

**ФИЛОСОФСКИЙ ДИАЛОГ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ  
СОВРЕМЕННОГО МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Данилевич С.А.**

УО «Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова»  
г. Могилев, Республика Беларусь

Трансформации культуры на постсоветском пространстве не могли не повлиять на структуру ценностей наших современников. Утверждение рыночных ценностей, опосредованных непоследовательным и поверхностным влиянием идей постмодерна, важнейшим принципом которого является плюрализм ценностей и подходов к их определению, также усложнили ситуацию. Своеобразной ее квинтэссенцией можно считать отмеченное в свое время Э. Фроммом утверждение в сознании большинства индивидов-потребителей жизненного принципа: «я тем больше *значу*, чем больше *я имею*» [1, с. 36-37]. Следствием подобной жизненной установки становятся жадность, страх и лицемерие, так как эгоистически настроенный индивид желает иметь как можно больше, превращаясь, тем самым, в некую машину для накопления ценных вещей. Таким образом, с ростом «жажды обладания» вещами индивид в функционирующем по законам рынка обществе неизбежно противопоставляет себя другим людям, которых, с одной стороны, желает эксплуатировать для получения личной выгоды, а, с другой – боится. Эти обстоятельства обуславливают серьезные проблемы в сфере реализации гуманистических целей современного мировоззренческого образованием.

Тем не менее, существуя в стохастическом пространстве, современная личность взыскует прежде всего собственного мировоззренческого фундамента. Однако в эпоху хаоса и общей неопределенности мировоззренческих оснований проблема единения человечества представляется более чем актуальной. Так, по этому Юрген Хабермас отмечает: «Потребности интерпретируются в свете культурных ценностей; и так как последние всегда являются составной частью интересубъективно признанной традиции, пересмотр ценностей, дающих основание для интерпретации потребностей, не может быть делом, которым монологически распоряжались бы отдельные индивиды» [2, с. 107]. Своеобразной квинтэссенцией перечисленного выше становятся философские идеи, которые вырастают из самой действительности, в связи с чем особую актуальность приобретает философское образование. При этом, как отмечает М.И. Вишневецкий, «философское мышление по своей сути диалогично. ... Излагая свои воззрения, философ вступает в содержательную дискуссию с предшественниками и современниками, стремясь уточнить или прояснить нечто важное, которое оказалось упущенным ими» [3, с. 217]. Иначе говоря, сам характер философского мышления предполагает использование диалогического подхода для прояснения сути мировоззренческих теорий.

Таким образом, достаточно отчетливо обрисовываются контуры задачи выявления условий ценностного саморазвития творческой личности, под которым следует понимать сохранение в структуре мировоззрения ее ценностей культуры, на основе принятия которых возможна продуктивная социально значимая деятельность, не идущая вразрез с интересами индивида. Верификация этих ценностей может осуществляться посредством

*философского мировоззренческого диалога*, который представляет собой двустороннюю смысловую связь между субъектами – сторонниками различных мировоззренческих ориентаций и аксиологических предпочтений.

Философский мировоззренческий диалог можно рассматривать как один из основных компонентов учебно-коммуникативного взаимодействия субъектов образования. Основными его типами являются диалогическая игра, обучающий диалог (полилог), а также ролевая игра-диалог. Использование диалогической игры позволяет углубить понимание сути рассматриваемого вопроса, помещая учащихся в проблемную ситуацию квазиреальности, решение которой требует от субъекта максимальной самоотдачи.

Здесь можно выделить следующие этапы деятельности субъекта учебного диалога:

- осмысление, вскрытие в процессе солилоквима (диалога внутри сознания субъекта голосов, представляющих альтернативные подходы к решению значимой мировоззренческой задачи) личностной актуальности предложенной к рассмотрению мировоззренческой проблемы;

- освоение и последующее развертывание многоплановости сущности проблемы в учебном диалоге;

- осознание поливариантности решения проблемы на разных уровнях понимания и в разнообразных культурных традициях с выработкой собственной практически ориентированной позиции в полилоге.

Написание эссе-диалога с автором актуального для решения значимой мировоззренческой проблемы текста – это та форма работы, которая обеспечивает включение механизмов внутреннего диалога. Базой солилоквима становится личностный эмоционально окрашенный подход к осмыслению затронутых автором текста проблем и стремление учащегося вербально выразить свою мировоззренческую позицию. Составляя диалогическое эссе, индивид осуществляет творческую самореализацию путем создания собственного произведения, а также совершенствуется в презентации своей мировоззренческой позиции. Психологи полагают, что солилоквиму позволяет учащимся не только переосмыслить предложенную автором концепцию, но и органично проникнуть в сущность решаемой задачи, отказаться от стереотипных решений проблемы, обогатив тем самым свой личный мировоззренческий опыт [4]. Кроме того, написание эссе-диалога способствует воспитанию ответственности за свою мировоззренческую позицию, так как автору необходимо учитывать мнения потенциальных читателей, которые выступают в роли предполагаемых оппонентов.

Таким образом, в настоящее время актуализируется необходимость личностного мировоззренческого творчества, которое предполагает приобщение индивида к миру культурных ценностей посредством вступления в диалог с их носителями (в том числе – со своими внутренними голосами). Его цель – наиболее полное и адекватное прояснения оснований собственного миропонимания и той социокультурной ситуации, которая подлежит изменению. В практике современного мировоззренческого образования до сих пор не реализован в полной мере образовательный потенциал философского мировоззренческого диалога. Внедрение его в учебный процесс – актуальная задача для педагогов, которым, в свою очередь, существенную помощь смогут оказать философы-теоретики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1986. – 238 с.
2. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас / Перевод с немецкого под редакцией Д. В. Складнева. – Санкт-Петербург, «Наука», 2000. – 380 с.
3. Вишневский, М.И. Духовная синергия, ее образовательные основы: монография / М.И. Вишневский. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2006. – 236 с.
4. Семенов, И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. - №2. – С.35–42.

УДК 378.091.12 : 005.962.131

### **ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ОЦЕНКИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА**

**Дегтяревич Ир.И.**

УО «Гродненский государственный аграрный университет»  
г. Гродно, Республика Беларусь

На современном этапе, учитывая все возрастающие требования к подготовке высококвалифицированных специалистов, становится все более актуальной проблема оценки степени квалификации и педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава в учебных заведениях страны.

Результативность учебного процесса зависит от базового уровня подготовки студентов и их личной заинтересованности в результатах обучения, а также от мастерства педагога.

С целью оценки последнего в высших учебных заведениях применяются различные способы оценки, позволяющие количественно измерить публикационную активность преподавателя, его личностный рост, степень взаимодействия со студентами в учебном, воспитательном и научно-исследовательском процессе. Это и многое другое позволяет проанализировать рейтинговую оценку преподавателей и посещение открытых занятий.

Вместе с тем, существующие подходы не позволяют всесторонне оценить работу педагога и сделать объективные выводы. Так, к примеру, при оценке работы преподавателя посредством посещения открытых занятий зачастую не удается избежать субъективизма, основанного на личных симпатиях или антипатиях работников учебного заведения. Кроме того, педагогический процесс предполагает авторское изложение материала, в основе которого лежит индивидуальное педагогическое творчество преподавателя, что также затрудняет выработку единых подходов при оценке деятельности педагога.

Таким образом, можем заключить, что применяемые методы оценки не позволяют в полной мере провести комплексный анализ профессорско-преподавательского состава, так как при этом практически не учитываются личностные характеристики педагога, его индивидуальный стиль преподавания и иные критерии.

В этой связи считаем целесообразным обратить внимание заинтересованных лиц на возможность применения различных дополнительных диагностических методов в процессе изучения педагогической деятельности преподавателей высших учебных заведений.