

ДИАЛОГИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М. И. Ситникова

Белгородский государственный университет

В современных условиях реформирования и модернизации структуры и содержания высшей школы проблема самореализации личности преподавателя в профессиональной деятельности приобретает особое звучание. Ведь предстоящие изменения направлены на всестороннее раскрепощение всех субъектов российского образования на вузовском, региональном, федеральном и международном уровнях, на создание условий для раскрытия творческого потенциала, максимальной самореализации личности в различных видах жизнедеятельности. Наряду с изменением имеющихся функций (обучающей, исследовательской, профессиональной, воспитательной) высшего профессионального образования наметилась явная тенденция к появлению новых функций — инновационной, предпринимательской.

Но нельзя не видеть и серьезных трудностей процесса перехода вузов в новое качественное состояние. Резкое изменение в содержательном аспекте продуктивности самореализации личности преподавателя как основного ее критерия приводит к ломке стереотипов педагогического мышления, болезненности снятия внутренних ограничений. Требуется переориентация на культурологию содержания образования; обеспечение многоуровневой подготовки конкурентоспособных, творчески мыслящих специалистов; сохранение научно-исследовательского статуса, реальное участие в развитии различных сфер социальной жизни; на непрерывный поиск идей, стимулирующих вуз к постоянному развитию, и т.д. Преподаватель в данной ситуации является ключевой фигурой, именно ему принадлежит стратегическая роль в развитии личности студента в ходе профессиональной подготовки. На преподавателя возлагается учебная и методическая работа, руководство производственной практикой, самостоятельными занятиями и научно-исследовательской работой студентов и др.

Представляется, что вуз вступает в фазу внутреннего диалога, переосмысливает свое внутреннее состояние, противоречивость, многомерность.

То же самое происходит и на уровне каждой отдельной личности преподавателя.

Исходя из этого, его самореализации необходимо, прежде всего, придать диалогический творческий характер. Нельзя утверждать, что внутренний диалог как основа творчества отсутствовал в профессиональной деятельности преподавателя. Однако существенными признаками происходящих в настоящее время процессов движения к диалогу являются его осознанность, способность к самокритике и к риску принятия свободной ответственности. К сожалению, в реальной практике преобладают попытки решения новых проблем старыми методами, без внутреннего диалога, с выходом на внешние человеческие атрибуты, что может стать серьезным ограничителем самореализации личности преподавателя.

Согласно учению Сократа, творческая энергия и знания индивида находятся в его душе в латентном состоянии и ждут выхода, как вода, на пути которой стоят шлюзы. Высвобождение творческой энергии и дремлющего знания возможно посредством диалога, в процессе которого вопросы партнера индуцируют скрытые возможности и открывают «шлюзы», задерживающие свободный поток мысли. В нашем понимании партнером, индуцирующим скрытые возможности преподавателя, оказывается сам преподаватель, развивающий свое творческое мышление.

К содержательным исследованиям творческой функции диалога можно отнести работы В. С. Библера (1975, 1991), Г. М. Кучинского (1983), М. С. Глазмана (1969), Г. Я. Буша (1976, 1985) и др. Так, например, суть современного понятия, современной логики мышления, по мнению В. С. Библера, заключается в диалоге разных культур: античности, средних веков, нового времени. Причем участники диалога не просто отражают в его процессе разные культурные смыслы бытия, но и определяют собственный взгляд на мир [3].

Анализ диалога с позиций литературоведа дан в монографиях М. М. Бахтина. Решение проблемы диалога, по его мнению, — это решение проблемы человеческого бытия. Человеческий

мир диалогичен. Диалогичны слово, мысль, деятельность и общение человека. Диалогичен сам процесс становления человека. Диалогична его сущность [2].

Интерпретация подхода М. М. Бахтина приводит к мысли о том, что диалог как основа творчества помогает преподавателю осваивать профессионально-педагогическую культуру, перерабатывать ее и в конечном итоге использовать как свою ценность. Диалог исключает выстраивание всех пестрых, а порой и разнонаправленных ценностных ориентаций в одну линию, в одном направлении. В диалоге преподаватель становится в различные положения и роли и с этих позиций «всматривается» в себя, выпрашивает у себя о самом же себе. Ответ при этом обычно богаче вопроса, поскольку, кроме всего остального, дает еще широкий спектр для новых вопросов. Этот диалог принципиально бесконечен.

Но в данной ситуации он как бы не имеет оппонента, понимающего и возражающего (продолжающего) речь, поэтому не исключена возможность превращения диалога в монолог. А это своего рода диагностика: пределы диалога нешироки, способность самовыражения ограничена узостью души и интеллекта. Такой преподаватель только с помощью больших усилий может находиться как бы в одном регистре со студентом, когда и уровень беседы и ее направленность, и заинтересованность являются единичными.

Границы собственной готовности к диалогическому взаимодействию могут быть расширены по преимуществу диалогом с собеседником, способным понять, о чем идет речь. Для более широкого понимания процесса распредмечивания профессионально-педагогической культуры, на наш взгляд, имеет значение использование полярного диалога М. М. Бахтина. Другими словами, взаимодействие микро- и макродиалога.

В процессе микродиалога «второй собеседник присутствует незримо, его слов нет, но глубокий след этих слов определяет все начальные слова первого собеседника... Беседа напряженная, ибо каждое наличное слово своими фибрами отзывается и реагирует на невидимого собеседника, указывает вне себя, за свои пределы...» [4, с. 164]. Второй полюс — диалог в Большом времени, диалог культур, «монолитных культурных блоков, постоянно способных актуализировать свой смысл и формировать свои новые смысловые пласты» [4, с. 165]. Каждая культура — это неповторимая Вселенная, созданная определенным отношением человека к миру и к самому себе. Иными словами, изучая различные культуры, мы не просто изучаем книги, — мы открываем для себя иные человеческие миры. Каждая

культура есть способ творческой самореализации человека. Поэтому постижение иных культур обогащает нас не только новым знанием, но и новым творческим опытом.

Истолкование бахтинских выводов относительно личности преподавателя, позволяет представить совмещение, воссоединение «микродиалога» в его сознании и формирование в последнем «новых смысловых пластов» профессионально-педагогической культуры. Если же преподаватель не способен творчески осваивать ценности педагогического опыта, он вынужден сосредоточиваться лишь на своей точке зрения, развивая, таким образом, душевный эгоцентризм.

Проблема внутреннего спора преподавателя как способа самопознания есть отражение внешнего, деятельного обмена коллег своими существенными силами, поэтому внутренний диалог есть выражение на личностном уровне диалога внешнего. Последний же означает и диалог с педагогическим опытом человечества. Таким образом, диалог преподавателя выступает составной частью профессионально-педагогической культуры, проявляющейся в такой педагогической деятельности, в процессе которой воплощаются творческие существенные силы преподавателя. Развитие функции внутреннего диалога приводит к диалогизации субъектов образовательного пространства как необходимого условия самореализации личности, как самого преподавателя, так и обучающихся.

К условиям диалогической организации такого взаимодействия относятся следующие условия:

- *взаимопонимания*: для того чтобы быть участниками одного и того же диалога, субъекты взаимодействия должны в деталях представлять себе взгляды друг друга, а также методы практической работы. Это отнюдь не означает, что мнения по вопросу организации образовательного процесса должны быть идентичными: каждый имеет право отстаивать свою точку зрения, но необходимо с пониманием относиться и к мнению партнеров;

- *взаимоотражения*: в пределах образовательной среды различные компоненты не просто оказывают разное воздействие на обучающихся, но делают это как бы в ответ на воздействия других компонентов. В процессе этой деятельности различные субъекты образовательной среды зачастую приходят к разногласиям относительно целесообразности осуществления тех или иных действий. Обучающиеся должны быть посвящены в суть этих разногласий, что даст им возможность анализа разнообразных позиций;

- *дополнительности*: в процессе освоения профессиональной образовательной программы обучающийся должен иметь возможность прини-

мать на себя множество различных ролей, даже если эти роли прямо противоречат друг другу.

Организация диалогического взаимодействия предполагает также учет особенностей учебного процесса в высшей школе: изучение не основ наук, а самих наук в развитии, что стимулирует сближение самостоятельной работы студентов с научно-исследовательской работой преподавателей; в деятельности преподавателя вуза в единстве выступают научное и учебное начала, поскольку очень часто в процессе обучения он выступает в роли исследователя в своей отрасли знаний; проникновение идей профессионализации в преподавание всех вузовских учебных дисциплин.

Культура диалогического взаимодействия — это, прежде всего, ориентация на ценностно-смысловое саморазвитие в процессе взаимодействия и операциональная готовность к такому взаимодействию. М. С. Байматова выделяет три функции культуры диалогического взаимодействия: коммуникативную, смыслообразующую, самоутверждения [1].

Коммуникативная функция вытекает из предшествующих рассуждений о сущности взаимодействия и обусловлена пониманием взаимодействия субъектов на основе обмена информацией. Коммуникация предполагает наличие не менее трех участников: передающий субъект (преподаватель) — передаваемый объект (сообщение) — принимающий субъект (обучающийся). Следовательно, коммуникация — это разновидность взаимодействия между субъектами, опосредованного некоторым объектом.

Коммуникативное взаимодействие определяется не простым движением информации, а ее активным обменом. Особую роль для каждого участника общения играет значимость информации, потому что люди не просто «обмениваются» знаниями, но, как отмечает А. Н. Леонтьев, стремятся при этом выработать общий смысл. Таким образом, суть коммуникативной функции — не просто взаимное информирование, но совместное постижение предмета. Поэтому в каждом коммуникативном процессе реально представлены в единстве деятельность, общение и познание. Причем общение выступает не только средством коммуникации, но и условием совершенствования профессионализма и самореализации личности преподавателя в деятельности, а также средством творческого развития личности студентов. Очевидно, что коммуникативное взаимодействие будет успешным при условии проявления его участниками следующих способностей: всесторонне и объективно воспринимать человека-партнера по общению; вызывать у него доверие, сопереживание в совместной дея-

тельности; предвидеть и ликвидировать конфликты; справедливо, конструктивно и тактично критиковать своего товарища по совместной деятельности; воспринимать и учитывать критику, перестраивая соответственно свои поведение и деятельность.

Примером проявления коммуникативной функции культуры диалогического взаимодействия могут служить ситуации, когда на учебных занятиях в процессе обсуждения изученного материала происходят обмен информацией между его участниками и переработка информации, требующая от участников умения обсуждать проблему, подбирать и излагать аргументы «за» и «против». Лишь в ходе общения с человеком можно способствовать его свободному самораскрытию. Диалог актуализирует позиции субъекта в острых ситуациях, побуждает к пересмотру ценностей, поиску путей самоизменения.

Смыслообразующая функция культуры диалогического взаимодействия состоит в том, что она, как источник ожиданий, задает направление развития личности и основных ее сторон, обеспечивает выработку системы жизненных целей, усвоение моральных норм и правил поведения, формирование ценностных ориентаций. Личностный смысл — это особое, пристрастное отношение личности к жизненным ценностям, являющееся устойчивым регулятором ее жизнедеятельности и поведения. Смысловой единицей жизни могут быть цель, мотив, потребность, чувство, позиция и т.д. Человек не выдумывает смысл, а находит, обнаруживает, выбирает его среди ценностей жизни и культуры.

В практике работы вуза развитию этих качеств у студентов в большей мере способствует использование на учебных занятиях фактов действительности, к которым обучающиеся имеют прямое или косвенное отношение. Учебное занятие становится активной развивающей силой, если через него проходит жизнь, все то главное, что дает содержание для развития личности, для диалогического взаимодействия, служит поводом для борьбы мнений, отстаивания своих взглядов. При этом совершенствуется самое важное в педагогическом процессе — взаимодействие студентов: передача друг другу накопленных духовных ценностей, формирование привычек, жизненных норм, обычаев, стиля поведения, зарождение и развитие личных и коллективных перспектив. Именно студентом определяется эффективность смысловой коммуникации. Единственный способ овладеть смыслами — их понимание, в данном случае имеется в виду коммуникационное понимание. По своей природе оно является творческим познавательным актом.

Из общей теории социальной коммуникации следует, что коммуникационное понимание имеет три формы: обучающийся получает новое для него знание, в связи с этим коммуникационное понимание сливается с познавательным и имеет место коммуникационное познание; обучающийся, получивший сообщение, не постигает его глубинного смысла, ограничиваясь коммуникационным восприятием; обучающийся запоминает, повторяет, переписывает отдельные слова или фразы, не понимая даже поверхностного смысла сообщения; тогда имеет место псевдокоммуникация, так как нет движения смыслов, а есть лишь движение материальной оболочки знаков.

Чтобы добиться адекватного понимания информации, предъявляемой студентам в рамках учебного процесса, необходимо максимально сконцентрировать все возможные способы ее представления, развивать у обучающихся способности к генерации знания, формировать у них культуру конструктивного диалога.

Подготовка к диалогу для достижения максимального понимания, адекватного объяснению, с необходимостью требует формирования последовательности действий субъектами учебной деятельности, включающей в себя процедуры линейного и нелинейного чтения, составления и использования смысловых указателей, выделения ключевых слов, формирования смысловых рядов и доминант, составления структурно-логических схем и карт мышления и др. [10].

Карта мышления имеет некоторые преимущества перед другими способами организации диалогического взаимодействия обучающимися с учебными материалами: гибкость; воспроизведение в памяти; обзор и проверка знаний; ассоциации; соответствие многомерному мышлению; выделение сущности; визуализация информации; организованность; составление плана; объединение левосторонних и правосторонних мозговых процессов.

Карта мышления является нелинейной, пространственной, графической методикой, в которой обсуждаемый предмет (сюжет) кристаллизуется в центральном изображении. Основные темы предмета (сюжета), как ветви, исходят от центрального изображения. Ветви состоят из ключевых изображений или ключевых слов, напечатанных на соответствующих линиях. Темы меньшей важности также представляются в виде ветвей, присоединенных к ветвям более высокого уровня. Ветви формируют связанную узловую структуру. Карты мышления расширяются и обогащаются цветом, изображениями, кодами, символами и третьим измерением. Эти расширения помогают запоминанию, пониманию, мотивации и воспроиз-

ведению информации. Технология формирования карт мышления заканчивается процедурами: ключевые слова; мини-карты мышления; карты мышления; макро-карты мышления.

Функция самоутверждения заключается в том, что обучающиеся, предъявляя себя другим, утверждают тем самым свою личностную свободу, осваивая опыт свободной деятельности, приобретают более широкий личностный опыт.

Обобщая изложенное, следует отметить, что передача и восприятие знаний осуществляются разнообразными способами воздействия на сознание обучающегося: вербальным, графическим, аудиальным, эмоционально-образным. Наилучшей основой в данном случае оказывается, по утверждению И. И. Римаревой, герменевтический подход (герменевтика — от греч. разъяснять, истолковывать, переводить) как искусство понимания, толкования, интерпретации постижения смысла диалогических отношений [9]. Смысл мира, истина раскрываются лишь в процессе диалога. Основными понятиями герменевтики являются понимание и интерпретация. Принято считать, что понимание задано традицией, в рамках которой можно жить и мыслить. Интерпретация — проникновение в глубь смысловой структуры текста. Одной из главных проблем феноменологической герменевтики является вопрос о человеке как субъекте интерпретации и об истолковании, как преимущественном способе включения индивида в культуру как основу его деятельности. Именно человек как субъект культурно-исторического творчества реализует связь времен.

Таким образом, чем многообразнее форма представления знания, тем больше вероятность, что оно будет воспринято большинством обучающихся полно, адресно и адекватно. Значимым в этом отношении к обучению становится именно герменевтический подход в том смысле, что образовательная среда неоднородна для всех индивидов. Одна и та же среда является образовательной для одних студентов и нейтральной для других, поэтому герменевтический подход к процессу обучения с привлечением всех способов отражения информации и моделированием индивидуального предметного поля с соблюдением требований адекватности видения предметного поля группой индивидов создает предпосылку формирования индивидуальной образовательной среды, не противоречащей общей (групповой, коллективной) образовательной среде на основе диалогового общения [9].

Литература

1. Байматова М. С. Значение культуры диалогическо-

го взаимодействия в учебной деятельности младшего школьника / М. С. Байматова // (<http://www.znz.ru/st/st3/fr30.htm>).

2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — 2-е изд. — М.: Искусство, 1986. — 444 с.

3. Библер В. С. Мышление как творчество : Введение в логику мысленного диалога / В. С. Библер. — М. : Политиздат, 1975. — 398 с.

4. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин или поэтика культуры / В. С. Библер. — М., 1991. — 169 с.

5. Буш Г. Я. Диалогика и творчество / Г. Я. Буш. — Рига : Авотс, 1985. — 318 с.

6. Буш Г. Я. Рождение изобретательских идей / Г. Я. Буш. — Рига : Лиесма, 1976. — 128 с.

7. Глазман М. С. Творчество как диалог / М. С. Глазман // Научное творчество : сб. ст. / под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. — М., 1969. — С. 221—232.

8. Кучинский Г. М. Диалог и мышление / Г. М. Кучинский. — Минск : Изд-во БГУ, 1983. — 190 с.

9. Римарева И. И. Человек в структуре образовательного пространства / И. И. Римарева // (<http://rozmarin.narod.ru/text5..htm>).

10. Формирование индивидуального образовательного пространства // (<http://postmodern.-narod.ru/book/book12.htm>).