

УДК 37.01

DOI: 10.34670/AR.2023.26.90.003

Диалог как методологический конструкт и механизм гармонизации культурно-образовательного пространства

Троицкая Елена Михайловна

Доктор философских наук, профессор,
ведущий научный сотрудник,
Мелитопольский государственный университет,
272312, Российская Федерация, Мелитополь, пр. Б. Хмельницкого, 18;
e-mail: rektorat@mgu-mlt.ru

Статья подготовлена в рамках проекта «Исследование готовности студентов к принятию стратегических решений в изменяющемся культурно-образовательном пространстве» (FRRS-2023-0012).

Аннотация

Современное образование, в частности высшее, акцентируя внимание на процессе становление инновационной личности, способной выстраивать отношения с миром на основе собственных открытий и способов, а также на формировании готовности личности к разнообразной практической деятельности, осуществляет на разных направлениях функционирования мультикультурного образования личностно-ориентированное обучение и воспитание и остается универсальным способом сохранения и развития культуры, воссоздания духовно-практического опыта поколений в личностном мире человека. Будущий специалист, который приобретает профессиональное образование, должен быть готовым войти во взаимозависимый мир, формирующийся как единое пространство приближение одной культуры к другой, как интеграция культур с одновременным сохранением идентичностей и их духовным обогащением знаниями, умениями, навыками культурного общения. Диалог поиска смыслов бытия и понимания становится в таком образовании важнейшим механизмом реализации жизненно важных культурно-образовательных стратегий. В свою очередь, современное высшее учебное заведение, которое должно быть мультикультурным пространством, через диалоговый параметр учебно-воспитательной познавательной деятельности позволяет активизацию творческой самореализации студентов, их саморазвитие, создавая субъект-субъектное взаимодействие всех участников культурно-образовательного пространства, интегрируя деятельность культурно-образовательных институтов и непосредственных субъектов – студентов, преподавателей, сотрудников учебного заведения, а также представителей государственных, политических, культурно-образовательных организаций и движений, которые занимаются культуротворением и в определенной степени влияют на культурно-образовательное развитие Homo educandus и обеспечивают развитие системы аксиологических ориентаций.

Для цитирования в научных исследованиях

Троицкая Е.М. Диалог как методологический конструкт и механизм гармонизации культурно-образовательного пространства // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 11А. С. 26-36. DOI: 10.34670/AR.2023.26.90.003

Ключевые слова

Диалогизация, Homo educandus, культурно-образовательное пространство, профессиональное образование, культура.

Введение

На разных направлениях модернизации высшего образования имплементация идеи диалога приобретает значительное распространение в целеполагании, содержании, организационно-управленческих условиях образования. Большая часть педагогов обращает внимание на анализ культурно-образовательных практик, на внедрением активных методов и приемов диалогизации образования (интеграция принципов проблемности, вариативности в образовательном процессе, моделирования и реализация дидактически-познавательных средств обучения, различных форм и методов обучения – проблемная лекция, диалог-микродоследование, бинарная лекция, семинар-диалог, лекция-дискуссия, интернет-диалог и т.д.).

Вместе с тем, по нашему мнению, большая часть существующих культурно-образовательных практик, особенно религиозно-образовательных, остаются вне границ диалогового взаимодействия, вне использования диалога в образовательном процессе. Таким образом существенные его характеристики не раскрываются, а, следовательно, и возможности влияния на культурно-образовательную ситуацию в значительной степени не разворачиваются.

Основная часть

Прежде всего следует констатировать, что полноценное образование не может строиться, оставляя за пределами те или те конститутивные факторы влияния на духовность человека, ведь изменения, происходящие сейчас в мировом среде, все больше «сжимают» культурное пространство расширением взаимосвязи, взаимозависимостью разных стран, народов, культур (национальных, этнических, гендерных, политических, экономических, религиозных и т.д.). На уровне культуры человечество не может не быть заинтересованным в нахождении согласия, согласия в решении противоречивых вопросов, предотвращении эскалации насилия в решении противоречивых вопросов, что может привести к конфликтам и других угрожающих явлений.

Соглашаясь с утверждением, что связь между следующими понятиями «межкультурное взаимодействие – межкультурная коммуникация – диалог культур – межкультурное воспитание» является очевидной, а также с уверенностью М. Бахтина в том, что «только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается «человек в человеке» как для других, так и для самого себя» [Бахтин, 1979, 294], следует установить те системные параметры культурно-образовательного пространства, которые стоит диалогизировать, используя возможности мультикультурного образования.

Так, немецкий исследователь М. Гоманн цель мультикультурного воспитания видит в двоедином измерении: 1) совместное решение межкультурных конфликтов, существование которых должно быть признано и осознано; 2) обогащение за счет диалога с другими культурами [Современная философия..., 1957].

Исследователь Д. Бэнкс для усовершенствования содержания мультикультурной образования для современных американских школ предлагает четыре модели: модель А – учебные курсы, построенные на взглядах или перспективах этнической большинства; модель В

– содержание образования отражает интересы этнического большинства, но его дополняет компонент этнических меньшинств; модель С – учебные курсы построены таким образом, что школьники изучают историю и социальные события с точки зрения различных этнических групп; модель D – школьники изучают исторические и современные события в многонациональной перспективе, с позиции этнических групп, населяющих другие государства. Ученый считал, что самым оптимальным путем процесса становления мультикультурного воспитания является его трансформация от модели А до модели D [Banks, 1993].

Важным условием реализации модели такого воспитания, формирования интеркультурных компетентностей личности, которые они считают идентичными мультикультурным способностям, являются выработка и соблюдение определенных этапов ее практического воплощения. В частности, американские ученые Д. Лэндис, Ж. М. Беннет, М. Дж. Беннет [Landis et al., 2008] считают формирование интеркультурных компетентностей должно происходить в течение таких этапов:

1. Культурная сенсбилизация. Целью этого этапа реализации модели мультикультурного воспитания является приобретение детьми определенного эмоционального настройки на дальнейшую работу. Целесообразно использовать интерактивные игры (в основном коммуникативного типа), что позволит наладить в группе позитивную атмосферу взаимоотношений.

2. Применение методов культурного анализа. В течение этого этапа авторы этого подхода рекомендуют внедрять методики, позволяют детям глубже понять суть понятия «культура», его содержательную глубину и многомерность.

3. Анализ собственной культуры. На данном этапе, по мнению вышеупомянутых ученых, на основе особенностей проявлений различных элементов собственной культуры ученики должны получить представление о ряде характеристик определяют понятие «культура». Кроме осознания сущности традиционных культур, сюда стоит причислить, например, представление о красоте, дружбе, отношении к труду, планирование собственного времени, роль власти и тому подобное. Итак, здесь происходит анализ личного поведения детей в различных повседневных ситуациях с целью создания фона, на котором формируется целевая культура.

4. Анализ целевой культуры. На данном этапе рекомендован выполнять критический анализ (прежде всего когнитивный) всех элементов целевой культуры, составляющие общее представление о ней. Этому способствует реализация метода информирования о географических и климатических условиях формирование определенной культуры, историческую ретроспективу общественного развития, ее современное состояние.

5. Конструирование культурных правил целевой культуры. На этом этапе Д. Лэндис, Ж.М. Беннет, М. Дж. Беннет рекомендуют осуществлять анализ целевой культуры, но с упором на ценностных и деятельностных аспектах процесса формирования мультикультурных компетентностей. На этапе конструирования важно привлекать реальные ситуации из жизни, анализировать особенности повседневного межкультурного диалога, определять пути предотвращения межкультурных конфликтов и осуществлять поиск выходов из возможных конфликтных ситуаций.

С другой стороны, известные специалисты в области мультикультурного воспитания Дж. Бэнкс и С. Бэнкс для качественной реализации мультикультурного образования в системе работы образовательного учреждения предусматривают использование поэтапности, что имеет немного другую природу, а именно:

Этап 1 – Внесение изменений в учебную программу. Ученые основывают определяющую роль этого этапа, поскольку внедрение в образовательную систему тех или иных инноваций через изменения на уровне образовательной политики являются наиболее эффективным путем. Ключевая проблема становление мультикультурного образования и воспитание является ориентацией учебных программ на европоцентристское и маскулинное измерения. Учебные программы практически игнорируют репрезентацию различных культурных меньшинств, их культуры, истории становления и перспектив развития. Это усиливает «ошибочное ощущение преимущества большинства», создавая этим обманчивую концепцию межрасовых и межэтнических отношений.

Этап 2 – «Герои и отдых». На этом этапе исследователи рекомендуют изучать другую культуру с помощью разнообразных культурных артефактов, а также особенностей быта, труда и отдыха разнообразных культурных групп. Такой непосредственный практический опыт, на мнение ученых, должно создать у детей представление о реальном состоянии социокультурной интеграции той или иной культурной общины.

Этап 3 – Интеграция. Этот этап предусматривает координацию работы учителей о возможностях интеграции элементов мультикультурного воспитания в содержательный и методический компоненты различных учебных предметов. Сильными сторонами этого этапа являются уникальные возможности каждого учебного предмета в репрезентации вклада той или иной культуры в общий социальный капитал.

Этап 4 – Многоперспективность. Ученики изучают различные социальные явления и события со стороны различных аспектов – тендерных, расовых, этнических, религиозных.

Этап 5 – Социальное проектирование. Предполагается, что ученики узнают другие культуры через участие в различных общественных проектах на уровне школы или местной общины. Эта методика предусматривает диагностику таких местных проблем, непосредственно касающихся местной многоманитности (например, возможности репрезентации различных религий в учебном заведении, нарушение прав человека из-за принадлежности к определенной расовой, этнической или языковой группы, помощь людям с особыми потребностями и т.д.) [там же].

Методологической основой мультикультурного воспитания личности в современной Германии выступают две взаимосвязанные концепции:

Концепция поэтапной социализации учеников в многокультурном среде (микро-, мезо- и макроэтапы (Е. Киль). Автор особенно подчеркивает опасность развития социального изоляционизма, вызванного политикой мультикультурализма, и подчеркивает, что нельзя достичь ожидаемых результатов в ситуациях геттоизированного способа проживания эмигрантского населения особенно в крупных городах [Kiel, 2001].

Концепция уровневого подхода Л. Кольберга и В. Нике предусматривает овладение культурно-лингвистической компетентностью на разных этапах.

Монокультурный этап характерен для тех детей, в сознании которых доминируют архетипы собственной культуры, когда взгляды на новую формируются с позиций собственной и являются еще стереотипными и предвзятыми. На интеркультурном этапе, по мнению сторонников теории, ученик уже находится на пограничье различных культур; ребенок способен понять неповторимость и ценность каждой культуры, увидеть общие категории, а также те, которые делают каждую культуру своеобразной и неповторимой. Ученик получает способность объективно оценивать и синтезировать родную и чужие культуры [Kohlberg, 1978, 45-50]. Этот уровень немецкий исследователь В. Нике трактует как «находящийся между

культурами», поскольку только при установлении определенной дистанции как к родной, так и чужой культуре, возникает транскультурный подход, позволяющий беспристрастно оценить обе [Nieke, 2000, 76-80].

Нидерландский исследователь мультикультурного образования и воспитания Г. Ауергаймер определяет следующие принципы в ходе их реализации, в частности: пропаганду равенства всех независимо от этнического или социального происхождения; уважение к инаковости; способность к взаимопониманию; готовность к межкультурному диалогу [Auernheimer, 2006].

Итак, вышеупомянутые позиции относительно возможностей и ресурсов диалога мультикультурном образовании и межкультурном воспитании (несмотря на то, что не все примеры касаются высшей школы), а также упоминания институтов культурно-образовательного пространства еще раз подчеркнули необходимость объединить в нем образование, науку и культуру, которые имеют поставлять алгоритмами целостного, гармоничного развития личности и природо- и культууроответствующего содействия развитию этой личности.

Итак, прежде чем обратить внимание на процесс диалогизации саморазвития *Homo educandus* в культурно-образовательном пространстве, в частности, будущего специалиста, необходимо определиться с таким понятием как ценностное содержание высшего образования. Как отмечается во многих работах, устойчивое развитие современного постиндустриального общества бесспорно связано с феноменом высшего образования, с состоянием академической сферы, уровнем профессиональной квалификации преподавателей высших учебных заведений, приоритетов и ценностных установок.

При этом своеобразным катализатором такого внимания является совокупность культурных, социальных, экономических и политических проблем, которые сейчас остро воспринимаются как отдельными странами, так и миром в целом. В связи с этим особую актуальность приобретают следующие проблемные вопросы:

- определение направлений современной образовательной политики;
- поиск моделей реформирования и модернизации современной образовательной системы;
- формирование и осознание новых ценностных ориентаций академического образования как предпосылки сохранения его морального авторитета повышение ее социального статуса;
- диалогизация образовательного процесса.

Представленные утверждения наталкивают на новое понимание назначения образования, которое должно предоставить предпочтение индивидуальным усилиям индивида, его саморазвития, и в нашей предметной плоскости – реализации диалогичности *Homo educandus*. В этом смысле образование должно сосредоточиться на четырех аспектах: учиться, чтобы знать, то есть для получения инструментов понимания; учиться, чтобы действовать, чтобы иметь возможность влиять на окружающую среду; учиться, чтобы жить совместно, чтобы участвовать и сотрудничать с другими во всех плоскостях человеческой деятельности; учиться ради стремления, связанного с предыдущими [Троицкая, 2013, 3-14].

Исходя из признания человека как существа биосоциокультурного, в котором биологическая компонента предоставляет натуралистические (анатомия, физиология), социального компонента – деятельностные (интеракция, коммуникация), культурного компонента – ценностно-информационные (внебиологическое символическое кодирование, трансляция производится в обмене деятельностью идеально смысловой формации) предпосылки возникновения и становления *Homo sapiens*

В таком контексте человек по сравнению с выделенными однопорядочными понятиями являются концептом более объемным, который передает универсальную причастность представителя *Homo sapiens* к родовой биосоциокультурной организации. Вместе с тем, по нашему мнению, культурность как свойство скорее следует понимать, как критерий реализации человеком своего (отличного от животных) кода, а третий компонент логично называть духовным.

Более того, в фокусе наших мыслей, минуя детали, следует добавить, что в таком понимании диалог и толерантность как элементы интеракции и коммуникации, сразу исключаются из сферы биопсихологического, и духовная жизнь человека не является продуктивной ни в исследованиях, ни на практике.

Кристаллизация таким образом психического субстрата отвечает, по мнению П. Гальперина и А. Ждан, сверхорганической эволюционной форме, детерминируется социальным контекстом общения – подключением индивида к общечеловеческому богатству деятельности и знания: «Сущность этого положения достаточно условная и схематичная, однако довольно адекватно описывается на языке фракталов. Напомним, фрактал – это не мгновенная, а динамическая, растянутая во времени бифуркация, выражающая идею переходных состояний. Взятая из большой дальше биологическая организация, внедренная в межсубъектный обмен деятельностью, претерпевает многократные качественные изменения (бифуркации), через ряд опосредованностей (овладение наработанными в коллективном опыте коммуникативными фигурами, программами речи, мыслями, действиями) культивирует в организме личность. Биологическое «человек разумный» оказывается коррелятивным социальное «человек общественный, политический». Избегая многословия, апеллируем к мысли Дюркгейма, которая в соответствующей редакции дает необходимое резюме: истинно человеческое не является чем-то в первую очередь данным. Оно является продуктом коллективной истории, представляет «идеальную черту, к которой мы все больше приближаемся, но которой мы, возможно, никогда не достигнем» [Гальперин, 1980, 233].

В подтверждение мысли о том, что человеческое, в отличие от животного, обеспечивается социализацией, которая на уровне культурного кода (интеллект, этика, духовные смыслы) адаптирует телесные движения человека к реальности, или меняет ее. Этот путь вполне присущ коммуникации: сигнификация – знаковая кодировка реальности; номинация – приведение в соответствие объектов мира к словесным комплексам; экспликация – введение «чистых» смыслов, значений предметов, состояний, безотносительно к вещевой практике; генерализация – абстрагирование и экстрагирование необходимых существенных признаков, связей, которые имеют самоценный, отчужденный от предметности статус.

Диалог в этом смысле упорядочивает рычаги социализации, активизируя все познавательные способности *Homo educandus* (ощущение, восприятие, память, мышление, воображение), обуславливает каскад бифуркаций от чувственного к рациональному, от предметно-вещевого до информационно-идеального, модельно-аналогового, от частного до общего, от индивидуального к групповому, от непосредственного до опосредованного, от инстинктивного до целого образовательного, от эмоционально-импульсивного до рационально-умственного и тому подобное.

Значение диалога, как способа овладения символично-семиотическим, коммуникативным опытом, который является предпосылкой освоения общечеловеческого опыта, стоит проанализировать также в контексте роста человека до индивида, передающую идею неповторимости, неделимости, целостности данной человеческой особи, отличающей ее от

других представителей вида [там же, 186-229], а потом к личности, которую отличает определенное системное «сверхчувствительное» качество, возникающее вследствие привлечения индивида к контексту общественных связей. Личность – общественный индивид, она общается. Быть личностью означает вступать в диалог, общаться диалогически. Когда диалог заканчивается, заканчивается общественное, заканчивается личность [Бахтин, 1979, 434].

Неслучайно В. Шкуратов отмечает, что не существует личности вне и кроме ее роли в системе конкретных социальных сообществ, начиная от стада и заканчивая национальным государством. Именно поэтому личность является общественным статусом, обусловленным местом, функцией, ролью индивида в групповом целом. Место человека «вообще» – «всегда свободно». Место же конкретного человеческого лица – «всегда занято». В том смысле, что, реализуя себя в пространстве пересечений социальных последовательностей, оно оказывается опосредованным такими мощными коллективными началами, как мышление, экзистенция, труд, язык [Шкуратов, 1997, 357].

Процесс социализации всегда предполагает осмысление ее двойственности: социализация является формированием предпосылок включения лица в круг межсубъектных отношений и одновременно условий исключения лицом себя из этого круга (собственная стратегия участия, вмняемость, отсутствие опеки). В первом случае имеет место аккультурация, во втором – индивидуализация.

Аккультурация является процессом овладения достижениями человечества, культивирование в индивиде исторически сформированных гуманитарных качеств средствами воспитания, обучения, стихийных жизненных воздействий погружают индивида в иерархию диспозиций, осуществляющих регуляцию его самопроявлений в зависимости от привлечения к социокультурному опыту.

За исключением наиболее элементарного подражания, материализуется на ранних фазах личностного развития (детство, дошкольный возраст), формы аккультурации, соответствуя рефлексивному уровню, поставляют истины, которые не сдаются, не демонстрируются, не показываются.

Кстати, как отмечал Л. Шестов, что есть истины такого же порядка, что и истины о бессмертии души, Бога. Нельзя утверждать, будто о них нельзя говорить, – можно, но именно тогда, когда о них не спрашивают, не пытаются сделать очевидными. По своей природе они не могут и не хотят быть очевидными [Шестов, 2923, 81]. Подобные истины, как считается, идут от практического ума, экзистенциальной убежденности, законности их в жизненной глубине, не требующих доказательств.

Именно таким контекстуальным ограничением возможностей культурно-образовательного пространства следует признать функционирование современного монологического образования, которое использует подобные рычаги, допустимые только в признании аподиктических истин, добытых на основе феноменологического подхода.

Второй аспект социализации, хотя и связан с развитием личности как социального субъекта, все же обусловлен тем фактом, что личность не является пассивным репрезентантом общины, а является индивидуальностью (анатомо-физиологических, перцептивных, ментальных и других) отличий человека от других людей. Научить человека противостоять унификации людей в обществе, превращению «Я» в «Мы», тиражированию раблепных «шрифтиков», не удавалось в полной мере высшему образованию.

Следовательно, регулирование достоинства, равновесия, просветленности и гармонии

пребывание личности в сообществе и процесс гармонизации Я-концепции вырабатывается в результате не только диалогического взаимодействия, но и постоянно осуществляемого механизма самооценки и рефлексии, которые выполняют функцию защитного механизма личности.

Самооценка и рефлексия представляет собой контролирующий механизм, ответственный за реальную способность критической оценки личностью собственных потребно-мотивационных состояний, уровней интенции с целью сравнивать, скорректировать, обдумать действие, чтобы достигать запланированных результатов. Выполнение функции самооценки (самопонимание самоуправления, самосохранение за счет динамизации личностно-мотивационной сферы, трансформации принятых ценностей, осуществленных реализаций и т.д.) возможно только при условии диалога, в частности внутреннего, в каком в качестве участников «участвуют» виртуальные собеседники (Бог, Суд чести, родители, друзья, учителя и др.).

Диалогичность в этом смысле должна стимулировать формирование положительных качеств, предупреждать расстройства сознания и поведения, саморазрушение, самозабвение уверенности личности и тому подобное.

Поиск средств преодоления отчуждения был всегда предметом основательных философских исследований, результатами которых поставлялись принципы гуманистической философии и различные концепции, предусматривавшие исторический «прыжок из царства необходимости к царству свободы» (К. Маркс), в котором *de facto* обеспечивается пространство самореализации и, в силу этого, отменяются объективные основания отчуждения.

Мы в этом смысле опираемся на указанный нами выше человекомерный подход, который связывает преодоление отчуждения с созиданием человеческого в человеке, который на первый план выдвигает раскрепощение своих естественных свойств и приведения их в соответствие с «культурным кодом. «В таком движении человек пытается не столько избавиться от внешних невзгод, освободиться от них, сколько поставить их под собственный интеллектуальный, этический, духовный контроль» [Троицкая, 2013, 387].

Заключение

Итак, в культурно-образовательном пространстве диалогическое взаимодействие – это путь к пониманию проблемы отчуждения, оптимизации возможностей субъектов образования, с одной стороны, и понимание проблемы институциализации культурно-образовательных структур, предоставляющих преодолению отчуждения максимального содействия.

Диалог по предметности сложен, поскольку отчуждение характеризуется амбивалентностью: оно выступает исторически закономерным процессом развертывания человеческой деятельности и связано с объективными механизмами ее целеполагания, формирования содержания и организационно управленческих условий образования, и в то же время при определенных обстоятельствах эти институциональные составляющие образования, выполняя свои функции, могут удовлетворять субъектов, а отделение может приобретать самостоятельное, самодостаточное значение. Таким образом, определение направлений увеличения объема диалога, как информативно-экзистенциального взаимодействия субъектов культурно-образовательного пространства с целью их взаимопонимания, и создания в нем условий для развертывания субъектности человека, будет опираться на определенные положения сквозного характера (принципы) и алгоритмы реализации диалога и диалогичности.

Во-вторых, институции культурно-образовательного пространства (школа, семья,

культурные учреждения, политические, общественные движения и организации и т.д.) должны формировать цели диалога вокруг процесса становления человека; способа бытия человека; проблемы качества жизни, связей человека с внешним миром (смысл жизни); отображения локальных потребностей и глобальных трендов в программе образования и организации системы образования; распространения автономии школ, которые относятся к различным типам и организационным ступенькам; переноса акцента по обучению и науке в школе на самообразование дома и место профессиональной активности, с использованием новейших носителей, в частности Интернета; обеспечения родителям и местным сообществам значительной роли в образовательных действиях [там же].

В-третьих, в содержание диалогического образования, науки и культуры должна быть заложена связь с прошлым, настоящим и будущим, встреча с новыми и неожиданными проблемами, которые связаны с ближайшим и удаленным окружением, с существованием таких субъектов как церковь и ее учения, дома культуры и другие учреждения, которые функционируют в пространстве.

Кроме того, это обогащение содержания диалогическими положениями устраняет однозначность и одноплановость технократического мышления при решении глобальных проблем современности, следовательно, делает возможным развитие у обучающихся научной рациональности и ценностно-целевых структур деятельности в их единстве, добавляет мышлению конструктивности (интеллектуально личностные качества ума), что обеспечивает для личности возможность оценивать последствия научно-технического прогресса и связанных с этим глобальных проблем современности, их человекомерности и постнеклассической рациональности.

Библиография

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979. 320 с.
2. Гальперин П.Я. (ред.) Хрестоматия по истории психологии. М., 1980. 364 с.
3. Кемеров В.Е. Современный философский словарь. М.: Академический Проект, 2020. 823 с.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М., 1983. Т. 1. С. 76-96; Т. 2. С. 186-229.
5. Современная философия: Словарь и хрестоматия. Ростов-на-Дону: Феникс, 1957. 511 с.
6. Троицкая Е.М. Человекомерность в постнеклассической рациональности и развитии логической культуры // Человекомерность в культуре, науке, образовании: философско-методологические аспекты. Мелитополь, 2013. С. 104-120.
7. Шестов Л. Власть ключей. Берлин, 1923. 279 с.
8. Шкуратов В.А. Историческая психология. М., 1997. 505 с.
9. Auernheimer G. German education system: dysfunctional for an immigration society // European Education. 2006. № 37 (4). P. 75-89.
10. Banks J. Approaches to multicultural curriculum reform // Multicultural education: Issues and perspectives. Boston: Allyn & Bacon, 1993. 208 p.
11. Hohmann M. Interkulturelle Erziehung – eine Bestandsaufnahme // Ausländerkinder in Schule u. Kindergarten. 1983. H. 4. S. 4-11.
12. Kiel E. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens // Forum. 2001. № 1. S. 10-20.
13. Kohlberg L. Moralische Entwicklung und Moralerziehung // Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim: Beltz, 1978. S. 13-80.
14. Landis D. et al. Hand book of intercultural learning. Oaks, 2008. 515 p.
15. Nieke W. Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag. Opladen Leske+Budrich, 2000. 280 s.

Dialogue as a methodological construct and mechanism of harmonization of cultural and educational space

Elena M. Troitskaya

Doctor of Philosophy, Professor,
Leading Researcher,
Melitopol State University,
272312, 18, Khmel'nitskogo ave., Melitopol, Russian Federation;
e-mail: rektorat@mgu-mlt.ru

Abstract

Modern education, in particular higher education, focusing on the process of formation of an innovative personality capable of building relationships with the world on the basis of their own discoveries and methods, as well as on the formation of a person's readiness for a variety of practical activities, carries out personality-oriented training and education in different areas of functioning of multicultural education and remains a universal way of preserving and developing culture. A future specialist who acquires a professional education should be ready to enter an interdependent world, which is being formed as a single space, the approximation of one culture to another, as the integration of cultures with the simultaneous preservation of identities and their spiritual enrichment with knowledge, skills, and skills of cultural communication. The dialogue of the search for meanings of being and understanding becomes in such education the most important mechanism for the implementation of vital cultural and educational strategies. In turn, a modern higher education institution, which should be a multicultural space, through the dialog parameter of educational and educational cognitive activity allows the activation of creative self-realization of students, their self-development, creating subject-subject interaction of all participants in the cultural and educational space, integrating the activities of cultural and educational institutions and its direct subjects, as well as representatives of state, political, cultural and educational organizations and movements that are engaged in cultural creation and influence the cultural and educational development of *Nomo educandus*, ensuring the development of a system of axiological orientations.

For citation

Troitskaya E.M. (2023) Dialog kak metodologicheskii konstrukt i mekhanizm garmonizatsii kul'urno-obrazovatel'nogo prostranstva [Dialogue as a methodological construct and mechanism of harmonization of cultural and educational space]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 13 (11A), pp. 26-36. DOI: 10.34670/AR.2023.26.90.003

Keywords

Dialogization, *Homo educandus*, cultural and educational space, professional education, culture.

References

1. Auernheimer G. (2006) German education system: dysfunktional for an immigration society. *European Education*, 37 (4), pp. 75-89.
2. Bakhtin M.M. (1979) *Problemy poetiki Dostoevskogo* [Problems of Dostoevsky's poetics]. Moscow: Sovetskaya Rossiya Publ.

3. Banks J. (1993) Approaches to multicultural curriculum reform. In: *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
4. Gal'perin P.Ya. (ed.) (1980) *Khrestomatiya po istorii psikhologii* [Reader on the history of psychology]. Moscow.
5. Hohmann M. (1983) Interkulturelle Erziehung – eine Bestandsaufnahme. *Ausländerkinder in Schule u. Kindergarten*, 4, pp. 4-11.
6. Kemerov V.E. (2020) *Sovremenniy filosofskiy slovar'* [Modern philosophical dictionary]. Moscow: Akademicheskii Proekt Publ.
7. Kiel E. (2001) Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens. *Forum*, 1, pp. 10-20.
8. Kohlberg L. (1978) Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: *Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung*. Weinheim: Beltz.
9. Landis D. et al. (2008) *Hand book of intercultural learning*. Oaks.
10. Leont'ev A.N. (1983) *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya* [Selected psychological works]. Moscow. Vols. 1-2.
11. Nieke W. (2000) *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*. Opladen Leske+Budrich.
12. Shestov L. (1923) *Vlast' klyuchei* [The power of keys]. Berlin.
13. Shkuratov V.A. (1997) *Istoricheskaya psikhologiya* [Historical psychology]. Moscow.
14. (1957) *Sovremennaya filosofiya: Slovar' i khrestomatiya* [Modern philosophy: Dictionary and reader]. Rostov-on-Don: Feniks Publ.
15. Troitskaya E.M. (2013) Chelovekomernost' v postneklassicheskoi ratsionalnosti i razvitiy logicheskoi kultury [Human dimension in post-non-classical rationality and the development of logical culture]. In: *Chelovekomernost' v kul'ture, nauke, obrazovanii: filosofsko-metodologicheskie aspekty* [Human dimension in culture, science, education: philosophical and methodological aspects]. Melitopol.