

- использование Арт-терапии создает условия для осознания ценности творчества в личном и профессиональном аспекте его рассмотрения;
- целенаправленное Арт-терапевтическое воздействие акцентирует направленность личности на творческие виды деятельности, одним из которых является профессионально-педагогическая деятельность.

Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. Искусство и ответственность / Бахтин М.М. // Философская эстетика 20-х годов. – Том 1.
2. Ганкович, А.А. Психологическое сопровождение молодых педагогов на стадии профессиональной адаптации / А.А. Ганкович // Социотипическое поведение личности; сб.науч.ст. – Витебск, 2010. – С. 107–112.
3. Ганкович, А.А. Концепция творческой коммуникации в контексте экспрессивной психотерапии искусством / А.А.Ганкович // Наука-образованию, производству, экономике: материалы XVI (63) Регион.науч.-практ.конф.преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов. – Витебск, 2011 – Т. 2. – С. 81–83.
4. Вишнякова, Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: Монография: В 2-х томах / Н.Ф. Вишнякова. – Минск: Пресс, 1996. – 216 с.
5. Моляко, В.А. Психологическое изучение творческой личности / В.А. Моляко. – Киев: Изд-во «Киершка», 2013. – 67 с.

Данилова Ж.Л.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Старший преподаватель

danilova_17@mail.ru

УДК 159.922.7+316.772.4:101.9(091)

ПРОБЛЕМА ДИАЛОГИЧНОСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ М.М. БАХТИНА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Данная статья рассматривает проблему реализации диалогического подхода М.М. Бахтина в современном образовательном педагогическом взаимодействии преподавателя и студенческой аудитории. Результат такого взаимодействия нацелен на формирование понимания содержания транслируемого учебного материала и взаимопонимания в системе коммуникации «преподаватель – студент».

Ключевые слова: диалогичность, коммуникация, язык, знак, значение слова, понятие, узнавание, понимание, взаимопонимание.

THE PROBLEM OF DIALOGIC LINGUISTIC COMMUNICATION OF M.M. BAKHTIN IN PEDAGOGICAL INTERACTION

This article examines the problem of implementing the dialogical approach of M.M. Bakhtin in the modern educational pedagogical interaction of the teacher and student audience. The result of such interaction is aimed at forming an understanding of the content of the broadcast educational material and mutual understanding in the "teacher-student" communication system.

Key words: dialogue, communication, language, sign, meaning of the word, concept, recognition, understanding, understanding.

Введение. В качестве теоретической основы *диалогического подхода* в педагогическом межличностном взаимодействии, мы рассматриваем разработанную М.М. Бахтиным концепцию диалога, для которой первичным, исходным фактом

является само общение, взятое до (или вне) его психологических определений в понятиях той или иной традиции [1].

Дж. Шоттер, анализируя подход диалогичности лингвистической коммуникации М.М. Бахтина, в этой связи отмечает: «Поскольку человек никогда не может в полной мере оказаться на месте другого (не потеряв при этом своего собственного), двое собеседников никогда не могут вполне понять друг друга; они лишь частично оказываются, удовлетворены взаимными репликами. Каждое высказывание вызывает отклик. Таким образом, творческое преодоление каждой «пропасти» вызывает нужду в дальнейшем отклике, и лингвистическая цепь остается ненарушенной. Объектом изучения как раз и является то, что это значит для нас как для индивидов, участвующих во множестве различных диалогов» [цит. по 2, с. 107].

М.М. Бахтин подчеркивает, что «идея интериндивидуальна и интерсубъективна. Идея – это живое событие, разыгрывающееся в точке диалогической встречи двух или нескольких сознаний». Следовательно, и понимание в системе межличностного педагогического взаимодействия «преподаватель – студент» также носит диалогический характер. Значение транслируемых преподавателем учебных терминов, понятий не схватывается, не отражается, а формируется и уточняется в диалоге участвующих в процессе взаимного познания и понимания людей [3].

Помимо содержательной стороны понимания, философию интересовал и его процессуально-динамическая сторона. Подробный анализ процесса понимания дан М.М. Бахтиным в работе «К методологии гуманитарных наук». Это плавный переход образа в символ, где есть отдельные акты, неразрывно слитые воедино, но каждый отдельный акт имеет идеальную смысловую (содержательную) самостоятельность и может быть выделен из конкретного эмпирического акта. Перечислим их:

1. Психофизиологическое восприятие физического знака (слова, цвета, пространственной формы).
2. Узнавание (в терминах М.М. Бахтина) его как знакомого или незнакомого. Понимание его повторимого (общего) значения в языке.
3. Понимание его значения в данном контексте (ближайшем и более далеком).
4. Активно-диалогическое понимание (спор-согласие). Включение в диалогический контекст. Оценочный момент в понимании и степень его глубины и универсальности» [3].

Как мы видим, М.М. Бахтин выстроил последовательность этапов понимания так, что каждый последующий является более глубоким и полным по содержанию. Понимание проделывает путь от психофизиологического восприятия до осознания глубины и универсальности того, что стало понятным. Во взгляде автора на понимание присутствует субъективный индивидуальный контекст. Понимание выступает как активная работа с информацией, наполнение её индивидуальным значением, смыслом, содержанием [1].

Безусловно, диалогическое взаимодействие является огромным динамическим потенциалом для развития личности и профессиональной состоятельности студента в будущем. Ведь сам диалог предполагает равенство позиций партнеров, позитивное отношение сторон друг к другу. Кроме того, диалогическое общение характеризуется преобладанием когнитивного и эмоционального компонентов, способствующих продуктивному образовательному взаимодействию. Эффективность диалога обеспечивает его открытость, искренность, эмоциональная насыщенность.

Диалогическое общение в педагогическом взаимодействии в системе «преподаватель – студент» является основой для решения двух сложных психолого-педагогических задач:

- с одной стороны, диалог ориентирован на самого себя (студента, преподавателя), давая путь самопознанию, саморазвитию, способствуя удовлетворению потребности в признании, понимании;

- с другой стороны, цель диалога – другой человек, так как только отношение к другому как к ценности позволяет достичь целей, касающихся своего «Я».

В современной педагогической психологии достойны внимания, следующие диалогические технологии: «слушание – слышание» и «смотрение – видение». Реализация диалогического подхода в процессе образовательного взаимодействия предполагает обращение внимания на реальность общения преподавателя со студенческой аудиторией, а не на формальность передачи учебного материала без ориентации на адекватность восприятия образовательной информации. Единицей анализа в данном контексте должно являться не слово (понятие) с отнесенным к нему значением, и не предложение, и даже не отдельный выделенный речевой акт. Объектом анализа может быть только высказывание – «исторически индивидуальное целое. Слово приобретает свое значение только в контексте всего высказывания. Согласно диалогическому подходу, в высказывании субъектов педагогического взаимодействия в системе «преподаватель – студент» уже содержатся определенные «подсказки», которые позволяют участникам образовательного взаимодействия определять, какое позиционирование осуществляется.

Как известно, процесс обучения – это сложный коммуникативно-познавательный процесс, движущей основой которого является вербализованное взаимодействие значений единиц образовательного содержания. Процесс обучения определяется наличием трех действующих начал: это учебное содержание как источник познания; преподаватель как посредник между учебной информацией и студентом и в определенной мере также являющийся источником познания; студент как субъект, воспринимающий учебное содержание, осознающий его, деятельностно проявляющий знание при использовании различных форм контроля качества переданной информации.

Итак, мы имеем три взаимодействующие и взаимообусловленные составляющие коммуникативно-познавательного процесса в обучении, когда качественное или количественное изменение каждой составляющей вызывает немедленное качественное изменение другой. Вместе с тем, коммуникативно-познавательная деятельность не может состояться (как и вообще процесс коммуникации), если не будет найден общий механизм деятельности. Таким механизмом коммуникативно-познавательной деятельности является *взаимопонимание*. Взаимопонимание в данном контексте мы рассматриваем в широком значении, то есть понимание и текстуально-конкретное, и взаимопонимание на уровне конкретно-словесных значений, и понимание, достигающее интеллектуально-духовного уровня. И в том и в другом случае необходимым условием является единство в понимании языковых значений тех единиц учебного содержания, которые должны быть усвоены в рамках читаемого курса. Следовательно, необходимым условием образовательного процесса является единство понимания языковых значений. Деятельность, направленная на достижение такого взаимопонимания в осознании содержания единиц учебной информации, и составляет сущность семантического подхода в педагогическом межличностном взаимодействии.

Исследуя ключевую для своей теории эстетико-философской концепции личности идею «Я» и «Другой», М.М. Бахтин вводит в единый контекст **диалогизм** понимания личности и бесконечность смысла. В основе такого сближения, по мнению автора, лежит представление о двух формах познавательной активно-

сти: монологической – познание вещей и любых объектов знания (в том числе и человека) и диалогической – познание другого субъекта [3].

Монологизм, по М.М. Бахтину, отрицает наличие вне себя другого равноправного сознания, другого равноправного «Я» («Ты»). При монологическом подходе «Другой» остается только объектом сознания, а не другим сознанием. Диалогизм, по мнению М.М. Бахтина, присущ природе сознания, природе самой человеческой жизни. Подлинная жизнь личности совершается в точке несовпадения человека с самим собой, она доступна только диалогическому проникновению в другого, которому она сама ответно и свободно раскрывает себя [1].

Понимание человеческой личности, как показывает М.М. Бахтин, возможно только благодаря диалогу. Человек изнутри самого себя не может ни понимать себя, ни даже стать собой. «Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, как вещи – с ними можно только диалогически общаться». Чтобы личности личность в целом, нужна позиция вненаходимости, которая отрицает как характерный для «философии жизни» путь вчувствования, вживания в душу другого человека, ведущий к слиянию с переживаниями другого. В любой момент своего существования, отмечает М.М. Бахтин, человек имеет в себе помимо того, что мы в нем «объективно видим», еще и возможности. Поэтому человек никогда не совпадает с самим собой, с тем, что он представляет собой в реальности; он способен опровергнуть данную ему другими или самим собой характеристику. Иными словами, личность нельзя раскрыть ни как объект безучастного нейтрального анализа, ни путем вчувствования – она сама должна раскрыться в диалоге с «Другим» [3].

По М.М. Бахтину, единство мира обеспечивается диалогом. М.М. Бахтин философски осмыслил и представил новую – полифоническую – картину мира, которая была более адекватна мировоззрению XX века, чем монологические воззрения эпохи Нового времени. Решающую роль в создании новой художественной модели мира М.М. Бахтин отводил Ф.М. Достоевскому, полагая, что философски-художественные открытия этого писателя еще недостаточно осмыслены и оценены [3].

За последнюю четверть XX века бахтиноведение превратилось в самостоятельную отрасль гуманитарного знания, изучающую не только современное литературоведение, но и весь комплекс гуманитарных наук. Эстетико-философская концепция личности М.М. Бахтина стала подлинной методологией современного гуманитарного знания. Реализация диалогического подхода в процессе образовательного взаимодействия предполагает обращение внимания на реальность общения преподавателя со студенческой аудиторией, а не на формальность передачи учебного материала без ориентации на адекватность восприятия образовательной информации. Единицей анализа в данном контексте должно являться не слово (понятие) с отнесенным к нему значением, и не предложение, и даже не отдельный выделенный речевой акт. Объектом анализа может быть только высказывание – «исторически индивидуальное целое». Слово приобретает свое значение только в контексте всего высказывания.

Согласно диалогическому подходу, в высказывании субъектов педагогического взаимодействия в системе «преподаватель – студент» уже содержатся определенные «подсказки», которые позволяют участникам образовательного взаимодействия определять, какое позиционирование осуществляется. В диалоге момент понимания значения высказывания – это момент смыкания контекстов, когда понимание контекстов согласовывается, а также согласовывается межличностное позиционирование во взаимодействии [4, с. 81].

Материал и методы. Исследование проблемы формирования и развития разделяемого поля значений в процессе межличностного образовательного взаимодействия в системе «преподаватель – студент» мы проводили, используя *метод контент-анализа*, который основан на определении повторяемости (частотности) различных смысловых и формальных элементов в документах (определенных понятий, суждений, тем, образов). Выяснение особенностей понимания студентами-психологами психологических терминов и понятий в процессе образовательного взаимодействия «преподаватель-студент» мы проводили с использованием *метода направленный ассоциаций*. Кроме того, в качестве одного из основных «инструментов» для анализа вербально полученной информации мы использовали *феноменологическое интервью*. Остановимся подробнее на каждом из использованных методов.

Главная цель проводимого нами контент-аналитического исследования заключалась в выяснении связи учебного текста (основных понятий лекционного материала) с некоторой «внетекстовой реальностью», продуцирующей данный текст для последующего воспроизведения. В данном случае, под термином «внетекстовая реальность» мы понимаем сформированное поле значений студенческой аудитории на основе ранее приобретенного опыта образовательного взаимодействия в процессе обучения в вузе.

Проводимое нами контент-аналитическое исследование условно было разделено на этапы. На *первом этапе* нами были определены и описаны задачи, теоретическая основа и объект исследования, был разработан категориальный аппарат, были выбраны соответствующие качественные и количественные единицы контент-анализа. На *втором этапе* проводимого контент-аналитического исследования была составлена кодировочная инструкция. При осуществлении соотнесения категорий и подкатегорий контент-анализа с конкретными содержательными элементами текста (основными терминами и понятиями лекции) мы определили в тексте индикаторы выбранных категорий исследования. Кроме того, нами было представлено развернутое описание категорий в терминах исследуемых текстов. Все категории и подкатегории контент-аналитического исследования кодируются, т.е. им даются определенные цифровые или буквенные обозначения. В кодировочную инструкцию включается также обозначение знака информации, который определяется как «положительное», «отрицательное» и «нейтральное» отношение, что соответственно кодируется как «+», «-», «0». На *третьем этапе* проводимого исследования нами была проведена пилотажная кодировка текста студенческих ответов по тематике лекционного занятия. Кодировка текста представляет собой непосредственный перевод качественных, смысловых единиц (категорий, подкатегорий) в количественные единицы через нахождение их индикаторов в тексте, т.е. перевод текстов в условные обозначения – коды (цифры или буквы, которыми обозначены в кодировочной инструкции те или иные категории и подкатегории). *Четвертый этап* нашей работы заключался в кодировке всех исследуемых текстов ответов студенческой аудитории. Кроме того, мы использовали процесс квантификации, то есть переводили в цифровое измерение все исследуемые тексты. Частоту и объем упоминания категорий и подкатегорий контент-анализа мы регистрировали в заранее подготовленных таблицах. *Пятый этап* – этап статистической обработки полученных количественных данных. Мы использовали методику Ч. Осгуда по расчету совместной связанности различных элементов содержания в сообщении. *Шестой этап* – этап интерпретации полученных данных контент-аналитического исследования. Здесь, как и на первом этапе, доминирует качественная сторона контент-анализа.

Основой проведенного контент-анализа является понятийная сетка, то есть слова, учебные термины, необходимые для понимания студентами опорных понятий учебного лекционного материала. Это значит, что единицей анализа выбирается часть текста письменного ответа студента, содержащая информацию об определенном понимании студентом учебного лекционного материала.

Результаты и их обсуждение. Основной целью исследования с использованием метода направленных ассоциаций послужило выяснение некоторых особенностей понимания студентами-психологами психологических терминов и понятий в процессе образовательного взаимодействия «преподаватель-студент».

В исследовании приняла участие группа испытуемых: студенты II курса факультета социальной педагогики и практической психологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (специальность – «Психология») в составе 21 человека.

В качестве слов-стимулов были выбраны следующие научные понятия психологии: психология, поведение, кризис, саморегуляция. В задании испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Напишите Ваши смысловые ассоциации на перечисленные понятия, то есть слова, первыми всплывающие в памяти при упоминании данного термина». Время ответа ограничивалось 10 минутами, количество реакций не ограничивалось. В результате было получено 353 ответа-реакции на 4 предложенных понятия-стимула. Количественные результаты полученных ответов-реакций были представлены нами в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты исследования смысловые ассоциации на перечисленные понятия

№ п\п	Слова - стимулы	Общее количество выборов (%)	Количество повторяющихся ассоциаций (%)
1.	Психология	97	32
2.	Поведение	96	21
3.	Кризис	92	23
4.	Саморегуляция	68	14

Ответы, даваемые студентами-психологами, могут быть охарактеризованы, как нам представляется, по крайней мере, с трех точек зрения: лингвистической, психолингвистической и психологической.

Характеристика ответов с лингвистической точки зрения. Здесь предполагается прежде всего рассмотрение формально грамматических особенностей ответов-реакций. По результатам конкретного исследования, мы выделили три типа реакций: реакции-сказуемые, реакции-словосочетания и реакции-словоформы.

Рассмотрение ответов-реакций на понятия-стимулы с лингвистической точки зрения показывает, что наиболее распространенным видом реакций является словоформа (около 91%). Реакции-словосочетания составляют приблизительно 5 %, реакции-сказуемые – 4 %. Такое соотношение видов реакций обусловлено, с одной стороны, особенностями предлагаемого студентам-психологам задания, с другой – лексико-грамматическими особенностями понятий-стимулов: существительных в именительном падеже единственного числа.

Характеристика ответов с психолингвистической точки зрения. В психолингвистике вербальные ассоциации обычно рассматриваются с позиций теории речевой деятельности, то есть, главным образом не как результат, а процессуально – непосредственно в процессе их порождения в образовательном межличностном

взаимодействии преподавателя психологии и студентов. Большое внимание в последнее время уделяется исследователями изучению текстообразующей роли словесных ассоциаций, качественному анализу полученных тестов. В то же время, с точки зрения процессов текстопорождения и текстообразования существует, как нам представляется, и принципиальное различие между действиями испытуемых в условиях ассоциативного эксперимента и действиями реально общающихся людей в естественных ситуациях.

Характеристика ответов с психологической точки зрения. С психологической точки зрения ассоциативные пары S-R, получаемые в результате проведенного исследования, могут быть рассмотрены по крайней мере на трех различных, хотя и взаимосвязанных, уровнях: 1) на глубинном уровне отношений, существующих между содержанием терминов-ассоциаций; 2) на уровне порождения ответов-реакций студентов-испытуемых в ситуации проведения ассоциативного эксперимента; 3) на наиболее общем уровне организации ассоциативного поля.

Кроме того, по результатам проведенного исследования содержания понятий методом направленных ассоциаций, мы наблюдали следующую важную, на наш взгляд особенность. Все полученных в результате исследования ассоциации представляют собой два наиболее общих типа ассоциаций: 1) ассоциации по смежности (в образовательном пространстве научных понятий и терминов); 2) ассоциации по сходству.

Данное разграничение, безусловно, имеет относительный характер, так как различные виды отношений в некоторых ассоциативных парах проявляются в их общем виде. Кроме непосредственных реакций на слово-стимул в рассматриваемых нами материалах имеется ряд ответов, которые могут быть определены как опосредованные. Отдельные реакции требуют специальных комментариев. Для иллюстрации вышеописанного, приведем некоторые примеры из проведенного нами исследования.

Ассоциации по смежности. К ним относятся ассоциативные пары слов-понятий, не имеющих общих существенных признаков в своем содержании: психология - библиотека, психология - животное; поведение - жизнь; кризис - нервы; саморегуляция - работа, саморегуляция - отдых.

Ассоциации по сходству. Здесь обнаруживаются два подтипа:

А. Это пары таких слов, в которых содержание одного понятия входит в содержание второго в качестве одного из признаков этого содержания: психология - общая психология: кризис - возрастной кризис и другие.

Б. Это пары слов, имеющих в своем содержании как минимум один общий существенный признак. Они достаточно разнообразны и включают ассоциативные пары, соотносимые с членами различных лексико-семантических, тематических полей и групп: психология - психика; саморегуляция - самоконтроль.

В процессе анализа полученных данных исследования содержания понятий методом направленных ассоциаций, мы столкнулись с тем, что на разные первичные понятийные слова-стимулы студенты дают абсолютно одинаковые ответы-реакции, например: психология - человек (10 ответов-реакций, что составило 51 % от общего числа испытуемых), поведение - человек (6 ответов-реакций, что составило 28 % от общего числа ответов студентов-психологов) и саморегуляция - человек (2 ответа-реакции, что составило 10 % от общего числа ассоциаций).

Достаточно часто мы наблюдаем привязку у студентов-психологов слова-стимула к личности человека, автора той или иной психологической концепции, например: поведение - Уотсон (10 % ответов-реакций), кризис - Л.С. Выготский (14 % ответов-реакций).

Таким образом, транслируя некоторую систему знаков в процессе межличностного педагогического взаимодействия, преподаватель и студент рискуют оставаться в мирах собственных значений, не проводя скрупулезной работы по уточнению степени их пересечений, то есть разделенности. Такого рода обособленность друг от друга выражается в разговоре «глухих», когда каждая из взаимодействующих сторон проецирует свои системы значений друг на друга, не заботясь о выяснении степени их совпадения, что традиционно ассоциируется с барьерами коммуникации или общения. К сожалению, очень часто такого рода барьеры возникают в образовательном взаимодействии между преподавателем и студенческой аудиторией.

Итак, проведенное исследование содержания понятий методом направленных ассоциаций позволяет сделать нам следующие выводы:

1. В основе практически всех ответов-реакций студентов, полученных в исследовании, лежат отношения смежности или сходства между ассоциативными парами.

2. Процесс ассоциирования осуществляется студентами-психологами, прежде всего, на основе частоты встречаемости понятий-терминов в учебных текстах или в образовательном взаимодействии (функциональная смежность), то есть здесь мы наблюдаем процесс формирования автоматического тиражирования стереотипных терминов-ассоциаций: это либо собственно стандартные (воспроизводимые) ответы-реакции, либо ответы-реакции, так или иначе, с ними соотносимые и смыкающиеся.

3. Выявленные ряды ассоциаций психологических понятий оказались «пересекающимися», то есть одна и та же ассоциация встречается в ассоциативном ряду различных понятий. Такие «пересечения» позволяют в дальнейшем построить и проанализировать сеть ассоциативных (семантических) связей для исследуемой группы психологических понятий.

Заключение. Результаты проведенного исследования понимания учебного материала студентами позволяют сформулировать следующие основные *особенности* данного явления.

1. Понимание учебного текста студентами гуманитарных дисциплин *субъективно*, имеет множество степеней свободы. Эта субъективность зависит, во-первых, от *степени языковой и коммуникативной компетенции реципиента*. Языковая компетенция предполагает владение глоссарием как некоторой знаковой системой, имеющей свои правила и нормы функционирования. Коммуникативная компетенция предполагает наличие опыта использования данного языка (речевого опыта). Во-вторых, субъективность понимания некоторого транслируемого преподавателем сообщения определяется *богатством опыта и энциклопедических знаний студента*. В-третьих, понимание зависит от *цели и установки студента на понимание*. Главное – не просто понимать учебный текст, а использовать полученную информацию для будущей профессиональной деятельности.

2. Понимание вербального сообщения требует также декодирования *невербальных компонентов коммуникации*, которые помимо коммуникативной значимости зачастую информативны. Для студентов очень важным является дополнительное и ярко-эмоциональное использование преподавателем невербальных стимулов, что стимулирует взаимопонимание.

3. Понимание учебного материала – есть процесс *прогностический*, основанный на механизме прогнозирования. Все действия участников образовательного взаимодействия, составляющие динамику понимания в межличностном взаимодействии, носят прогностический характер – студент постоянно выдвигает гипо-

тезы (сильные или слабые), подтверждает их, корректирует, отклоняет и формирует новые. Гипотезы выдвигаются, начиная с восприятия звуков и заканчивая установлением смысла.

4. Понимание учебного текста – процесс *гибко стратегический*. Стратегии понимания – это механизмы понимания, владение которыми предполагается наличием языковой способности в целом. Владение и применение стратегий бессознательно. Часть стратегий имеет собственно лингвистический характер – грамматические, семантические, препозиционные, стилистические стратегии; часть стратегий – когнитивные стратегии локальной когерентности, макростратегии. При понимании студент применяет различные стратегии, гибко переходя от одной к другой.

Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. Издание 2-е / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 412 с.
2. Шоттер, Дж. М.М. Бахтин и Л.С. Выготский: интериоризация как «феномен границы» / Дж. Шоттер // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 107.
3. Бахтин, М.М. Рабочие записи 60-х – начала 70-х годов / М.М. Бахтин // Собрание сочинений: в 7 т. – М.: Русские словари, 2002. – С. 380–431.
4. Данилова, Ж.Л. Диалогический подход в педагогическом межличностном взаимодействии / Ж.Л. Данилова // Актуалогенез: эмпирические структуры личности: Сборник научных статей / Под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006. – С. 81–84.

Зейналова Н.А.

ВОО «Городская еврейская община»

Магистрант кафедры прикладной психологии

zejnalova76@list.ru

УДК 159.9:316.77:130.1

ТВОРЧЕСТВО М.М. БАХТИНА В СИСТЕМЕ МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНОСТИ

Статья посвящена проблеме диалога в системе мультидисциплинарности. В настоящее время систему мультидисциплинарности формируют тенденции глобализации, которые устанавливают диктат безграничных возможностей, без учёта анализа последствий, то есть человек, в погоне за расширением сознания, не всегда успевает осознавать степень своей ответственности за поступки, мотивированные внешними требованиями социума. Попросту говоря, нет времени и навыка заглянуть внутрь себя и понять: кто ты есть?

Ключевые слова: мультидисциплинарность, диалог, взаимообогащение, развитие.

THE WORK OF M. BAKHTIN IN THE SYSTEM OF MULTIDISCIPLINARITY

The article is devoted to the problem of dialogue in the system of multidisciplinary. Currently, the system of multidisciplinary is formed by the trends of globalization, which set the dictate of unlimited possibilities, without taking into account the analysis of consequences, that is, a person in the pursuit of the expansion of consciousness, does not always have time to realize the degree of his responsibility for actions motivated by the external requirements of society. Simply put, there is no time and skill to look inside yourself and understand: who are you?

Key words: multidisciplinary, dialogue, mutual enrichment, development.