

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 371.3

DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-9-28

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ МОНОЛОГИЗМА К ДИАЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

А. А. Сомкин

*Национальный исследовательский Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева, Саранск, Россия.
E-mail: alexsomkin@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Формирование информационного общества сопровождается, с одной стороны, беспрецедентным ускорением темпов научного и технологического прогресса, а с другой – активизацией социокультурных коммуникаций, которые ради их успешности должны быть ориентированы на идеи кооперации и содействия, толерантности и взаимопонимания, уважения личности и ее прав, что предполагает диалогические отношения между субъектами общения (как между конкретными людьми, так и социальными группами). В новых реалиях такой важный институт социализации, как образование, в его традиционной форме, сложившейся в рамках монологического типа коммуникаций, перестает отвечать вызовам времени. Глобальные социально-экономические трансформации требуют кардинального пересмотра организации обучения в высшей школе. И многое уже изменяется. В частности, уходят в прошлое директивный стиль изложения дисциплин, доминирование преподавателя в аудитории, представление о профессионале как носителе фиксированного объема знаний.

Цель статьи – обосновать необходимость постепенного перехода системы высшего образования к личностно ориентированному обучению посредством внедрения в нее диалогической модели преподавания.

Методология и методики. Работа осуществлялась с опорой на методы компаративного анализа и обобщения содержания научных публикаций, в которых отражаются аспекты теоретического обоснования и специфика практического применения диалогической модели в учебном процессе; а также на метод сопоставления устоявшейся монологической образовательной парадигмы с концептуально новым подходом к обучению.

Результаты и научная новизна. Образование сегодня начинает осознаваться как приоритетная сфера инвестиций в человека. Констатируется, что главной задачей модернизации российского образования и общества в целом является воспитание творческой и ответственной личности, владеющей коммуникативной культурой. Для этого вузовская подготовка должна быть переориентирована с механического зазубривания студентами набора часто бессвязных научных фактов и формального их воспроизведения на развитие у обучающихся созидательного нестандартного мышления. Решению данной задачи будет способствовать широкое применение таких продуктивных форм педагогического общения, как учебный диалог и учебная дискуссия. Обзор трудов классиков и современных исследований показывает, что никакие новейшие информационно-коммуникативные технологии не смогут заменить живых контактов учителя с учениками. Только получив реальный опыт ведения конструктивного диалога, усвоив умения и навыки, способы и приемы его построения, студенты смогут выработать самостоятельное критическое отношение к профессиональным проблемам, обретут способность к саморефлексии и постоянному самообразованию.

Рассмотрен проблемный характер понятия «диалог». Он, как и большинство гуманитарных практик, не сводится к какой-либо одной образовательной парадигме, и его содержание генерируется непосредственно в процессе педагогического общения. Чтобы получить на выходе из вуза не массового потребителя «мозаичной» культуры, а грамотного, социально ответственного специалиста (автора поступка, по М. М. Бахтину), следует сместить акцент в преподавании с монологического типа коммуникаций на диалогический, разумно сочетая их и избегая абсолютизации последнего, угрожающей скатыванием к бездумному псевдиалогу.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы в качестве методологической основы для разработки и практического внедрения диалогической модели обучения на высшей ступени образования.

Ключевые слова: диалог, монолог, коммуникация, личностно ориентированный подход, педагогические методы, студенты, учебно-речевая деятельность.

Для цитирования: Сомкин А. А. Личностно ориентированный подход в системе современного гуманитарного образования: от монолога к диалогической модели обучения // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 3. С. 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-9-28

PERSONALLY-ORIENTED APPROACH IN THE SYSTEM OF EDUCATION IN THE HUMANITIES: FROM MONOLOGISM TO DIALOGICAL MODEL OF TEACHING

A. A. Somkin

National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia.

E-mail: alexsomkin@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The formation of information society is followed, on the one hand, by unprecedented acceleration of rates of scientific and technological progress, and on the other – by activation of sociocultural communications, which have to be focused on the ideas of respect for an individual and his or her rights, cooperation and assistance, tolerance and mutual understanding based on dialogical relations between subjects of communication (both between specific individuals and social groups). In the light of the contemporary realities, such an important component of socialisation of an individual as education in its traditional form, formed within the framework of the monological type of communications, ceases to meet the requirements of the present day. There are many changes. In particular, the ideas of directive presentation of disciplines, domination of a teacher at classes, the understanding of professionalism of a specialist as having mastered a fixed amount of knowledge fall into the background.

The *aim* of the paper was to justify the need for a gradual transition to personally-oriented teaching by introducing a dialogical teaching model into the higher education system.

Methodology and research methods. The work on the article was carried out on the basis of comparative analysis and generalisation of modern scientific literature on the problems and specifics of theoretical justification and practical application of the dialogical model of education in the educational process; as well as comparison of the already established monological educational paradigm with a conceptually new approach to the learning process.

Results and scientific novelty. Today, education is increasingly beginning to be recognised as a priority area of investment in people. It is stated that an urgent task at the nowadays period of the reforming of Russian education and our society in whole is the education of a creative and responsible person with communicative culture. This means that the educational process must be reoriented from the formal reproduction of concepts, techniques and ways of thinking to development of creative thinking of students. The wide application of such productive forms of pedagogical communication as educational dialogue and educational discussion will contribute to the problem solution. The most researchers who addressed this issue repeatedly pointed out that no new information and communication technologies can replace the teacher's lively dialogue with students. Only

by acquiring a real experience in the introduction of dialogue, students will be able to get professional skills and the ability to constantly self-education. The practice of dialogue promotes the development of a critical attitude to what others have said and the transformation of one's own criticism into self-reflection.

The problematic nature of the concept of "dialogue" is considered. The concept is not reduced to any one educational paradigm, and its content is generated directly in the course of pedagogical communication. Thus, in order to not get a mass consumer form a "mosaic" culture but to educate a competent specialist and a socially responsible person (the author of the act, according to Mikhail M. Bakhtin), it is necessary to shift the emphasis in the educational process from the monologic type of communication to the dialogical one, intelligently combining both approaches and avoiding absolutisation on the latter, which threatens to slide towards a thoughtless pseudo-dialogue.

Practical significance. The results of the research can be used as a methodological basis for the development and practical implementation of the dialogical model of education in the system of higher education.

Keywords: dialogue, monologue, communication, personally-oriented approach, pedagogical methods, students, educational and speech activity.

For citation: Somkin A. A. Personally-oriented approach in the system of education in the humanities: From monologism to dialogical model of teaching. *The Education and Science Journal*. 2019; 3 (21): 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-9-28

Введение

Стремительность и глобальность процессов технологического развития на фоне динамичной трансформации постиндустриального общества в информационное приводят к тому, что структуры, призванные обеспечивать социальную адаптацию человека, перестают успевать за прогрессирующим ростом объемов знаний, изменением их содержания и функций. Речь идет прежде всего об институте образования, трактуемого в самом широком смысле как ядро переживающего период своего становления нового культурно-цивилизационного типа общественного устройства. Кризис в системе образования проявляется в том, что выпускники знают всё меньше, применяют полученные знания в избранной профессиональной сфере деятельности всё хуже и теряются в нестандартных проблемных ситуациях.

Перманентно увеличивается разрыв между образованием и новыми нестабильными реалиями, т. е. самой жизнью. Как следствие, углубляется отчуждение учащихся от процесса обучения. Сложившееся на данный мо-

мент положение актуализирует поиск иных мировоззренческих парадигм, определяющих новые цели образования, его содержание, принципы и методы. Сохраняющаяся сегодня нацеленность системы профессиональной подготовки только на передачу и усвоение готового знания не оставляет студенту шансов быть успешным в непрерывно меняющемся мире. Поэтому в настоящее время остро стоит задача переориентации обучающихся с пассивной адаптации на активную позицию, понимаемую как формирование устойчивой потребности в непрерывном самообразовании и саморазвитии. Отсюда следует необходимость в переакцентуации образования с привычного приоритета получения готовых знаний (монологического типа коммуникаций) к деятельному их приобретению и усвоению (через диалог), т. е. к раскрытию фундаментального познавательного потенциала личности сообразно ее культурным и психофизиологическим особенностям.

Вопрос в том, как это реализовать на практике. Какие конструктивные изменения нужно внести в систему обучения и воспитания, чтобы поддержать на уровне государственного стандарта личностный вектор образования? Думается, что задачу можно решить, взяв за методологическую основу диалогическую модель обучения.

Технократизм, задававший на протяжении многих десятилетий ориентиры деятельности высшей школы, преподавание в которой строилось на жестком управлении и контроле, являлся следствием естественно-научной детерминации общественного сознания и системы образования в целом. В связи с обозначенными выше процессами в современном образовании все большее значение приобретает диалогическая модель обучения, способствующая самосозиданию и самоактуализации личности, обуславливающая композиционное построение межличностных и социальных отношений. Эта модель успешно применяется в преподавании гуманитарных дисциплин, где принципы диалогизма и межкультурных коммуникаций играют ведущую роль. Только посредством общения гуманитарное знание получает наиболее глубокую проработку и социально значимое звучание.

Обзор литературы

К анализу феномена диалога с культур-философских и психологических позиций в разное время обращались такие выдающиеся мыслители, как М. М. Бахтин [1], В. С. Библер [2], М. Бубер [3], Л. С. Выготский [4], М. С. Каган [5], А. А. Леонтьев [6], К. Роджерс [7] и др.

Проблемами диалога в образовании занимались также широко известные ученые Н. С. Барбалис [8], М. Кастеллс, Р. Флеч, П. Фрейре, Г. А. Гирокс,

П. Уиллис [9], П. Макларен [10], М. Маклюэн [11], К. Уэйлер [12] и др. Данная группа исследователей принадлежит к направлению «критической педагогики». Пафос их работ сфокусирован на преодолении «социальной пропасти» между представителями маргинальных («репрессированных», по терминологии П. Фрейре [13]) социальных общностей и культурой. Причем к подобным репрессированным сообществам можно отнести не только безграмотных бразильских крестьян, но и вполне благополучных, на первый взгляд, американских школьников, остро нуждающихся в условиях информационного общества в развитии критического мышления, освоении принципов и инструментов рациональной работы с информацией и получении адекватной обратной связи. Так, в частности, М. Маклюэн в своей культурологической теории коммуникации выдвинул идею необходимости формирования «визуальной грамотности» («медиаграмотности»), которая, в его понимании, «есть идеальное средство гражданской защиты от побочных последствий средств коммуникаций...» [14, с. 220].

Небывалый рост интереса к человеку в научной литературе выдвинул на передний план задачу рассмотрения диалога и диалогического взаимодействия людей в качестве ведущего средства и способа гуманистического воспитания. О целесообразности и необходимости использования диалогических методик в воспитании старшеклассников еще в 1980-е гг. писал А. В. Мудрик [15], основоположник такого направления в современной педагогике, как социально-педагогическая виктимология.

Стоит отметить, что гуманитаристика с ее человековедческой ориентацией, а значит, изначальной настроенностью на диалог всегда была обращена к проблемам формирования личности, к побудительной основе ее творческого самораскрытия и самосозидания [16]. И здесь задают тон общезначимые цели воспитания, среди которых морально-нравственный аспект является наиболее важным.

Сегодня в педагогике диалог понимается одновременно и как методологический фундамент личностно ориентированного подхода, и как средство его практической реализации. Проблема конструирования диалогического взаимодействия актуализирует контекст межсубъектной модели обучения, требующей от преподавателя выхода на диалоговые позиции, в которых студент будет «ожидаемым собеседником» (по А. А. Ухтомскому [17]).

Вопросам взаимосвязи диалогичности сознания и современного образования посвящены публикации А. А. Бодалева [18], Р. Веллы [19], В. П. Зинченко, Б. И. Пружинина, Т. Г. Щедриной [20], П.-Л. Хсу [21] и др. В их исследованиях сделаны серьезные шаги на пути раскрытия существенных функций и отдельных личностных спецификаций протекания внут-

ренного диалога в самосознании индивида, разработаны оригинальные методики для их дальнейшего изучения.

До сих пор особый интерес вызывают труды С. Ю. Курганова и его последователей, рассматривавших сущностные характеристики учебного диалога с точки зрения аксиологического подхода в рамках так называемой «Школы диалога культур», основные положения которой были выдвинуты В. С. Библером. В ряде публикаций 1980–1990-х гг. С. Ю. Курганов развел понятия учебного диалога и проблемного обучения (предварительно отделив их от традиционных «объяснительных форм» учебной коммуникации) и вполне аргументированно обосновал их принципиальное отличие на основе структурного анализа их содержательного наполнения [22, 23].

Последние исследования фиксируют низкий уровень речевой коммуникации у большинства населения России. Обращается внимание на отсутствие у сограждан элементарных коммуникативных навыков, неумение рационально мыслить, нежелание слушать и принимать логику другого, неспособность обрабатывать большие объемы информации. В то же время ускоренные темпы развития науки и техники, внедрение новых информационно-коммуникационных технологий коренным образом меняют образ жизни и поведение человека. Скорость обновления фонда знаний настолько высока, что люди вынуждены неоднократно переучиваться, овладевать новыми, ранее не существовавшими профессиями. Следовательно, реальностью и необходимостью становятся непрерывные обучение и самообразование, которые невозможны без развитых коммуникативных качеств.

Результаты и обсуждение

Культур-философские основания диалогического подхода

Сформировавшись в XVIII веке, классическая модель европейского образования почти на три столетия определила монологические отношения как преобладающий тип коммуникации в образовательном процессе. Именно в рамках подобной схемы оформились основные педагогические постулаты, подвергающиеся в настоящее время критике:

- сведение содержания образования лишь к знаниям основ наук;
- представление о научении как происходящем исключительно в результате усвоения знаний;
- лекционная система преподавания, предполагающая со стороны преподавателя изложение учебных предметов, а со стороны студентов – усвоение их содержаний и т. д.

В государственных стандартах высшего образования третьего поколения перечислены умения и навыки, овладение которыми является не-

отъемлемым условием становления специалиста. При этом необходимо обратить внимание на тот факт, что подавляющее большинство обозначенных в стандартах компетенций основано на идее диалогичности как единственной форме существования человеческого сознания и ориентировано, главным образом, на формирование базовой компетенции – умения постоянно учиться.

Диалогичность как способ постижения окружающего мира приобрела значение философского принципа в трудах многих зарубежных и российских ученых. Так, например, представления о диалогичности мышления и сознания индивида глубоко осмыслены М. Бубером: «Мир для человека двойствен в соответствии с двойственностью основных слов, которые он может произносить. ...Тем самым Я человека тоже двойственно» [3, с. 6]. Из идеи о диалогизме (или дуализме – наличии двух противоположных начал) как сущности человека философ развивает тезис о диалоге как о единственно приемлемом способе общения людей: «Недостаточно мыслить другого субъекта мысли, надо жить, мысля, именно мысля, другого – не вымышленного, а существующего во плоти человека, его конкретность ... как личность, которой принадлежит и деятельность мышления» [3, с. 115].

С позиций диалогичности человеческое мышление рассматривается также и Л. С. Выготским. «Нельзя не признать, – писал он, – исключительного значения процессов внутренней речи для развития мышления. Значение внутренней речи для всего нашего мышления так велико, что многие психологи даже отождествляют внутреннюю речь и мышление» [4, с. 95].

Опираясь на положения трудов М. М. Бахтина, в подобном ключе размышляет В. С. Библер: «В своем наличном бытии (в сфере все-дневного сознания) идея живет на грани, на линии... двух сознаний – Я и Ты» как «форма диалогического сопряжения и вопросительности друг для друга этих “двух” (как минимум) сознаний в жизни одного, моего сознания» [24].

Безусловно, диалог и диалогические отношения являются ключевыми категориями в работах выдающегося отечественного философа, культуролога и литературоведа М. М. Бахтина, сформулировавшего фундаментальные (универсалистские) представления о диалоге. Именно и прежде всего он (диалог), по мнению М. М. Бахтина, и есть подлинное бытие человека, так как «быть – значит общаться диалогически... Когда диалог кончается, все кончается. ...Один голос ничего не кончает и ничего не разрешает. Два голоса – минимум жизни, минимум бытия» [1, с. 383].

Чтобы предметно-смысловые взаимосвязи стали диалогическими, их необходимо воплотить в высказывания (придать им словесную форму)

с привязкой к автору. Причем «слово», согласно М. М. Бахтину, являет собой экспликацию авторской позиции, а взятое индивидом на себя «авторство» выступает тем самым «словесным воплощением», которое и будет условием диалогичности.

Указывая на условия, при которых возникают диалогические отношения, М. М. Бахтин делает фундаментальное (методологическое) открытие о том, что настоящая жизнь личности во всем многообразии ее связей с окружающим социальным миром, ее подлинной открытости ему, «и прежде всего мыслящее человеческое сознание... не поддаются... освоению с монологических позиций» [1, с. 407]. Личность, взятая в ее целостности, не может быть объектом изучения, но может стать полноценным субъектом диалогического общения по бивалентной схеме «Я – Ты».

Чтобы продолжить наши рассуждения о концепции бахтинского диалогизма, необходимо упомянуть о ее истоках. В. С. Библер, рассуждая о теории М. М. Бахтина, приходит к заключению о том, что его идея диалога сформировалась в точке пересечения четырех исследовательских парадигм [2].

Первая выражается в установке на диалогичность как основе анализа творчества Ф. М. Достоевского. Здесь М. М. Бахтин впервые описал диалог как фундаментальную характеристику человеческого бытия.

Вторая – ориентация на неискоренимый диалогизм смысловой ткани любого текста вообще (прежде всего, речи в ее широком понимании).

В третьей фиксируется единство времени и пространства, в котором разворачивается диалог (т. е. хронотоп).

Четвертый источник бахтинского диалогизма – понимание культуры как универсалии в системе координат «Малое / Большое время». Малое время, по М. М. Бахтину, – это время, в котором мы живем «здесь» и «сейчас», т. е. современность, та повседневность, в которой мы существуем. А состояние незавершенного (перманентного) диалога, в котором переплетено бесконечное множество смыслов и в котором ни один смысл не теряется, а получает свое истинное значение и актуализацию, и есть наше со-бытие в Большом времени [25].

М. М. Бахтин трактует взаимодействие «Я» и «Другого», в первую очередь, с нравственно-эстетической точки зрения (соответствующей эстетико-герменевтическому подходу), что подчеркивает особое значение обыденности и повседневности, «прозы» жизни. Не случайно американский бахтиновед К. Эмерсон определяет его позицию как «прозаика» культуры [26] (в отличие, например, от В. С. Библиера, который связывает работы М. М. Бахтина с термином «поэтики» культуры).

Важно отметить принципиальное различие диалогизма М. М. Бахтина и понимание данного феномена другими авторами, в творчестве которых идея диалога занимает также центральное место. К примеру, диалог «Я и Ты» у М. Бубера, – в отличие от «Я» и «Оно», – выступает характеристикой общения «в Боге». Для В. С. Библера – последователя М. М. Бахтина – он сущностно представляет собой, прежде всего, диалог философских миров (парадигм), «как бы впервые» встретившихся в этом мире. То есть, повторим еще раз сказанное выше, бахтинский диалогизм отличается по-настоящему всеобъемлющий (универсальный) характер.

Каковы же, по мнению М. М. Бахтина, свойства вступающих в диалог?

Во-первых, это «внеаходимость», т. е. неповторимость и уникальность личностных позиций партнеров по диалогу, их детерминированность конкретным социокультурным контекстом.

Во-вторых, – отсутствие лимитированности (безграничность) у культурных явлений и их взаимная пересекаемость (кросс-культурность).

В-третьих, – «не-алиби-в-бытии», т. е. ответственный социальный акт (поступок, свободная мысль) в каждой ситуации нравственного выбора.

Таким образом, как полагал М. М. Бахтин, поступок оказывается «актуализированным текстом». Человек находит себя в ситуации разногласия и разноречия (в духе романов Ф. М. Достоевского), перед необходимостью сказать свое жизнеутверждающее «слово» [27, с. 54–56]. Вместе с тем М. М. Бахтин предупреждает против узкой композиционной трактовки диалога как лишь одной из речевых форм: «Каждая реплика сама по себе монологична (предельно маленький монолог), а каждый монолог является репликой большого диалога». Упрощенным является и восприятие диалогизма только как дискуссии или полемического спора: «Это внешне наиболее очевидные, но грубые формы диалогизма» [28, с. 316]. К формам диалога выдающийся философ и культуролог относит доверие и благоговейное приятие чужого слова, ученичество, поиски, (со)переживание и сочетание глубинных смыслов, наслаивание голоса на голос, усиление путем слияния и симфонического созвучия (полифония) многих голосов (гетероглоссия), взаимодополняющее понимание, позволяющее выйти за пределы понимаемого на новый уровень диалога (полилога), и т. д.

***Диалогизм vs монологизм: что оставить,
а от чего отказаться в образовательном процессе***

Составляя технологические основы личностно ориентированного образования, современные исследователи активно используют в своих разработках понятие «учебный диалог». В качестве исходного и наиболее кор-

релирующего с требованиями, прописанными в ФГОС ВО и ФГОС ВО 3+, мы примем в данной работе определение, данное О. Г. Абрамкиной, которая понимает под ним «своеобразный вид целевой деятельности, включенной в процесс обучения и обладающей такими структурными компонентами, как учебные цели и задачи, соответствующие общим педагогическим четко поставленным целям обучения, содержание, субъекты и правила диалога, обеспечивающие усвоение как предметного содержания учебной дисциплины, так и норм социального поведения» [цит. по: 29, с. 829–830]. Такая трактовка дает возможность глубже проникнуть во внутреннее содержание деятельности каждого из участников субъект-субъектных отношений (в нашем случае преподавателя и студента) на основе новой логики обучения, принципиально отличающейся от традиционных коммуникативных дидактических установок и прежнего, преимущественно монологически ориентированного педагогического сознания.

К сожалению, приходится констатировать, что многие аспекты учебного диалога еще слабо освещены. Так, до сих пор не предложены оптимальные способы преодоления разрыва между детально разработанной в культурологии и философии теории диалогического мышления (см. текст выше) и разнообразными ее проекциями в область преподавания конкретного учебного предмета. Поэтому, по меткому замечанию С. Ю. Курганова, преподаватель, проводящий занятия-диалоги, вынужден «совершать головокружительные прыжки от идей диалога как всеобщей формы мышления к проведению конкретных уроков математики, литературы, истории» [22].

По всей вероятности, этот разрыв возможно преодолеть на основе принципа образовательной преемственности, когда культурно-психологические трудности учебной коммуникации в рамках диалога педагог-практик, опираясь на свой профессиональный опыт, сопоставляет с целями и задачами, прописанными в образовательных государственных стандартах и планах учебных курсов и дисциплин.

По логике развития учебной деятельности студента от менее к более компетентному состоянию можно выстроить формы и методы вузовского обучения по восходящей линии от монолога (информационная лекция) к диалогу и полилогу в русле личностной и профессиональной мотивации, разворачивающейся на социально значимом уровне.

Конкретные, базирующиеся на диалоге методы обучения целесообразно сгруппировать следующим образом:

1) методы, построенные на внутреннем диалоге субъекта: эссе, лабораторная работа, анализ научного или художественного текста и др., ориентированные на развитие аналитического мышления;

2) методы, сформированные по формуле межличностного смыслового обмена – педагогическое коммуницирование двоих;

3) методы, в основе которых лежит полилог – общение нескольких субъектов образовательного процесса: дискуссии, дебаты, деловые (ролевые) игры и т. д.

Безусловно, каждая из названных групп методов обладает серьезным формирующим потенциалом.

Указанные методы лежат в основе лично ориентированного (или смыслового) обучения, разработанного американским психологом К. Роджерсом. Пересмотрев традиционные принципы обучения, он выделил два его типа:

1) *информационное* – передача и усвоение некоторого набора фактов;

2) *значимое* – побуждающее к личностному саморазвитию и самоизменению, задаваемое траекторией переходов

- от простого освоения текста к формированию мысли;
- от мысли к формулированию высказывания (обсуждению);
- от обсуждения к поступку (конкретному действию).

К. Роджерс сформулировал пять условий для реализации данного подхода, вытекающих из трактовки образовательного процесса как коммуникативного акта между преподавателем и студентом с приоритетным вниманием к взаимопониманию, взаимоуважению и внутренней готовностью к диалогу:

1) наполнение содержания обучения жизненными проблемами обучающихся: задача преподавателя состоит в создании на занятии атмосферы, помогающей возникновению ситуации, значимой для студента;

2) конгруэнтность преподавателя, т. е. его способность быть самим собой, какой есть на самом деле, а не казаться кем-то другим: «Каждый человек – сам по себе остров, и он может построить мосты к другим островам только в том случае, если хочет быть самим собой и дает себе возможность сделать это» [7];

3) принятие педагогом студентов такими, какие они есть: «Я нахожу, что помогаю другому стать человеком, когда могу принимать другого. Это значит – принимать его чувства, отношения, верования, являющиеся действительно частью его самого. И в этом заключена огромная ценность» [Там же];

4) толерантность как ведущая позиция преподавателя во взаимоотношениях со студентами: проявление уважения и признание равенства, отказ от доминирования и преобладания какой-то одной («единственно верной») точки зрения – т. е. плюрализм мнений;

5) создание такого психологического климата, который бы способствовал свободному проявлению названных тенденций.

Таким образом, становится ясно: главная отличительная черта диалога заключается в том, что никому из высказывающихся не дозволено занимать в беседе центральное место. По мнению современного бразильского мыслителя П. Фрейре, «диалог происходит в точке, которую можно назвать своеобразным “моментом равновесия”, гарантирующим цельность и жизненность диалогизирующей группы» [13].

Диалог нельзя сводить только к усвоению предмета. Он всегда *над- и сверхпредметен*, поскольку позволяет расширить познаваемые горизонты за счет интенсивного обмена не только знаниями, но и, что самое главное, ценностными смыслами, т. е. включает в себя аксиологическое (ценностно-оценочное) содержание для участников диалоговой коммуникации.

Более того, готовность вступать в диалог – один из общепризнанных индикаторов зрелости личности. Опыт показывает, что студенты с неодинаковой степенью активности включаются в общение. Практически в любой группе можно выделить три подгруппы обучающихся:

- 1) формально участвующие в диалоге (имитирующие участие в нем);
- 2) студенты с преобладающим стремлением отстоять собственную позицию и, как следствие, изначально настроенные критично воспринимать другие точки зрения;
- 3) студенты, которые действительно ориентированы на диалог, духовное самообогащение, развитие и даже пересмотр своей позиции.

Однако ключевым условием, необходимым для того, чтобы диалог состоялся, является то, что диалогичной должна быть, прежде всего, личность самого преподавателя.

Под диалогичностью в педагогической профессии традиционно понимается умение вести разные «диалоги» с такими субъектами, как

- 1) культура – и в узкопрофессиональном, и в самом широком ее смыслах;
- 2) индивид (другой человек);
- 3) свое «Я» (т. е. способность осуществлять диалог с самим собой, своей созидающей себя личностью).

Эффективность диалогичной модели обучения состоит в ее ориентации на общекультурное развитие личности обучаемого. Если обычно центром учебной деятельности группы выступает учитель / преподаватель, то при диалогическом общении на первый план выходит весь сложный комплекс межличностных отношений. В диалоге индивид не становится чьим-либо учеником. В диалоге он придерживается своей собственной позиции, своего собственного «Я», сохраняя дистанцию с позицией партнера. Ибо в ситуации диалога индивид выступает как актер (инициатор, первопричина) образовательного процесса [30].

Диалогические технологии активируют учебный синергизм – со-творчество преподавателя и студента в образовательном процессе. В этой связи зарубежный исследователь А. Сфард полагает, что описание процесса обучения допустимо в рамках двух доминант:

1) «доминанта приобретения» – дает возможность трактовать обучение как процесс овладения некоторым набором актуальных знаний, навыков и умений (через стремление к увеличению своих знаний);

2) «доминанта участия» – обучение концептуализируется посредством освоения ролей и самоидентификации обучающегося в рамках той социальной группы, в деятельности которой принимает участие субъект обучения (т. е. через нацеленность на взаимное понимание – в том самом бахтинском смысле диалогического сознания) [31, с. 4–13].

Диалог способствует повышению речевой активности студентов и относится к наиболее эффективным средствам формирования языковой личности. Учебная аудитория при этом трансформируется в ступок интертекстуальности, внутри которой сталкиваются и переплетаются дискурсы. Эти дискурсы в качестве способов выражения определенных точек зрения интериоризируются личностным сознанием каждого из участников общения. Множество коммуницирующих социальных голосов, полифонически переплетаясь из-за того, что различные речевые высказывания оказываются доступными для обучающегося, включенного в свободный обмен мнениями с другими студентами и преподавателем, порождают таким образом межкультурный диалог.

Обсуждение и заключение

В заключение хотелось бы сделать следующее уточнение. Несмотря на то, что статья посвящена преимуществам диалогической модели обучения, мы отнюдь не склонны абсолютизировать диалог как панацею от всех назревших проблем современного вузовского образования. Напротив, автор данной публикации – сторонник разумного и взвешенного подхода, позволяющего реально оценивать то непростое положение, в котором оказалась современная отечественная высшая школа за последние несколько десятилетий. Далеко не все сопутствующие ее реформированию тенденции благоприятствуют крупномасштабному переходу на диалогическую модель обучения. И здесь важно не спешить, чтобы «не наломать дров», дабы продвижение в данном направлении было постепенным, естественным и осмысленным, затрагивающим не только форму, но и, главным образом, содержание и включающим в себя всех заинтересованных субъектов учебного процесса.

Ситуация, сложившаяся в отечественной высшей школе, не уникальна и характерна не только для нашей системы образования, но и для образовательных структур других стран. Так, в частности, американский специалист в области философии образования Николас Барбалис среди причин, которые препятствуют широкому внедрению диалогических практик в школах США, называет следующие:

- 1) освоение учебного материала как приоритетная цель;
- 2) чрезмерный акцент на применении тестирования, порождающий перекосы в оценке результатов обучения: тем навыкам и умениям, которые не могут быть измерены тестами (в том числе, самостоятельности мышления, творчеству), школьников учат по остаточному принципу;
- 3) доминирование учителя как организатора, обеспечивающего порядок, а не как источника содержательного образовательного общения между учащимися [32, с. 153].

Мы вполне осознаем тот факт, что диалогический подход, равно как и установка в некоторых случаях на монологизм, – это всего лишь набор образовательных технологий. А вот выбор соответствующего целям и задачам обучения инструментария, ответственность за его адекватное практическое применение лежит в первую очередь на преподавателе.

Важно понять и то, что недопустимо сводить смысл каждого педагогического действия только к диалогу. При постоянно увеличивающемся потоке информации, с одной стороны, и сокращении академических часов в учебных планах – с другой, необходимо искать такое оптимальное соотношение диалогически и монологически ориентированных методик обучения, которое позволяло бы выдать преподавателю и, соответственно, усвоить учащемуся максимальный объем знаний при сохранении творческого компонента в обучении. То есть задача педагога состоит в том, чтобы каждый раз находить наиболее гармоничные варианты сочетаний устных сообщений, монологических выступлений и всевозможных разновидностей диалога как наиболее эффективных прямых взаимодействий всех участников образовательного процесса.

Более того, есть множество ситуаций, когда единственно возможным способом передачи содержания дисциплины является монолог педагога. В таких случаях преимущество данного подхода сложно оспаривать, поскольку иногда только монологически структурированное знание позволяет за наименьший отрезок учебного времени выдать наибольший объем информации, не нуждающейся в доказательствах. Особенно это важно на начальном этапе обучения, когда происходит формирование ключевых определенных и понятий, требующихся для базовой систематизации знаний.

Таким образом, фундаментальной проблемой современной образовательной системы нам представляется не материально-техническое ее оснащение передовыми технологическими продуктами и не повышение экономической эффективности деятельности преподавательского состава (что нередко озвучивается устами высоких начальников от образования). Главной задачей современного образования является поиск эффективных путей вовлечения субъектов обучения в творческий процесс самосозидания, интеллектуального саморазвития и личностного самораскрытия при поддержании и сохранении условий для равноправного диалога всех участников образовательного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. 416 с.
2. Біблер В. Культура. Діалог культур. Киев: Дух і Літера, 2018. 368 с.
3. Бубер М. Два образа веры. Москва: Республика, 1995. 462 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. Москва: Национальное образование, 2016. 368 с.
5. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений (1988) // Каган М. С. Теоретические проблемы философии: избранные труды в 2 ч. Ч. 1. Москва: Юрайт, 2018. С. 173–340.
6. Леонтьев А. А. Психология общения. 5-е изд., стер. Москва: Смысл; Академия, 2008. 368 с.
7. Rogers C. The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change // Psychotherapy. 2007. № 44 (3). P. 240–248.
8. Burbules N. C. Rethinking dialogue in networked spaces // Cultural Studies – Critical Methodologies. 2006. № 6 (1). P. 107–122.
9. Castells M., Flecha R., Freire P., Giroux H. A., Macedo D., Willis P. Critical education in the new information age. Lanham. Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 1999. 177 p.
10. McLaren P. Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution. Lanham. Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2000. 227 p.
11. McLuhan M. The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man. Toronto: University of Toronto Press, 2011. P. 1–332.
12. Weiler K. Hope and History: What do future teachers need to know? // The Radical Teacher. № 65 (Winter 2002–3). P. 11–17.
13. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. New York: The Continuum International Publishing Group Inc., 2005. 183 p.
14. Маклюэн Г. М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека. Москва; Жуковский: Канон-Пресс-Ц; Кучково Поле, 2003. 464 с.
15. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. Москва: Педагогическое общество России, 2001. 320 с.

16. Сомкин А. А. Системный подход и актуальные проблемы современного образования (философский анализ) // Интеграция образования. Научно-методический журнал. 2008. № 2 (51). С. 107–112.
17. Ухтомский А. А. Заслуженный собеседник. Этика. Религия. Наука. Рыбинск: Рыбинское подворье, 1997. 576 с.
18. Бодалев А. А. К проблеме социальной перцепции // Прикладная психология общения и межличностного познания: коллективная монография / под ред. Л. И. Рюминой. Москва: КРЕДО, 2015. С. 143–148.
19. Vella R. Curating as a dialogue-based strategy in art education // International Journal of education Through Art. 2018. № 14 (3). P. 293–303.
20. Зинченко В. П., Пружинин Б. И., Щедрина Т. Г. Истоки культурно-исторической психологии: философско-гуманитарный контекст. Москва: РОССПЭН, 2010. 415 с.
21. Hsu P.-L. Using Cogenerative Dialogues to Improve Science Teaching and Learning: Challenges and Solutions in High School Students' Internships // Journal of Science Education and Technology. 2018. № 27 (6). P. 481–491.
22. Курганов С. Ю. Экспериментальная программа Школы диалога культур. I–IV классы. Кемерово: АЛЕФ, 1993. С. 60–61.
23. Курганов С. Ю. «Педагогика Сергея Курганова» // Первое сентября. 2000. № 55. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://ps.1september.ru/index1.php?year=2000&num=55> (дата обращения: 17.02.2018).
24. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры (На путях к гуманитарному разуму). Очерк третий. Диалог и культура (Общаясь с Бахтиным) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.bibler.ru/index.php?sec=bakh1> (дата обращения: 15.02.2018).
25. Бахтин М. М. К вопросам методологии эстетики словесного творчества // Бахтин М. М. Собрание сочинений: в 7 т. Москва: Русские словари, 2003. Т. 1. С. 264–325.
26. Emerson C. On Mikhail Bakhtin and human studies // Russian Journal of Communication. 2017. № 9 (2). P. 119–141.
27. Богатырева Е. А. М. М. Бахтин: этическая онтология и философия языка // Вопросы философии. 1993. № 1. С. 51–58.
28. Бахтин М. М. Проблема текста // М. М. Бахтин. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. Санкт-Петербург: Азбука, 2000. С. 299–317.
29. Штец А. А., Шемигон Г. И. Учебный диалог в процессе формирования деятельности первоначального чтения // Молодой ученый. 2015. № 12. С. 829–831.
30. Хуторской А. В., Король А. Д. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) // Вопросы философии. 2008. № 4. С. 109–114.
31. Sfard A. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One // Educational Researcher. 1998. № 27 (2). P. 4–13.
32. Burbules N. C. Dialogue in teaching: theory and practice. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993. 242 p.

References

1. Bakhtin M. M. Problemy pojetiki Dostoevskogo = Problems of Dostoevsky's poetics. St.-Petersburg: Publishing Houses Azbuka, Azbuka-Attikus; 2016. 416 p. (In Russ.)
2. Bibler V. S. Культура. Диалог культур. Kiev: Spirit & Litera; 2018. 368 p.
3. Buber M. Dva obraza very = Two images of faith. Moscow: Publishing Houses Respublika; 1995. 462 p. (In Russ.)
4. Vygotsky L. S. Myshlenie i rech' = Thinking and speech. 5th ed., rev. Moscow: Nacional'noe obrazovanie; 2016. 368 p. (In Russ.)
5. Kagan M. S. Mir obshhenija: Problema mezhsob'ektnyh otnoshenij (1988) = Communication world: The problem of intersubjective relationships (1988). Teoreticheskie problemy filosofii: izbrannye trudy v 2 ch. = Theoretical problems of philosophy. Coll. works. In 2 vol. V. 1. Moscow: Publishing House Jurajt; 2018. p. 173–340. (In Russ.)
6. Leontyev A. A. Psihologija obshhenija = Psychology of communication. 5th ed. Moscow: Publishing Houses Smysl; Akademija; 2008. 368 p. (In Russ.)
7. Rogers C. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Psychotherapy*. 2007; 44 (3): 240–248.
8. Burbules N. C. Rethinking dialogue in networked spaces. *Cultural Studies – Critical Methodologies*. 2006; 6 (1): 107–122.
9. Castells M., Flecha R., Freire P., Giroux H. A., Macedo D., Willis P. Critical education in the new information age. Lanham. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.; 1999. 177 p.
10. McLaren P. Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution. Lanham. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.; 2000. 227 p.
11. McLuhan M. The Gutenberg galaxy: The making of typographic man. Toronto: University of Toronto Press; 2011. p. 1–332.
12. Weiler K. Hope and history: What do future teachers need to know? *The Radical Teacher*. 65 (Winter 2002–3): 11–17.
13. Freire P. Pedagogy of the oppressed. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.; 2005. 183 p.
14. McLuhan M. Ponimanie Media: Vneshnie rasshirenija cheloveka = Understanding media: External expansions of man. Moscow; Zhukovsky: Publishing Houses Kanon-Press-C; Kuchkovo Pole; 2003. 464 p. (In Russ.)
15. Mudrik A. V. Obshhenie v processe vospitaniya = Communication in the process of education. Moscow: Pedagogical Society of Russia; 2001. 320 p. (In Russ.)
16. Somkin A. A. System approach and actual problems of modern education (philosophical analysis). *Integraciya obrazovaniya = Integration of Education*. 2008; 2 (51): 107–112. (In Russ.)
17. Ukhtomsky A. A. Zasluzhennyj sobesednik. Jetika. Religija. Nauka = Honored interlocutor. Ethics. Religion. The science. Rybinsk: Publishing House Rybinskoe podvorye; 1997. 576 p. (In Russ.)

18. Bodalev A. A. K probleme social'noj percepcii = To the problem of social perception. *Prikladnaja psihologija obshhenija i mezhlichnostnogo poznanija* = Applied psychology of communication and interpersonal cognition. Ed. by L. I. Ryumshina. Moscow: Publishing House KREDO; 2015. p. 143–148. (In Russ.)
19. Vella R. Curating as a dialogue-based strategy in art education. *International Journal of Education through Art*. 2018; 14 (3): 293–303.
20. Zinchenko V. P., Pruzhinin B. I., Shchedrin T. G. Istoki kul'turno-istoricheskoy psihologii: filosofsko-gumanitarnyj kontekst = The origins of cultural-historical psychology: A philosophical and humanitarian context. Moscow: Publishing House ROSSPAN; 2010. 415 p. (In Russ.)
21. Hsu P.-L. Using cogenerative dialogues to improve science teaching and learning: Challenges and questions in high school students' internships. *Journal of Science Education and Technology*. 2018; 27 (6): 481–491.
22. Kurganov S. Yu. Jeksperimental'naja programma Shkoly dialoga kul'tur. I–IV klassy = The experimental programme of the School of Dialogue of Cultures. I–IV forms. Kemerovo: Publishing House ALEF; 1993. P. 60–61. (In Russ.)
23. Kurganov S. Yu. "Pedagogy of Sergey Kurganov". *Pervoe sentjabrja* = *First September* [Internet]. 2000 [cited 2018 Feb 17]; 55. Available from: <http://ps.1september.ru/index1.php?year=2000&num=55> (In Russ.)
24. Bibler V. S. Mihail Mihajlovich Bahtin, ili pojetika kul'tury (Na putjah k gumanitarnomu razumu). Oчерk tretij. Dialog i kul'tura (Obshhajas' s Bahtinym) = Mikhail Mikhailovich Bakhtin or poetics of culture (On the way to humanitarian reason). Essay the third. Dialogue and culture (Communicating with Bakhtin) [Internet]. [cited 2018 Feb 15]. Available from: <http://www.bibler.ru/index.php?sec=bakh1> (In Russ.)
25. Bakhtin M. M. K voprosam metodologii jestetiki slovesnogo tvorchestva = On questions of the methodology of the aesthetics of verbal creativity. Bakhtin M. M. *Sobranie sochinenij v 7 t.* = Bakhtin M. M. Collection of works in 7 vol. Vol. 1. Moscow: Publishing House Russkie slovari; 2003. p. 264–325. (In Russ.)
26. Emerson C. On Mikhail Bakhtin and human studies. *Russian Journal of Communication*. 2017; 9 (2): 119–141.
27. Bogatyreva E. A. M. M. Bakhtin: Ethical ontology and the philosophy of language. *Voprosy Philosophy* = *Issues of Philosophy*. 1993; 1: 51–58. (In Russ.)
28. Bakhtin M. M. Problema teksta = The text problem. M. M. Bahtin. Avtor i geroy. K filosofskim osnovam gumanitarnyh nauk = Bakhtin M. M. Author and hero. To the philosophical foundations of the humanities. St.-Petersburg: Publishing House Azbuka; 2000. p. 299–317. (In Russ.)
29. Shtets A. A., Shemigon G. I. Educational dialogue in the process of formation of the activity of initial reading. *Molodoi uchjonyi* = *Young Scientist*. 2015; 12: 829–831. (In Russ.)
30. Khutorsky A. V., Korol' A. D. Dialogicity as a problem of modern education (philosophical and methodological aspect). *Voprosy Philosophii* = *Issues of Philosophy*. 2008; 4: 109–114. (In Russ.)

31. Sford A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*. 1998; 27 (2): 4–13.

32. Burbules N. C. Dialogue in teaching: theory and practice. New York: Teachers College Press, Columbia University; 1993. 242 p.

Информация об авторе:

Сомкин Александр Алексеевич – доктор философских наук, профессор кафедры английского языка для профессиональной коммуникации Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1962-9725>; Саранск, Россия. E-mail: alexsomkin@mail.ru

Статья поступила в редакцию 23.11.2018; принята в печать 13.02.2019.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Aleksandr A. Somkin – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Department of English for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University; ORCID: [http:// orcid.org/0000-0003-1962-9725](http://orcid.org/0000-0003-1962-9725); Saransk, Russia. E-mail: alexsomkin@mail.ru

Received 23.11.2018; accepted for publication 13.02.2019.
The author has read and approved the final manuscript.