

И.В. КОЛОСКОВА
(Волгоград)

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В рамках культурно-антропологического подхода уточняется понятие «диалогическая позиция учителя» и раскрываются его сущностные характеристики. Раскрываются уровни и критерии формирования диалогической позиции учителей.

Ключевые слова: диалогическая позиция, культурно-антропологический подход, образ человека, формирование диалогической позиции у учителей, метод рефлексии со-бытийного действия.

В соответствии с тенденциями развития образования, связанными с повышением его качества, и нашедшими свое отражение в ФГОС ВО нового поколения, педагог должен обладать «способностью руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества». Вместе с тем, анализ состояния современной педагогической теории и образовательной практики позволяет выделить противоречие между востребованностью учителя, занимающего диалогическую позицию по отношению к ребенку, который является субъектом образовательного процесса, носителем Образа «Я», и преобладающими в педагогической практике односторонне-монологическими отношениями к нему как носителю одной социальной роли ученика.

Опрос учителей, проведенный в 2014 г. в ряде общеобразовательных школ Волгограда (186 чел.), показал, что у 25% из них преобладает монологический стиль общения со своими учениками, у 10% – ориентация на внешнее ролевое общение, у 13 % – высокое развитие коммуникативных умений и гибкое их использование с целью манипулятивного управления детьми. Лишь 18% обследованных учителей владеют диалогическим стилем общения, для которого характерны ценностно-смысловое равенство, опора на позитивный личностный потенциал учащихся, сочетание доброжелательной требовательности и доверия.

Слабая реализация в школьной практике идей диалогического взаимодействия, как доказано в ряде исследований (С.В. Белова, И.В. Бобрышева, Ю.В. Сенько и др.), происходит вследствие того, что в современной системе подготовки педагогов уделяется недостаточное внимание становлению профессиональной позиции учителя, которая предполагает понимание природы человека как целостной личности и эмпатическое отношение к ученику как к субъекту образовательного процесса.

Анализ философских, психологических, социологических, богословских исследований (Г.А. Андреева, А.Г. Асмолов, Н.А. Бердяев, Б.М. Бим-Бад, И.А. Ильин, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.) показал, что позиция личности определяется, с одной стороны, как устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках, с другой – как интегральная, наиболее обобщенная характеристика положения индивида в статусно-ролевой внутригрупповой структуре.

Понимание диалогической позиции в отношениях учителя с самой собой и с ребенком базируется на знании о многомерности, незавершенности, субъективности человека и о его образовании как восстановлении целостности. Суть человека можно понять только в диалоге (М.М. Бахтин, М. Бубер). Многомерность и многогранность человека представлена в исследовании через категории: «Я-самоутверждающееся» и «Я-рефлексивное» (С.К. Бондырева, Д.В. Колесов), «социальное Я», «духовное Я», «физическое Я», «интимное Я», «публичное Я» и др. (И. Джемс, К. Роджерс, М. Розенберг и др.); «наличное Я» и «потенциальное духовное Я» (Т.А. Флоренская).

Таким образом, необходим широкий взгляд на педагогическую реальность, рассматриваемую через призму идей культурно-антропологического подхода (Л. Леви-Брюль, К. Леви-Стросс, Б.Н. Бессонов, Л.П. Бueva, М.С. Каган, О.С. Суворова и др.). В рамках данного подхода динамика взаимодействия учителя и ученика и особенности понимания педагогом ребенка может объясняться в категориях интерпретации поведения как выбора альтернатив внутри определенных биполярных координат: правда/ложь, свобода/зависимость, доминирование/подчинение, давать/брать и др. [2, с. 4]. Ученик

предстает здесь не только в своей социальной функции школьника, но и как носитель своей культуры, реального и потенциального внутреннего мира во всем многообразии проявления своего «я» в различных ситуациях. От учителя нередко требуется мудрость, чтобы смиренно воспринимать в ребенке все аспекты его личности и разнообразные проявления, благоговей перед тайной его человеческого становления. Главный смысл образования и педагогического действия здесь, с позиции заявленного подхода, состоит в развитии у ребенка сферы его «духовных исканий», что предполагает стремление «найти себя», «понять себя», восстановить свою целостность. Это согласуется с идеями христианской психологии (Б.С. Братусь), рассматривающей развитие как «сознательную ориентацию на христианский образ человека», как путь следования, приближения к этому образу [3]. И потому учителю важно понимание «человеческой реальности» ребенка, которая, по определению В. Слободчикова, представляет собой существование целостных модусов (индивид, субъект, личность, индивидуальность, универсум).

На основе всего вышесказанного мы уточняем понятие *диалогической позиции* учителя, под которой понимается система позитивных ценностно-смысловых отношений к ребенку как носителю Образа «Я», проявляющегося в разных статусах и ролях, основанная на понимании полноты человеческой реальности ученика, которая есть единство телесного, душевного и духовного развития. Данные отношения отражаются на уровнях эмоционально-эмпатической связи с ребенком, конструктивной коммуникации и сотворчества. С учетом данного определения и знаний о структурной организации образовательного процесса выявлена структура диалогической позиции педагога. Она представляет собой единство компонентов: *эмоционально-ценностного*, характеризующее принятием ценности ученика как носителя Образа «Я», проявляющегося в разных статусах и ролях, переживанием духовной связи с ним; *коммуникативно-поведенческого*, предполагающее выстраивание общения с учеником на основе идей любви, милосердия, терпения, соборности и смирения перед «тайной» его человеческого развития); *духовно-деятельностного*, включающего умения организовывать пространство сотрудничества с учеником и поддерживать процесс его духовного самосовершенствования.

Исходя из содержания понятия диалогической позиции и его структуры, а также сущности образования, рассмотренного в контексте идей культурно-антропологического подхода, определены функции диалогической позиции учителя в целостном образовательном процессе. Среди них: *стимулирующе-фасилитаторская* – обеспечивает решение задач, предполагающих создание общности между учителем и учеником на основе принятия, сотрудничества и поддержки; *коммуникативно-конструктивная* – призвана развивать эмоционально-чувственное отношение к ученику; *преобразующе-деятельностная* – связана с возможностью практического преобразования образовательного пространства в поле сотрудничества; *духовно-развивающая* – направлена на приобщение к духовным ценностям и развитие собственно-человеческого потенциала.

Содержательную основу образования составляет система ценностей, которая дает возможность говорить об их общечеловеческой, общекультурной, вневременной значимости, об их постоянстве, стабильности и традиционализме. Речь идет о тех ценностях, которые являются фундаментальными в духовно-нравственном становлении личности, которые направляют человека по пути его совершенствования. Как отмечает Б.С. Братусь, сейчас «настала пора выбрать и осознать общие смыслы и ориентиры движения, понять и честно признать – какому образу человека мы собираемся служить, соработать в нашей профессиональной деятельности» [3, с. 90]. Необходимо понимать, что собственно-человеческое развитие человека предполагает представление об абсолютных основаниях его выбора, позволяющего видеть другого через призму сакральной ценности, через взгляд на него как образ и подобие Божие, через восприятие развития как «опыт подражания Христу».

Формирование диалогической позиции заключается в особой организации и качестве взаимодействия педагога и воспитанника, основанного на понимании личности как высшей ценности, которая есть божественное творение. Педагогический процесс при этом понимается как помощь в выявлении предназначения человека и поддержка его духовного восхождения. В контексте данного

исследования формирования личности учителя российской школы подразумевает обращение к потенциалу православных ценностей как традиционной основе духовно-нравственного развития.

Формирование диалогической позиции учителей представляет собой специфический вид деятельности, направленный на осознание ими необходимости выстраивания ценностно-смысловых отношений с учеником как носителем Образа «Я», формирование способности позитивного влияния на его духовное саморазвитие, выращивание личной культуры, в основе которой христианский образ человека. Это означает обращение к таким православным ценностям, как: духовность, любовь, чувство соборности, терпение, смирение. Образование, основанное на данных ценностях, предстает как «восстановление целостности человека, предполагающее развитие всех его сил, всех его сторон, соблюдающее иерархический принцип в устройении человека» [6]. Важной целью образования выступает педагогическая помощь ребенку в его «поиске себя», выявлении своего человеческого предназначения и поддержка его духовного восхождения к надличному и надиндивидуальному в себе. А это, в свою очередь, предполагает понимание сущности педагогической профессии как «сотворчества» (Л.В. Сурова), где позиция педагога есть «вслушивание» и «всматривание» в ребенка, в его реальный и потенциальный внутренний мир, проявляющийся в разнообразных статусах и ролях.

Проблема разработки модели исследуемого процесса тесно связана с вопросами выявления критериальной базы, изучения специфики духовного развития учителя и характеристиками уровней групп. Говоря о предметно-содержательных условиях данного процесса, надо иметь в виду, что диалогическая позиция учителя связана с его способностью восприятия разных культурных «миров» – мира общечеловеческих ценностей, ценностей культуры другого человека, собственной системы ценностей и смыслов. Здесь важен опыт рефлексии своего духовного развития и эмпатического восприятия другого, когда личность способна «пропустить через себя» переживания другого, его многомерность и многогранность [1].

В исследовании нами разработана система критериев: 1) *эмоционально-ценностный*, свидетельствующий о наличии позитивно-эмоциональной связи с учеником как носителем Образа «Я», признание его самооценности, принятие его личности без осуждения; 2) *коммуникативно-эмпатический*, раскрывающий способности построения ценностно-смыслового, эмпатического общения с учащимися, умения быть гибким в этом общении и рассматривать себя в качестве условия душевно-духовного развития другого; 3) *рефлексивно-деятельностный*, демонстрирующий способности оценивать свои возможности положительного влияния на ученика и умения организовать процесс духовного соразвития на основе изучения православных ценностей.

Выявленные критерии, представления о функциях и структуре диалогической позиции явились основой для определения уровней групп. Различаются уровни: 1) *эгоистично-монологического отношения* к себе и другому (нулевой) – характеризуется эгоцентричностью, односторонним и узко-функциональным восприятием человека, отстаиванием своей «правды», слабой развитостью рефлексивной сферы; 2) *принятия самооценности* личности как «множественного Другого» (низкий) – характеризуется пониманием уникальности человека и интересом к нему, желанием общения с другим; 3) *духовно-диалогического общения* (средний) – характеризуется способностью эмпатически слышать другого, выстраивать конструктивные отношения с ним на основе понимания его духовного мира; 4) *сотворчества* (высокий) – характеризуется умением создать совместное пространство продуктивной творческой деятельности на основе общих принципов православной культуры.

В соответствии с представлением о со-бытийной общности (В.И. Слободчиков) как целостном пространстве развития человека в исследовании разработан метод рефлексии со-бытийного действия. Данный метод, предполагающий опыт осмысления педагогами своих действий как актов сопричастности, сочувствия, сострадания, сознания, соучастия, соборности, сотворчества, соразвития, выступает в качестве основного механизма формирования диалогической позиции.

Модель процесса формирования диалогической позиции учителя включает в себя описание цели и содержания формирования диалогической позиции, педагогических условий, методов, форм и этапов работы с учителями, отражающих динамику формирования у них диалогической позиции. Основанием для выделения этапов формирования диалогической позиции явились идеи культурно-антрополо-

гического подхода, концепция развития субъективной реальности и знание о логике педагогического процесса. На первом, *ценностно-ориентационном*, этапе происходило ознакомление с христианскими ценностями как компонентом содержания общечеловеческой культуры. Создавалась ситуация рефлексии со-бытийного действия, связанная с осознанием ценностей, существующих в православной культуре, и проявлением личных отношений к ним. Учителям предлагалось рассматривать образ своей педагогической реальности через понимание ценностей смирения, терпения, любви к ближнему. Также предлагалась система творческих заданий, связанных с видением и описанием ученика как многомерного человека (тело–душа–дух), носителя Образа «Я», проявляющегося в разных статусах и ролях. На втором, *операционально-коммуникативном*, этапе происходило освоение навыков диалогического общения с самим собой и другим человеком как носителями христианского образа человека. Ситуация рефлексии со-бытийного действия здесь представляла собой момент эмпатической открытости и анализ общения с человеком (коллегами, членами своей семьи) на основе принятия православных ценностей. Третий, *конструктивно-творческий*, этап был направлен на: совместное конструирование образа диалогичного учителя, рефлексии личной духовной культуры как основы своей профессиональной деятельности, поиск условий совместного развития через включенность в социально значимую продуктивную деятельность. Практические задания включали участие и рефлексии учителей в педагогических мастерских. В частности, педагогическая мастерская «*Сопричастность*» предполагала создание модели взаимодействия с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию (на примере психолого-педагогических характеристик детей из социального приюта «Лучик») и анализ своих отношений с детьми, испытывающими дефицит любви в отношениях. Программа «*Со-знание*» позволяла подготовить и провести уроки диалогического типа по своему предмету.

На разных этапах работы с учителями прослеживалась динамика развития их ценностного отношения к человеку (себе, преподавателю, ребенку) как субъекту психосоматической индивидуальности, социального взаимодействия, духовного развития и профессионального сознания. Метод рефлексии со-бытийного действия позволял постепенно расширять у педагогов видение и значимость своих многообразных отношений (коммуникативных и духовных связей). В ходе реализации разработанной модели было обнаружено, что у педагогов, участвующих в педагогических мастерских повысился интерес к диалогу как возможности установить отношения с учеником, основанные на понимании, и снизился уровень тревожности по поводу взаимодействия с детьми и родителями. Исследование показало необходимость поиска новых возможностей приобщения учителей к православным ценностям и выхода в процессе профессиональной деятельности в социальную среду, где происходят встречи с многогранностью человеческой реальности.

Литература

1. Белова С.В. Педагогика диалога: Теория и практика посроения гуманитарного образования. М.: АПКИПРО, 2006.
2. Борзова Татьяна Александровна. Культурно-антропологические основания ценностных ориентаций молодежной субкультуры : на примере современной российской молодежной субкультуры : дис. ... канд. культурологии. Владивосток, 2006.
3. Братусь Б.С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М.: Смысл, 1997. С. 67–91.
4. Романов К.В. Культурно-антропологический подход к философии осмысления методологических основ новой школы // Педагогика. 2009. № 5. С. 27–32.
5. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009.
6. Шестун Евгений, протоиерей Православная педагогика. М. : Про-пресс, 2001.



Formation of dialogical position of a teacher in the context of cultural and anthropological approach

There is specified the notion of “dialogical position of a teacher” and revealed its essential characteristics within the cultural and anthropological approach. There are revealed the levels and criteria of formation of teacher’s dialogical position.

Key words: dialogical position, cultural and anthropological approach, image of a person, formation of teacher’s dialogical position, method of co-existential action reflection.