

процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург: Оренбург. гос. пед. ун-т, 2010.

10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995.

11. Ткач Е. Рефлексивный дискурс как педагогический феномен // Высшее образование в России. 2007. № 7. С. 171–173.

12. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / пер. с фр. В.П. Визгина и Н.С. Автономовой. СПб.: А-сэд, 1994.

\* \* \*

1. Bariev P.T. Konstruirovaniye sub#ektivnosti v pedagogicheskom diskurse: dis. ... kand. ped. nauk. Izhevsk, 2004.

2. Ezhova T.V. Proektirovaniye pedagogicheskogo diskursa v vysshem professional'-nom obrazovanii budushhego uchitel'ya: dis. ... d-ra ped. nauk. Orenburg: Orenburg. gos. ped. un-t, 2009.

3. LokkDzh. Opytochelovecheskomrazumenii // Sochineniya: v 3 t. M.: Mysl', 1985. T. 1.

4. Plesner X. Stupeni organicheskogo i chelovek. Vvedenie v filosofskuju antropologiju / per. A.G. Gardzhikurbanova. M.: ROSSPJeN, 2004.

5. Pichugina V.K. Javnnye i skrytye diskursy pedagogiki // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem (jelektronnyj nauchnyj zhurnal). 2012. № 4 (12). URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/4/pichugina.pdf> (data obrashheniya: 05.04.2015).

6. Pichugina V.K. Razvitie antropologicheskogo diskursa «zaboty o sebe» v istorii antichnoj pedagogiki: dis. ... d-ra ped. nauk. Volgograd, 2013.

7. Ponomarenko L.N. Formirovaniye diskursivnoj kompetencii u studentov pedagogicheskikh special'nostej v processe mezhkul'turnogo dialoga: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kirov: Vjat. gos. gumanit. un-t, 2009.

8. Prjazhnikov N.S. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie. M.: Izd-vo «Institut prakticheskoy psihologii»; Voronezh: NPO «MODJeK», 2003.

9. Samorukov A. A. Formirovaniye diskursivnoj kompetentnosti studenta v obrazovatel'nom processe: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Orenburg: Orenburg. gos. ped. un-t, 2010.

10. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya cheloveka: vvedenie v psihologiju sub#ektivnosti. M.: Shkola-Press, 1995.

11. Tkach E. Refleksivnyj diskurs kak pedagogicheskij fenomen // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2007. № 7. S. 171–173.

12. Fuko M. Slova i veshhi. Arheologiya gumanitarnykh nauk / per. s fr. V.P. Vizgina i N.S. Avtonomovoj. SPb.: A-сэд, 1994.

### *Pedagogic discourse as the means of organization of higher school students' reflexive work*

*The pedagogic discourse is regarded as the means of organization of higher school students' reflexive work. Taking place in the educational space of a higher school, this discourse may appear as a regulator of the reflexive work of students. In the course of this work the events and circumstances are connected in the situations significant for their professional development based on the experience and knowledge level.*

Key words: *pedagogic discourse, reflection, reflexive work.*

(Статья поступила в редакцию 10.04.2015)

**И.В. КОЛОСКОВА**  
(Волгоград)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

*Уточняется понятие «диалогическая позиция учителя» и раскрываются его сущностные характеристики в рамках культурно-антропологического подхода, а также уровни и критерии формирования данной позиции у учителей. Представлены модель исследуемого процесса и некоторые результаты ее реализации.*

Ключевые слова: *диалогическая позиция, культурно-антропологический подход, образ человека, формирование диалогической позиции у учителей, метод рефлексии событийного 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 преобладающим в педагогической практике односторонне-монологическим отношением к нему как носителю одной социальной роли – ученика.

Опрос учителей, проведенный в 2014 г. в ряде общеобразовательных школ г. 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 его образовании как восстановлению целостности. Суть человека можно понять только в диалоге (М.М. Бахтин, М. Бубер). Многомерность и многогранность человека представлены 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 культурно-антропологического подхода (Л. Леви-Брюль, К. Леви-Стросс, Б.Н. Бессонов, Л.П. Буева, М.С. Каган, О.С. Суворова и др.). В рамках данного подхода динамика взаимодействия учителя и ученика и особенности понимания педагогом ребенка могут объясняться в категориях интерпретации поведения как выбора альтернатив в определенных биполярных координатах: *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 педа-

гога. Она представляет собой единство компонентов: *эмоционально-ценностного*, характеризующегося принятием ценности ученика как носителя образа Я, проявляющегося в разных статусах и ролях, переживанием духовной связи с ним; *коммуникативно-поведенческого*, предполагающего 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, мы определили 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, 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 «опыта подражания Христу».

Формирование диалогической позиции заключается в особой организации и качестве взаимодействия педагога и воспитанни-

ка, 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 формирование 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 выступают педагогическая помощь ребенку в его «поиске себя», выявлении своего человеческого предназначения и поддержка его духовного восхождения к надличному и надындивидуальному в себе. А это, в свою очередь, предполагает понимание сущности педагогической профессии как «соработничества» (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, 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 к восприятию 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, признании его самоценности, принятии его личности без осуждения; 2) *коммуникативно-эмпатический*, раскрывающий способности к построению 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 узкофункциональным восприятием человека, отстаиванием своей «правды», слабой развитостью рефлексивной сферы; 2) *принятия самоценности* личности как «множественного Другого» (низкий) – характеризуется пониманием уникальности человека и интересом к нему, желанием общаться 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, сорборности, 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-

антропологического 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 личного отношения 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 диалогического 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. 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 многооб-



разных 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.

### Список литературы

1. Белова С.В. Педагогика диалога: теория и практика построения гуманитарного образования. М.: АПКИПРО, 2006.

2. Борзова Т.А. Культурно-антропологические основания ценностных ориентаций молодежной субкультуры: на примере современной российской молодежной субкультуры: дис. ... канд. культурологии: 24.00.01. 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: Изд. отдел Екатеринбургской епархии, 2009.

6. Шестун Евгений, протоиерей. Православная педагогика. М.: Про-пресс, 2001.

\* \* \*

1. Belova S.V. Pedagogika dialoga: teorija i praktika postroenija gumanitarnogo obrazovanija. M.: APKiPRO, 2006.

2. Borzova T.A. Kul'turno-antropologicheskie osnovanija cennostnyh orientacij molodezhnoj subkul'tury: na primere sovremennoj rossijskoj molodezhnoj subkul'tury: dis. ... kand. kul'turologii: 24.00.01. Vladivostok, 2006.

3. Bratus' B.S. Obraz cheloveka v gumanitarnoj, нравstvennoj i hristianskoj psihologii // Psihologija s chelovecheskim licom: gumanisticheskaja perspektiva v postsovetsoj psihologii. M.: Smysl, 1997. S. 67–91.

4. Romanov K.V. Kul'turno-antropologicheskij podhod k filosofii osmyslenija metodologicheskij osnov novoj shkoly // Pedagogika. 2009. № 5. S. 27–32.

5. Slobodchikov V.I. Antropologicheskaja perspektiva otechestvennogo obrazovanija. Ekaterinburg: Izd. otdel Ekaterinburgskoj eparhii, 2009.

6. Shestun Evgenij, protoierej. Pravoslavnaja pedagogika. M.: Pro-press, 2001.

### *Development of teacher's dialogical position in the context of cultural and anthropologic approach*

*There is specified the notion "teacher's dialogical position" and revealed its essential characteristics within the cultural and anthropologic approach. There are described the levels and criteria of teachers' dialogical position. There is represented the model of the process and some results of implementation.*

Key words: *dialogical position, cultural and anthropologic approach, image of a man, development of teacher's dialogical position, method of reflection of a co-existing action.*

(Статья поступила в редакцию 10.06.2015)

**Е.В. КОСТОМАРОВА, И.А. КОРОВИНА,  
А.А. ДЕРЕВЯНКО**  
(Оренбург)

### РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ТРЕБОВАНИЙ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫХ К СОВРЕМЕННОМУ ВРАЧУ

*На основе исторических документов представлены результаты ретроспективного анализа требований, предъявляемых к современному врачу; рассмотрены основные качества личности, влияющие на профессиональное развитие будущего специалиста-медика. Подчеркивается важность формирования данных качеств у современных студентов на этапе обучения в медицинском вузе.*

Ключевые слова: *морально-этические требования, ценности, принципы и нормы медицинской профессии, врачебный долг, личностно значимые качества врача.*

Гуманизация высшего медицинского образования предполагает наличие ценностно-смысловой, нравственно ориентированной составляющей, а также развитие интеллектуального потенциала студента в совокупности с развитием его личности. Одна из задач выс-