характерен высокий уровень критической рефлексии, понимание ситуации через верную ориентацию в мире, способность к социальному прогнозированию. Коммуникация в учении Ю. Хабермаса приобретает роль смысловой установки, парадигмы, то есть образца методологического подхода к решению проблемных ситуаций, прежде всего социальных, и выступает как особый вид познавательной практики, аккумулирует опыт жизнедеятельности. По мнению В. Л. Шульца, критика ученого заострена против произвола ценностно-целевых установок и требует осмысленности целей на основе позитивного человеческого опыта [Шульц 1995].

Необходимо отметить, что педагогическая деятельность строится по законам общения, человеческой коммуникации. Педагогическое общение в общей психологической структуре деятельности учителя выражает собственно коммуникативную природу этой деятельности и является ее смысловым компонентом. В ходе общения реализуются все основные функции педагогической деятельности, поэтому можно говорить о связи педагогического общения и педагогической деятельности.

Проблема педагогического общения специалистами в области психологии и педагогики рассматривается в различных направлениях и аспектах. В одних исследованиях общение педагога с учащимися видится как

условие организации учебно-воспитательного процесса, когда в центр рассмотрения ставятся социально-психологические, социально-нравственные аспекты общения, его функционально-познавательные цели и эмоционально-психологические характеристики.

В других исследованиях акцентируется собственно педагогическая составляющая, формирующая смысл общения учителя с учащимися. В этом случае оно рассматривается как условие и становление целостной личности, а потому принципиальное значение приобретают социальные и культурные аспекты общения и такой диалог, в котором его участники выступают как представители (субъекты) культуры, а предметом их диалога становятся ценностные, смысловые проблемы человеческого бытия.

В настоящее время изменяются подходы к анализу самого взаимодействия: гносеологический подход уступает место социокультурному, при котором обучение рассматривается как способ трансляции культуры и его образующей личность функции. Дидактическое взаимодействие обеспечивает понимание предмета учебной деятельности его участниками (мотивы, ценностные ориентации, методы, стиль мышления и др). Л. Ф. Спирин, М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, В. В. Юдин и др. подчеркивают, что гуманизация педагогического образования включает следующие компоненты: обретение педагогами гуманистической педагогической культуры; ориентация на духовный диалог при продвижении к цели; становление субъектной позиции участников взаимодействия. Авторы утверждают, что диалогическая установка на педагогическую деятельность, на выстраивание межсубъектного взаимодействия связана, с одной стороны, с возможностью видения себя «разного» в роли учителя, видения себя как субъекта гуманистических изменений в процессе самосовершенствования, саморазвития, с другой — это установка на Другого с позиции его самоценности, которая проявляется в признании личности субъектом собственного развития и воспитания, саморазвития и самовоспитания.

Стратегия реализации педагогического диалога связана с категориями «свобода» и «творчество». Участники диалога способны к сопряжению ценностей профессионально-педагогической деятельности и общечеловеческих ценностей. О. В. Бочкарева утверждает, что «диалогическая культура «распахнута», ее границы открыты для разных сознаний. Педагогическая культура — это совокупность ценностных ориентиров педагога, которые позволяют расширить представление о педагогической действительности и обеспечивают готовность ее восприятия во всех разнообразных проявлениях» [Бочкарева 2007, 143]. Моделирование деятельности педагога как члена социума с высоким уровнем профессионально-педагогической культуры позволяет выявить разнообразные компоненты его компетентности, которые встраиваются в содержательный пласт педагогических задач и формируют готовность студентов к реализации «Я» в профессиональной деятельности на основе подлинной гуманности, творчества и созидания. Педагогические задачи фиксируют наличие концептуальной содержательности, актуализируют проблемность, структурную неопределенность системных компонентов знания. Представить предметное содержание как диалог, как

форму развивающегося и обновляющегося знания — в этом состоит одна из задач учебного процесса.

Успешность решения педагогических задач, моделирующих содержательно-смысловой диалог учителя со школьниками, убеждает студентов в перспективности следования принципам полицентричности, бинарности, пронизанными гуманистическими установками. Регулируемое эвристическим полем — полем проблематизации — содержание дидактического диалога через расширение и включение новых связей системных и межсистемных ассоциаций связано с обретением контекстного видения педагогической ситуации в процессе обучения, который влияет на развитие креативного потенциала его участников. В нем проявляются особенности диалектического развития многоуровневой системной организации дидактического диалога, которая качественно обогащается и совершенствуется на каждом новом витке профессионального и личностного развития.

Активность участников, мотивированная направленностью на будущую профессию, влияет на содержание, ход, интенсивность дидактического диалога и в целом формирует образ себя как учителя. Специальный подбор педагогических задач, отражающих специфику деятельности учителя, вызывает интерес, концентрацию внимания на обсуждаемой проблеме, осознание противоречий в современной действительности. При этом необходимо отметить, что наиболее интенсивно и продуктивно дидактический диалог протекает в том случае, если педагогическая задача является изначально трудной, если возникает проблемная ситуация, отражающая реалии сегодняшнего дня. Студентами выдвигаются гипотезы, осуществляется их коррекция и проверка, уточняется «эталон» деятельности и общения учителя. Совместная разработка проблемы позволяет соотносить результаты своей деятельности с результатами деятельности других и усиливает мотивационные, когнитивные, креативные, рефлексивные установки, повышая эмоциональное самочувствие и самоконтроль личности.

Повседневность педагогической реальности кажется ясной и понятной не потому, что таковой является, а потому, что ускользает от рефлексии. Обычные педагогические будни не анализируют до тех пор, пока их не нарушит какое-нибудь событие, не прервется плавный темп жизни. Столкнувшись с таким нарушением, «перерывом», участники педагогического взаимодействия стремятся «нормализовать» ситуацию, ввести ее в рамки повседневности, приступить к исследованию нарушающего ход нормальной деятельности фактора.

В результате моделирования, анализа, прогнозирования, интерпретации, проигрывания педагогической ситуации происходит ее переосмысление. Будучи переопределенной, педагогическая ситуация «нормализуется». Между педагогическим действием как эмпирическим фактом и социальной средой существует пространство субъективного смысла, субъективной интерпретации, истолкования и понимания реальности. С проблемными ситуациями сталкивается каждый педагог. Наиболее характерна ситуация, когда партнер действует непредсказуемо, вопреки ожиданиям, соответствующим данным обстоятельствам. Проблемная си-

туация — это ситуация «перерыва» повседневности, «перерыва» педагогических будней. Процесс трансформации образной модели в модель проблемной ситуации возможен в свернутом виде, в этом случае извлечение смысла, в том числе и оценка сложного педагогического явления, происходит прежде ее детального анализа. Эта способность мгновенной реакции на смысл, на проблему весьма актуальна для педагога, когда действительность сталкивает с неожиданными ситуациями в условиях ограничения времени и требует моментального на них реагирования.

Таким образом, диалогическая установка вбирает в себя противоречие «отождествление — обособление», позволяющее личности прирастать новыми ценностными смыслами, усваивать содержание, смысловой опыт другой личности, пропуская его через призму собственного «я». Решая педагогические задачи, нацеливая себя на овладение профессией, студенты расширяют свое представление о профессионально-педагогической компетентности современного учителя, требующей от них овладения разнообразными умениями. При анализе разнообразных проблемных ситуаций актуализируются и корректируются установки участников диалога о современном образовательном процессе, об ученике, об учителе, о себе в роли учителя и др.

Основными условиями формирования диалогической установки участников педагогического общения являются следующие:

- развитие педагогического мышления, основанного на соотнесенности содержания педагогической ситуации с реальной педагогической практикой, позволяющего осуществлять эффективный перенос учебного опыта в профессиональную область;
- генерирование в совместном поиске новых педагогических идей и инноваций;
- взаимодополнительность и взаиморазвитие всех установок, содержания, ценностных смыслов, создающих более благоприятное пространство для саморазвития всех участников диалога;
- углубленное восприятие высказываний друг друга, позволяющее аккумулировать не только свои знания и опыт, но и знания и опыт группы в целом;
- выстраивание проблемного поля дидактического диалога с учетом понимания актуальных педагогических проблем, отражающих диалектические противоречия профессионального труда учителя в реальной социальной ситуации;
- создание атмосферы эмпатии, благоприятного психологического микроклимата в ходе дидактического диалога, дающего возможность самораскрытия каждому участнику и максимального развития своего творческого потенциала;
- осуществление последовательной логики этапов анализа педагогических ситуаций, развивающей умение видеть педагогический процесс целостно, системно.

Студенты убеждаются в том, что профессионально-педагогическая компетентность современного учителя предполагает высокую культуру, эрудицию и образованность личности. Методологическая оснащенность,

установка на диалог, глубокие психолого-педагогические знания и сформированные умения, высокий уровень специальной подготовки, владение новейшими технологиями, развивающими способность к целеполаганию, проектированию и организации образовательного процесса в школе, — это те требования, которые в настоящее время необходимы современному учителю.

Список литературы

- 1 Бочкарева О. В. Пространство дидактического диалога как смысл культуры // Сибирский педагогический журнал. 2007. №7. С. 139-144.
- 2 Бубер, М. Я и Ты / пер. с нем.; послесл. П. С. Гуревича. — М.: Высшая школа, 1993. 173 с.
- 3 Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы философии. 1989. №4. С. 88-95.
- 4 Тихомирова Е. И. Становление субъектной позиции школьника-лидера в воспитывающей среде // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2010. Т. 16. С. 155-161.
- 5 Фейербах Л. Избранные философские произведения: в 2 т. / общ. ред. М. М. Григорьяна. — М.: Госполитиздат, 1995. Т. 2. 943 с.
- 6 Шульц В. Л. От диалектики к диалогу: социально-философская концепция Ю. Хабермаса // Диалог в философии: традиции и современность: сб. науч. тр. / ред. М. Я. Корнеев. — СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1995. — С. 42–52.