

Владимир Кинцанс

Рига, Латвия

ДИАЛОГИЗМ МАРТИНА БУБЕРА И ВОЗМОЖНОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Интеграция Латвии в европейские структуры и складывающаяся современная социокультурная ситуация требуют пересмотра функционирующей модели образования, выдвигаются новые требования к подготовке будущих специалистов, их нравственному и духовному облику. Нашей стране нужны личности — целостные, компетентные, способные к самостоятельным решениям, готовые творчески решать проблемы и быстро реагировать на перемены, вызванные глобальными изменениями в стране и в мире.

В классической педагогике под образованием понимался процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков. В процессе образования происходит передача от поколения к поколению всех духовных богатств, которые выработало человечество. Как показывает практика, традиционные способы обучения в большинстве своем не успевают идти в ногу со временем, не способствуют развитию творческой самостоятельности. Выпускники учебных заведений выходят из их стен неподготовленными к условиям современной жизни.

Многие исследователи указывают на то, что современная система образования переживает кризисное состояние. Образование страдает от неспособности охватить комплексность проблем, понять связи и взаимодействия между вещами и передать молодым людям целостную и мировоззренчески стройную картину мира.

Дело в том, что за последние шесть десятилетий было получено 90 % знаний, которыми владеет нынешнее человечество. Предметное поле познания выросло в 10^{42} раз. С 1800 г. объем знаний удваивался каждые 50 лет, с 1950 г. — каждые 10 лет, а в наши дни он возрастает вдвое каждые пять лет¹. Неизмеримо возросла и плотность социальных событий. На глазах одного поколения гибнут тоталитарные режимы, возникают новые государства, складывается новый мировой порядок. Иными словами, будущее наступает с большим ускорением. Люди не успевают приспособливаться к динамике перемен. Ускорение процессов мировой истории ведет к возникновению явления, которое А. Тоффлер назвал футурошоком.

Помимо объективных, глобальных изменений существуют еще и идеологические факторы, которые существенным образом искажают идею образования. Так, Б. Рассел писал: «Чиновники от образования все менее и менее желают, чтобы молодежь становилась образованной. Их задача — не развивая умственных способностей, просто сообщать информацию. (Вероятно, именно с этим связано и увлечение тестированием, так как именно усвоение информации легко и просто проверяется с помощью тестов)»². В результате мы сталкиваемся с тем парадоксальным фактом, что образование становится одним из основных препятствий к развитию интеллекта и свободе мысли. Целью такой модели образования

является формирование людей легко поддающимися влиянию чужой воли. Это и понятно, так как думающие и понимающие суть происходящего люди труднее поддаются контролю. В результате школы начинают выпускать людей, по большей части не способных понимать и самостоятельно оценивать происходящее или формировать независимое суждение.

Именно поэтому перед современным обществом с особой силой встают проблемы образования. Сама жизнь наглядно демонстрирует, что ресурсы экстенсивного образования находятся на пределе. Уже сегодня ясно, что образование, ориентированное на передачу знания (факта), является бессмысленной тратой времени и ресурсов. Так называемое непрерывное образование вряд ли может кардинально исправить складывающуюся ситуацию.

Выход образования из кризиса через компетентностный подход также весьма иллюзорен. Описывая постмодернистское состояние науки и образования, Ж. Ф. Лиотар констатировал, что современное образование не направлено на «сохранение человеческого облика», а строится на идее компетенции. Компетентностный подход созрел и осмысливался не внутри образования, а был ответом на конкретный заказ профессиональной сферы. Он ориентирует на такую систему образования, которая отвечала бы потребностям быстро изменяющегося мира и современного рынка труда.

Жизненный цикл продуктов и систем становится все короче, и изменения происходят безостановочно. Необходимость функционирования в условиях непредсказуемых ситуаций и стратегий требует от индивида особой психологической и профессиональной подготовки. Обществу в новой экономике нужны люди с набором таких компетенций, в которых нуждается конкретный заказчик. Именно поэтому компетентностный подход предполагает включение работодателей в формирование социального заказа на выпускника вуза (столько-то учителей, столько-то юристов, столько-то бухгалтеров и т. д.) и состава компетенций, которыми должен обладать данный специалист. Однако ускорение темпов жизни приводит к тому, что набор компетенций теперь нужно обновлять в течение жизни несколько раз.

Для образования это означает заикливание на решении сиюминутных задач. Фундаментальное и гуманитарное знание подлежит радикальному сокращению в пользу знания технологического. Образованию отведена роль фабрики, где штампуют работников, которые требуются социальным и экономическим институтам³. Образование перестает быть самоцелью и оценивается весьма меркантильно — своей эффективностью на бирже труда. Из локомотива науки и производства образование превращается в придаток рыночной экономики. Интерес к образованию определяется не стремлением к творческому развитию человека, а возможностью приобретения престижной и хорошо оплачиваемой должности. Образование стало подстраиваться под рынок и предлагать себя в качестве товара. Гуманистическая миссия образования ужалась до уровня подготовки специалистов, необходимых обществу и производству.

В этой ситуации коммерциализация знания и утилитарный интерес к образованию вполне понятен. Ориентация на рынок труда вытесняет из образования стремление человека к постоянному совершенствованию и развитию собственных творческих потенций. Мир, в котором знание — товар, образование — услуга, а учащийся — клиент, вынуждает задуматься над поиском путей построения такой системы образования, в которой самоактуализация и компетенции взаим-

но дополняли бы друг друга. Задача это не простая, поскольку сущность образования и сущность профессиональной деятельности принципиально различаются.

Целью образования всегда была и поныне остается личность, ее совершенствование и самоактуализация. Целью профессиональной деятельности является успешность. Цель образования и производства ни по форме, ни по содержанию не совпадают. А это означает, что как минимум для начала необходимо привести к единому знаменателю разнонаправленные векторы, которые на данный момент имеют место в образовании, и параллельно разрабатывать целостную концепцию образования.

Образование, даже если оно решает сиюминутные, компетентностные задачи, не должно упускать из внимания центральную идею образования — всестороннее развитие личности, что требует принципиального изменения структуры отношений обучаемых и обучающихся. Ранее действовавшая субъект-объектная модель уступает место субъект-субъектным взаимодействиям, что качественно меняет структуру всего образования в целом и функцию педагога в частности. Смена акцентов возможна лишь на основе соответствующей философии образования, главным принципом которой является принцип «диалогизма». Образование, как считал Г. Г. Гадамер, — это не просто «культивация» природных задатков человека, не просто «оформление» душевных способностей до некоего образца, значимого для того или иного исторического этапа; в первую очередь это восхождение к всеобщему через диалог. Движение к всеобщности не ограничивается теоретическим образованием и вообще не подразумевает только лишь теоретический аспект в противоположность практическому, но охватывает сущностное определение человеческой разумности в целом. Сущность образования состоит в том, что человек делает себя во всех отношениях духовным существом. Тот, кто предается частностям, не может считаться образованной личностью⁴.

Вот почему проблема диалога актуальна сегодня как никогда, ведь именно в диалоге реализуется бытие человека, образуются общезначимые устойчивые связи, через диалог человек входит в общественное бытие, открывается другому. Совершенно не случаен поэтому столь пристальный интерес многих исследователей к творческому наследию Мартина Бубера (1878—1965)⁵. Именно М. Бубер ввел в философию проблему диалога основательно и надолго. Созданную Бубером «диалогическую онтологию» трудно отнести к какому-то одному направлению философии, так как его позиция основывается на еврейской мистической школе, хасидизме и релятивистской теории, а его взгляды оказали значительное влияние как на религиозную философию, так и на психологию.

Ключевым моментом формирования диалогической концепции Бубера можно считать переход от мистицизма к религиозному экзистенциализму, от идеи «слияния» человека с Божественным началом к идее «встречи» человека с Богом, предполагающей отдельное существование и «диалог» обеих сторон. Встреча человека с Богом, как и человека с человеком, — это не отношение «Я—Оно», а отношение «Я—Ты». Эта сквозная мысль проходит через все творчество Бубера, но чрезвычайно глубоко и поэтично воплощена в работе «Я и Ты». Для Бубера Мировое «Ты» есть Бог, и, только если человек способен предстать перед «Божьим Ты», он способен возлюбить «Ты» тварных существ. И наоборот, отношения «Я и Ты» между человеком и его ближним способны перерасти в такие же отношения между человеком и его Творцом. Потому всякий раз, когда между двумя

людьми возникает взаимопонимание и близость, когда завязывается диалог «Я и Ты», человечество совершает шаг к Богу⁶.

Двойная заповедь, призывающая любить Бога и любить ближнего, как самого себя, указывает на то, что диалогическая связь не является уделом избранных. Благодаря проницаемости человека, его открытости Богу, а также благодаря Божественному милосердию диалог есть изначальное человеческое отношение. Для М. Бубера диалог и общение не есть что-то второстепенное, происходящее с уже готовыми индивидами, до того существовавшими изолировано. Напротив, диалог конституирует их бытие. По сути человеческая/Божественная экзистенция реализуется лишь посредством диалогического общения. Диалог — это процесс, в котором «я» раскрывает себя и тем самым только и осуществляет себя в подлинном смысле. В противном случае отношения людей деградируют до уровня Я—Оно, когда происходит обращение с человеком как объектом манипулирования и средством достижения неких целей. Отношение Я—Оно — это тип взаимосвязи без взаимности, где другой предстает в качестве функции и объекта, что приводит к тому, что акцент смещается с внимания к другому на самооценку, использование других для решения своих проблем. Это, по словам Бубера, монологи, замаскированные под диалог. Подлинный диалог — это общение уникальных личностей при отсутствии отношения друг к другу как к объекту. Это не поучение другого, не манипулирование им, а поиск общих ценностей и смыслов.

Следует указать, что М. Бубер прекрасно отдавал себе отчет в том, что существует разница между диалогом людей и ситуацией общения с Богом. Однако для Бубера важно не то, что существуют различия, — суть важно, что имеется сходство. Нам же это позволяет спроецировать идеи диалогической онтологии Бубера на современную педагогическую ситуацию. Взаимосвязь диалога и образования многолика и до конца еще не артикулирована. В диалогической онтологии Бубера имплицитно содержатся подходы, весьма значимые для современной педагогики. Сегодня, в условиях кризиса образования, многие проблемы, поставленные этим философом, являются актуальными и значимыми для современного образования. Проблемное поле диалогической онтологии Бубера дает мощный толчок в осмыслении наболевших педагогических вопросов. Их тематизация, рефлексия и осознанное сопоставление открывает путь для гармонического интегрирования диалогической проблематики в педагогическую практику и выявления ее эвристических возможностей.

Методологическую ценность представляет небольшая статья М. Бубера «Педагогический праксис», выросшая из его выступления на международной педагогической конференции в Гейдельберге в 1929 г. Идеи, высказанные М. Бубером в этом эссе, несмотря на свою давность, звучат более чем современно. Свидетельство этому — тот очевидный факт, что кризис образования, несмотря на все усилия педагогов и ученых, будет продолжаться до тех пор, пока общество не найдет тот идеал, который сможет преобразовать всю систему общественных отношений. Ведь образование и воспитание определяется духом эпохи и функционирующими в обществе ценностями⁷. На вопрос «Для чего надо хорошо учиться в школе?» сегодня почти каждый ребенок, как и его родители, ответит: «Чтобы получить образование», «чтобы поступить в университет», «чтобы иметь достойную работу и зарплату». Звучит по меньшей мере парадоксально: образование необходимо для того, чтобы иметь образование. Это, конечно, достойная цель, но никак не цель образования.

Характерным примером того, что отсутствие целей образования имеет всепроникающий и разрушающий характер, являются уроки визуального искусства. Цель этих уроков многие учителя представляют в лучшем случае приблизительной. Хотя эта цель должна стоять перед нами, как путеводная звезда, и освещать каждый наш шаг и диктовать те средства, которые будут использоваться для достижения этой цели. К сожалению, отсутствие ясной цели превращает учителя в технократа, тем самым отнимая у него право вести ребенка к самостоятельной взрослой жизни (*paidagōgos* переводится с греческого как детоводитель: *paidos* — дитя, *ago* — веду, воспитываю). Многие учителя визуального искусства заикливаются на обучении детей формальным принципам рисования. Они требуют от детей соблюдения пропорций, правил композиции, законов светотени, правильного соотношения теплых и холодных тонов и т.п.⁸ Однако забывают, что в деле приобщения к искусству, особенно в начальной школе, это не самое главное. Такой узкопрофессиональный подход погружает детей в атмосферу закрепощенности, переходящей во враждебность и эпатаж. Детям становится скучно и неинтересно. Они не видят смысла в том, чем они занимаются, и не понимают, как это может им пригодиться в дальнейшей жизни. Дети очень хорошо чувствуют конфликт между природой искусства и тем, как происходит процесс обучения. Ситуация усугубляется, когда дети под всяческими предлогами стараются увернуться от выполнения поставленных педагогом задач. Это вызывает еще больший напор учителя и усиление формальных требований. Учитель, требующий формального выполнения задания и забывающий, во имя чего все это должно делаться, очень скоро превращается в догматика, в результате чего неизбежно отсутствие взаимопонимания и возникновение конфликта, поскольку дети более всего не терпят догматизма. Их природа тянется к свободе, спонтанности и пониманию.

Если родителям и учителям удастся найти связь между изучаемыми вопросами, целями образования и культурным контекстом и продемонстрировать ее ребенку, то критическое отношение детей значительно снижается. Однако довольно часто взрослые сами с трудом способны понять логику изучаемой детьми программы и взаимосвязь содержания предмета с действительностью и требованиями современных реалий. Поэтому на вопрос ребенка «А зачем мне это нужно?» их ответ звучит весьма неубедительно и чаще всего является отговоркой. Ответы типа «так надо», «пригодится», «это нужно каждому образованному человеку» малоэффективны и не способствуют повышению детского энтузиазма в овладении знаниями.

Так что М. Бубер был совершенно прав, полагая, что цели образования должны сформулировать общество и государство. Более того, ответ о смысле и цели образования способен дать лишь то общество, чей взор устремлен к широкому и ясно очерченному общественному идеалу. Например, в традиционной еврейской культуре всегда существовал этот идеал: *талмид-хахам*, мудрец, исполненный милосердия, плоть от плоти своего народа, его заступник и одновременно судья. У англосаксов общественный и педагогический идеал можно было охарактеризовать одним словом: «джентльмен». Педагогический и общественный идеал многих обществ воплощался в понятии «гражданин». Коммунистическая идеология видела идеал во всестороннем развитии личности. Западное общество долгое время вдохновлялось идеей достижения всеобщего благосостояния, однако к концу XX столетия и этот идеал исчерпал свои возможности. Несмотря на то, что

жители многих восточноевропейских стран стремятся к материальному благополучию и равняются на жизненные стандарты развитых европейских стран, стараясь их догнать, все прекрасно отдают себе отчет в том, что дальнейший научно-технический прогресс реально угрожает жизни людей и существованию человечества вообще.

Итак, мы живем в эпоху, когда прежние идеалы сброшены с пьедесталов, а новые еще даже не показались на горизонте. Однако для М. Бубера выход из кризиса был очевиден уже в его время. В понимании философа крушение идеалов характеризуется одновременным возрождением веры. Вера возрождается из осознания бессцельности и бездуховности существования. Действительно, признание факта, что человеческое существование обесмыслилось, а образование утратило цель, является первым шагом к возрождению. Согласно Буберу, задача образования и воспитания в ситуации неопределенности — сохранение человеческого облика. В кризисной ситуации, по мнению Бубера, людям не остается ничего другого, как вспомнить, что человек сотворен по образу Божию⁹. Для нас подобное решение вопроса кажется по меньшей мере утопией. Вполне возможно, что и для самого Бубера идея уподобления Богу — вопрос скорее метафизического, а не прикладного характера. Вместе с тем сама идея артикуляции целей образования через утверждение общественного идеала более чем продуктивна для педагогики в целом и для поиска путей построения подлинно современной системы образования в частности.

Неоспоримой заслугой М. Бубера является то, что диалог в педагогике сегодня понимают не только как дидактическую форму, но и как способ совместного бытия находящихся в процессе образования сторон¹⁰. Одной из важнейших характеристик диалога является взаимная направленность внутреннего действия. Участвующие в диалоге стороны должны быть обращены друг к другу, должны быть заинтересованы и открыты друг для друга. «Только соучастие в бытии других живых существ обнаруживает смысл и основание собственного бытия»¹¹.

Организация диалогового общения с обучаемым, быть может, одна из самых сложных задач, которая стоит перед педагогом. Смыслом ее является раскрытие в диалоге потенциала каждого человека, что возможно при условии, если педагог видит в каждом воспитаннике конкретную личность во всей присущей ей субъективности. Приращение знания и его понимание в процессе обучения возможно только в том случае, если педагог видит в школьнике или студенте не простую сумму качеств и устремлений, а воспринимает его как некую цельность и индивидуальную неповторимость. Только в таком случае ученики предстанут перед педагогом как живые конкретные люди во всем богатстве своих достоинств и недостатков, а не как манекены с набором ярлыков, типа «невежда», «незрелая личность», «инфантильное поколение», «потребители» и т.д.

Поскольку современному обществу необходимы самостоятельно мыслящие, самоопределяющиеся личности, то принципы диалогического образования представляются наиболее адекватными и отвечающими требованиям сегодняшнего дня. Для теории и практики педагогики имеет принципиальное значение то, что диалогическое образование провозглашает идею о том, что ребенок не объект и конечный продукт социальных влияний, а субъект свободного и ответственного созидания и самосозидания. Личность школьника с позиций диалогического мировоззрения является центром собственного становления, в котором заключены как ресурсы, так и механизмы личностной динамики. Диалогическое образова-

ние не заинтересовано в простой передаче учащимся сведений и информации. Диалогически ориентированное образование сфокусировано на том, какую роль те или иные знания играют в конкретном человеческом существовании. Диалогическое образование — процесс развития свободных, самоактуализирующихся личностей.

Справедливости ради нужно подчеркнуть, что место диалога в структуре образования было известно уже на заре педагогических студий. Однако нередко диалог во многих педагогических системах скорее выполнял прикладную функцию и использовался в качестве риторической фигуры, а не выступал в своей онтологической сущности. Подлинный диалог характеризуется внутренней обусловленностью находящихся в общении сторон, когда один человек не может существовать без другого¹².

Однако, как известно, реальная педагогическая практика, к сожалению, свидетельствует об обратном. В процессе общения педагога и воспитанника подлинная диалогичность не свойственна или, по крайней мере, она затруднена. Причин тому более чем достаточно. В первую очередь особая ответственность за установление диалога лежит на учителе как ведущей стороне педагогического процесса. М. Бубер справедливо считал, что педагог должен отдавать себе отчет в том, что каждое его слово, каждый поступок оказывают влияние на ученика. Это обязывает его к постоянной рефлексии и самоконтролю. Учитель как бы «слышит» и «видит» себя глазами детей. Вместе с тем педагог должен присутствовать также в душе ребенка. Причем не в некоей абстрактной «детской душе», а в душе конкретного ученика, уникальной личности и своего партнера по диалогу, погруженного вместе с ним в ситуацию «обучения» и духовного становления. Бубер отмечает, что педагогический диалог все же до определенной поры остается односторонним. Ребенок не в состоянии воспринять учителя во всей полноте его человеческого содержания. Детское сознание не оживляет личности педагога во всем богатстве индивидуальных человеческих оттенков. «Включающее восприятие» учителя позволяет ему представлять и понимать, что может твориться в детских душах, тогда как дети не способны постигнуть духовный мир учителя. Вместе с тем это не должно умалять роли диалога как формы педагогического общения. Просто следует учитывать специфику диалога между учителем и учеником, которая состоит в том, что педагог по определению стоит выше на лестнице духовной иерархии и обладает авторитетом¹³.

Несмотря на то, что одной из существенных характеристик авторитета является подчинение, не следует воспринимать его как субъективное навязывание своей воли. Авторитет — это, безусловно, подчинение, но не по принуждению, не авторитарное давление извне. В известной мере это умение вызывать внутреннее уважение к себе как личности. Подлинный авторитет приобретается через демонстрацию знания дела и личных деловых качеств. При этом преимущество в должностном положении является лишь формальным. То, что мы обычно называем личным авторитетом, действительно является личной заслугой данного педагога и складывается из массы многообразных факторов. На пользу авторитету идет даже незнание или ошибки, если, конечно, не бояться сказать ученикам, что чего-то не знаешь, или есть мужество признать свою ошибку. И наоборот, чем активнее и напористее добивается учитель авторитета, тем меньше шансов его иметь, чем он больше о нем печется, тем хуже результаты. Авторитет рождается не из желания, а из дела, из заботы не о себе, а о деле.

Свободный разговор между педагогом и учащимся чаще всего происходит вне урока — на перемене, на экскурсии, на встрече и т.д. Эта форма диалога является наиболее эффективной, поскольку из нее исключено дидактическое намерение. Вместе с тем эпицентром рождения авторитета является занятие. Уже в силу своего положения и статуса педагог здесь обретает формальный авторитет. Но данный «кредит» нужно выплачивать. И тут ничем не помогут прежние заслуги. Такой авторитет, конечно, тоже имеет место, и на первых порах дети готовы выдать некоторый «аванс» уважения, внимания и доверия человеку со званием «директор», «учитель», «профессор» и т.д. Однако наряду с официальным авторитетом имеет место фактический авторитет педагога. Он обусловлен общей культурой педагога. Имеется в виду не просто педагогическая квалификация, а культура в самом широком смысле слова, способность влиять на других людей, формировать неповторимые творческие личности. И делать это нужно так, чтобы ученик был соавтором учителя в деле собственного формирования. Учитель должен «перелиться» в учеников и «раствориться» в них. Только таким образом он сам сохраняется как личность и продолжается в них. Ученикам нужен педагог, так же как и учителю нужны дети. Диалектика формирования авторитета такова, что он не принадлежит педагогу единолично. Авторитет педагога держится на уважении и доверии школьника. Дети моментально замечают малейшее проявление неискренности, фальши и непринципиальности. Это квалифицируется ими как лицемерие и предательство и ведет к утрате авторитета.

Авторитет педагога не является его привилегией и, хотя он задан его статусом и общественным положением, еще в большей степени требует своего постоянного подтверждения. Ребенок станет доверять авторитету учителя только в том случае, если поймет, что его уважают и ценят таким, каков он есть, а не воспринимают в качестве объекта педагогического воздействия. Ребенок изначально стремится к сотрудничеству с учителем, желая снискать его одобрение и симпатию, и, если он заметит, что учитель видит в нем личность, диалог обретет обоюдность.

Такое понимание авторитета и его роли в педагогическом процессе вряд ли найдет одобрение у большинства наших педагогов, поскольку единственным авторитетом в их глазах обладает только свобода и только в свободе они видят ключ к решению вопросов образования. Современная педагогика апеллирует к понятию свободы как важнейшему содержанию педагогического процесса. М. Бубер ни в коей мере не отрицает ценность свободы и считает, что без свободы немислима подлинная человеческая близость. Однако свобода для него не самоцель и даже не средство. Свобода для Бубера является не содержанием педагогического процесса, а его условием. Именно поэтому власть и авторитет педагога никак не ограничивают свободу ученика. Он критикует традиционную педагогику за диктат учителя, но современные системы несколько не лучше, ибо размывают границы дозволенного и пренебрегают ценностью авторитетов¹⁴.

Еще одной причиной, тормозящей развитие диалоговых отношений в системе образования, является стереотипное педагогическое представление об ученике, которое формируется на основании тестов и диагностических измерений. Зачастую задача тестирования сводится к установлению конечных границ развития человеческой сущности на основании внешней экспертной оценки. Однако важнейшая характеристика педагогического диалога заключается в способности сторон по общению выйти за рамки собственного «Я» в мир общезначимых ценно-

стей. Помимо всего прочего в развитом умении понять другое, чужое сознание и его уникальный мир заложена высоконравственная, антииндивидуалистическая интенция.

Сохранение индивидуальности ученика, недопущение его обезличивания — одно из самых важных направлений гуманизации пространства образования. Не менее значимо для педагогики представление о том, что внутренний мир личности открывается в диалоге и что именно благодаря диалогическому общению начинается поиск индивидом своего подлинного «Я». Что важнее для образования — утверждение педагогической власти, любование собою и своими знаниями или направленность на другого, память об ученике, для которого собственно и работает учитель? Ответ более чем очевиден. Без этой нравственной направленности нет и не может быть подлинного образования и продуктивной работы педагога. Личность ученика способна проявиться лишь в общении с другими. Создать свое «Я» ученик может только лишь в противопоставлении другим «Я». Выражаясь словами М. Бубера, «нет Я самого по себе, есть только Я основного слова Я—Ты и Я основного слова Я—Оно»¹⁵.

Короче говоря, учащийся должен не только рассматриваться как субъект или объект действия, но и быть понят, т. е. осознан в его уникальности, во всей той сумме жизненных обстоятельств, которые делают его бытие и судьбу неповторимыми. Осуществление подобного подхода выводит образование на принципиально иной уровень. Образование в действительности не есть то, чему человека учат, а то, что он в этом понимает. С этой точки зрения афоризм Макса фон Лауэ о том, что образование — это то, что остается у вас, когда вы забыли, чему вас учили, можно считать своего рода квинтэссенцией идеи образования XXI столетия. Идея заключается в том, что образование должно формировать образ мыслей, что значительно важнее знания фактов и приобретенных компетенций. Педагогический процесс, выстроенный на диалоге, ориентирован не на запоминание, а на понимание, что принципиально меняет эффективность образования.

Нет необходимости напоминать, что для образования представляет ценность только подлинный диалог. Такие разновидности диалога, на которые указывал М. Бубер, как технический и замаскированный под диалог монолог, лишь усугубляют проблемы, стоящие перед педагогами¹⁶. Бубер понимает, что подлинный диалог не может стать явлением массовым. Более того, он явление редкое, но «там, где он встречается, пусть даже в самом “недуховном” облике, он свидетельствует о наличии органической субстанции человеческого духа». Участвующие в диалоге стороны, очевидно, должны быть обращены друг к другу, должны быть все равно с какой мерой активности или сознания активности обращены друг к другу¹⁷. Следовательно, важнейшей составляющей диалога является взаимная направленность внутреннего действия, а то, как она будет выражена в словах, жестах или же посредством молчания, — это не столь уж важно. Подлинный диалог может происходить и молча — имеется в виду не мистическое молчание, а открытость и расположенность к другому человеку. «Ибо там, где между людьми установилась открытость, пусть даже не в словах, прозвучало священное слово диалога»¹⁸.

Развивая понимание Бубером диалога как живого взаимоотношения, следует признать, что тема молчания в педагогическом плане практически не рассматривается. Считается, что педагог должен говорить, и чем лучше он это делает, тем качественнее результаты его работы. Задача учеников — слушать и внимать. По

сути, в лучшем случае это все тот же технический диалог или монологи, имитирующие диалог. Традиционной системе образования трудно найти место молчанию в структуре урока. Хотя умению слушать и молчать следует учиться так же, как и умению говорить и выражать свои мысли. Слушание — это психофизиологическая способность человека, позволяющая сконцентрироваться на восприятии и усвоении получаемой в данный отрезок времени информации. Слушание естественно предполагает как молчание, так и тишину, однако суть слушания заключается в улавливании и усвоении звучащей информации. Иными словами, слушание является основой нормального развития диалога и восприятия идущей извне информации. Слушание, в свою очередь, является предпосылкой для говорения, иначе о диалоге говорить не приходится.

Молчание слушающего человека не порождает новых смыслов, оно необходимо для усвоения смысловых значений, созданных другими. М. Бахтин считал такое молчание интертекстуальным заполнителем, связующим элементом речевого дискурса. «Когда тебе говорят, — писал М. Щепкин, — ты слушаешь, но не молчишь. Нет, на каждое услышанное слово ты должен отвечать своим взглядом, каждой чертой лица, всем своим существом. У тебя тут должна быть немая игра, которая бывает красноречивее самих слов»¹⁹. Подобное красноречивое молчание-слушание характерно не только для актерского мастерства, оно является условием и предпосылкой любого успешного диалогического взаимодействия.

Таким образом, слушание не является процессом пассивного впитывания информации. Слушание активно по своей природе, оно невидимая часть диалогического айсберга. Вместе с тем молчание имеет ряд очевидных парадоксов. Например, можно слушать и не слышать. Можно молчать и не слушать. Подобные феномены — явление достаточно распространенное. Например, учащийся, присутствующий на занятии, молчит, но не слушает и не слышит. Чисто формально, глядя со стороны, все признаки диалога как бы соблюдены. Один человек говорит, другой слушает, однако, по сути, перед нами типичный образец так называемой нефизиологической глухоты. Чаще всего подобные состояния не являются долговременными и свидетельствуют об уходе человека в себя. Однако вполне достаточно даже малейшего намека на безучастность и невнимание к словам собеседника, чтобы разрушить тонкое диалогическое равновесие. В то же время очевидно, что клиническая глухота, неспособность слышать ни в коей мере не является препятствием к установлению диалога и взаимопонимания.

Во многих западноевропейских языках молчание и тишина — слова-омонимы (англ. *silence*, исп. *silencio*, итал. *silenzio*, латыш. *klusums*). В русском языке тишина — явление по большей части акустическое, характеризующееся отсутствием каких-либо звуков и шумов. В сравнении с тишиной молчание в мире языкового мышления скорее ориентировано на человека и имеет широкую коммуникативную интерпретацию. Н. Арутюнова, например, так дифференцирует молчание и тишину: молчание — мир человека, а безмолвие и тишина — мир природы²⁰.

Молчание в иных случаях выгоднее говорения. Оно как бы страхует речевого субъекта от ошибок и просчетов, одновременно создавая некую значимость и весомость всего того, что последует за молчанием. Более того, нередко нечто воспринимается тем более значимым, чем менее оно связано со словом. Истинны практического и духовного опыта вообще с трудом выражаются словами. Слова слишком грубы и тяжеловесны для того, чтобы передать видимое и чувствуемое, а молчание ближе к истине, нежели слово.

Поведенческая стратегия молчания как знака истинного познания проходит через всю историю мировой культуры. За примерами коммуникативных преимуществ молчания далеко ходить не приходится. «Дети мои! Станем любить не словом или языком, но делом и истиною» (1 Иоан. 3:18). Христианская традиция полна призывов к ограничению слова, в особенности к ограничению многословия. Подобная установка порождается самой структурой общения между человеком и Богом, где достаточным условием со стороны человека является не говорение, а именно молчание и слушание. Для мистического богословия (исихазм) молчание становится одной из важнейших добродетелей, способствующих очищению души.

Устойчивая ориентация на процесс молчаливого познания в значительной степени присуща гносеологическим стратегиям буддизма, даосизма, индуизма (школы йоги и веданты). Древнекитайская пословица «кто знает — молчит, а кто не знает — говорит» и по сей день является ключом к пониманию особенностей общения представителей таких стран, как Япония, Китай, Сингапур, Корея, Тайвань и др.²¹ Для представителей этих культур молчание в разговоре столь же информативно, как и слова. «Кто много говорит, часто терпит неудачу, поэтому лучше соблюдать меру...» — считал Лао Цзы. Восток постигает суть вещей, не называя. В молчании больше смысла, чем в сказанном.

Апология молчания процветала и в русле западноевропейского мышления. Так, например, Томас Карлейль признавал за словом деструктивный характер. Людям, которые полностью доверяют словам, считал он, грозит опасность подмены действительного дела его вербализованным эрзацем. В молчании видел спасительное средство от пагубного многословия. «Молчание — стихия, в которой формируются великие вещи, для того чтобы в готовом виде и величественно предстать в дневном свете жизни»²². Л. Витгенштейн в «Логико-философском трактате» указывал: «О чем нельзя говорить, о том следует молчать»²³. М. Хайдеггер разрабатывал диалектику молчания и немоты. Он считал, что осмысленная речь обязательно предполагает смысловые паузы и молчание. Кто не умеет молчать, тот и не умеет говорить. Поэтому тот, кто молчит, может сказать больше, чем тот, который говорит много. Многословие, «болтовня», наоборот, могут придать делу только мнимую ясность²⁴.

Примеры, выбранные наугад, подтверждают, что подлинный диалог невозможен без молчания. Молчание, без сомнения, является одним из элементов диалогического общения. Значимость молчания состоит в том, что оно, будучи актом воздержания от речи, имеет целью сообщить включенным в диалог сторонам определенную информацию. То есть молчание диалогически значимо только в том случае, если оно предназначено и направлено на другого. Попадая в диалоговое поле, молчание начинает говорить посредством знаков, которые психологи называют «заполнителями молчания». Эти так называемые заполнители молчания и придают общению то или иное содержание и поведенческую окраску.

Правильное педагогическое общение с детьми позволяет не только использовать молчание в качестве конструктивного метода ведения диалога, но и продемонстрировать им ряд простейших форм и фигур молчания, которые придают любому диалогу полноту и смысл.

Одной из таких распространенных и хорошо читаемых форм молчания является пауза перед началом выступления или разговора. Ее применение дает возможность людям переключиться с предыдущих проблем на предмет начинаю-

щейся беседы. Самому говорящему эта пауза позволяет собраться с мыслями, успокоиться и мысленно представить план того, что следует осуществить. Естественно, эта пауза не может и не должна длиться слишком долго. Истории ораторского и педагогического искусства известны примеры, когда точно выдержанная во времени пауза буквально творила чудеса и аудитория с интересом воспринимала совершенно чуждую ей информацию.

Другая хорошо известная всем форма молчания свидетельствует о принятии решения. Человек погружается в молчание для принятия ответственного решения. Со стороны слушателей ответное молчание — это своего рода знак уважительного отношения к мыслительной работе своего визави.

Следующей формой молчания является пауза, руководящая контролем за вниманием. Как правило, эта пауза возникает в процессе рассуждения или выступления, чтобы подчеркнуть важность только что сказанного. Посредством такого рода паузы говорящий может вернуть внимание своих слушателей, не прибегая к морализированию и не уходя от темы.

Еще одна форма молчания позволяет создать или изменить дистанцию между находящимися в общении людьми. Примером такого рода молчания может служить ситуация, когда человек, обиженный недостойным поведением партнера, замолкает буквально на полуслове. Такого рода молчание весьма красноречиво и лучше всяких слов демонстрирует отношение человека к происшедшему. Нарушитель нормы, как, впрочем, и свидетели происходящего возникшую паузу прочитывают однозначно и недвусмысленно. Этот тип паузы позволяет, не говоря ни слова, показать место, занимаемое человеком в общественной иерархии, а при необходимости вернуть его в те рамки, за которые он в своей речи или поведении вышел.

Противоположным предшествующему типу является молчание, выражающее уважение. Молчание-уважение следует отличать от молчания-подчинения. Ситуации их применения достаточно сходны, однако мотивация совершенно иная. Люди порой не говорят по причине нежелания вступать в конфликт. Если во многих случаях, как говорится, молчание есть знак согласия, то во втором случае молчание — вынужденное признание силы.

Еще одним типом молчания является так называемое логическое молчание, позволяющее расставлять акценты, группировать материал и переходить к другим сторонам вопроса. Такая пауза в речи помогает слушателям выделить главное в репрезентируемом материале. С помощью этого типа паузы можно систематизировать материал, выделять доказательства, демонстрировать выводы и возражения оппоненту. Не случайно К. С. Станиславский считал, что без логической паузы речь становится бессмысленной, а без эмоциональной — безжизненной. Данное замечание классика театрального искусства дает основания для выделения в особую категорию еще и эмоционального молчания. Молчание, заполненное внутренней эмоциональной энергией, бросает ответ на произносимые после паузы слова. Теперь они звучат полновеснее, выразительнее и убедительнее.

Помимо перечисленных форм молчания можно говорить о молчании-согласии, молчании-протесте, молчании-просьбе, молчании-вызове, молчании-подражании, молчании-провокации, молчании-отказе, молчании-незнании, молчании-превосходстве и о других оттенках и вариациях молчания, которые в силу своей неоднозначности и неопределенности не столь просты для описания. Все эти многочисленные нюансы молчания хорошо фиксируются людьми даже на языко-

вом уровне. Выражения типа «хранить молчание», «нем как рыба», «молчание — золото», «гробовое молчание» — все они имеют свой семантический оттенок, который может быть раскрыт только при более детализированном подходе. Таким образом, говоря о молчании как составной части диалогического процесса, следует подчеркнуть, что фигура молчания является могучим союзником и помощником в деле построения успешного педагогического общения.

Говоря о принципе диалогизма, необходимо указать еще на одно обстоятельство, которое в значительной степени препятствует его реализации в образовании. Речь идет о том, что диалог в педагогическом процессе осложнен отсутствием на занятиях диалектики «вопрошающего бытия», вопросно-ответной формы существования учителя и ученика. Конечно же, попытки разбавить урок вопросами и дискуссией предпринимаются постоянно. Но каждый педагог, вероятно, неоднократно убеждался, что детям чрезвычайно сложно переходить от рецепционной установки к продуктивному диалогу. Поэтому урок в большинстве случаев — эта такая своеобразная форма коммуникации, где отвечают на вопросы, которые никто не задает.

Вместе с тем педагогические возможности вопросно-ответных процедур связаны, в первую очередь, с тем, что в вопросе, с одной стороны, содержится указание на некоторую неопределенность знания, а с другой — потребность в ее устранении. Реализация подобной потребности как раз и происходит в процессе диалогического образования. Нельзя не заметить, что вопросно-ответные процедуры фактически присутствуют в явной или неявной форме на любом этапе образования, так как, например, педагог постоянно формулирует для себя вопросы о том, как, каким образом можно достичь необходимых результатов. Множество вопросов педагога формулируется в зависимости от его исходной целевой установки и различных контекстуально зависимых возможностей реципиентов. Порядок вопросов, особенно системно представленных, детерминирует ответы. В свою очередь, ответы представляют собой варианты завершенных высказываний. Но в любом случае ответ всегда порождается вопросом и при этом зависит от целевых, прагматических, коммуникативных и других установок вопрошающего и отвечающего. Роль вопросно-ответных процедур в обучении трудно переоценить: они, по существу, пронизывают весь учебный процесс. Благодаря вопросам формируется альтернативное мышление обучаемых, их познавательные интересы, выдвигаются и формируются различные дидактические и познавательные цели, происходит осмысление учебной информации, выработка убеждений обучаемых, совершенствование организационных форм обучения.

Педагогические возможности вопроса непосредственно связаны со структурой вопроса и вопросно-ответной процедуры в целом. В каждом вопросе представлена систематизация достигнутого уровня знания вне зависимости от того, о каком виде знания идет речь — научном, обыденном или каком-нибудь еще. Именно в вопросах и ответах реализуются воспитательные цели участников образовательного процесса. Так, собственно информационная цель образования состоит в том, что вопрошающий хочет внести изменения в свою базу знаний, получив от педагога недостающую информацию. Вопросно-ответные процедуры намечают пути расширения уже имеющихся результатов, предлагают различные, а не строго однозначные выводы из уже имеющихся посылок.

В этом состоит отличие диалогового, вопросно-ответного метода от традиционного обучения, являющегося заучиванием готового знания как истины в по-

следней инстанции. Образование, основанное на вопросно-ответной логике, создает не просто сумму знаний, но дает в руки обучаемому метод познания. По характеру вопросов, задаваемых обучаемыми, можно установить достигнутый ими уровень развития и степень овладения знаниями. Вопросно-ответные процедуры позволяют обучаемому опереться на собственный опыт, перенести знания в новую учебную или жизненную ситуацию, увидеть новое в знакомом, охватить предмет исследования более целостно и предложить свой способ решения.

Вопросно-ответные процедуры как всеобщий способ освоения мира являются актом познания и самосовершенствовании через освоение духовно-ценностных основ бытия. Поэтому вопрос становится формой и содержанием поиска самого себя в мире добра и зла, истины и красоты. Обучение собственно и призвано поддержать и развить это атрибутивное свойство через эффективные вопросно-ответные процедуры. Знанию, особенно эпистемному, научно-теоретическим понятиям научить нельзя. Этому можно научиться в процессе общения, задавая и получая ответы, когда обучение становится «майевтикой». Ведь мир, в котором живет современная молодежь, наряду с трансляцией знаний актуализирует более насущные для них вопросы, игнорирование которых грозит самим основам человеческого существования. Извечные кантовские вопросы «Что я есть?» и «Что мне следует делать?» имеют для детей жизненно важное значение.

Вопросно-ответные процедуры являются не только формой речевого общения, но и выступают способом совместного бытия находящихся в процессе образования сторон. Важнейшей характеристикой вопросно-ответных процедур является взаимная направленность участвующих в диалоге сторон. Вопрошающая и отвечающая стороны должны быть обращены друг к другу, должны быть заинтересованы и открыты друг для друга. К сожалению, на практике вопросно-ответная процедура обычно осуществляется в том ключе и в той последовательности, какой ее видит педагог. «Ученик» вынужден отвечать на вопросы «учителя». Однако педагогический процесс будет более эффективным в том случае, если педагог сумеет выстроить занятие так, чтобы обучаемый сам задавал вопросы своему педагогу и, таким образом, учебный диалог осуществлялся бы в обратном направлении. Подлинная вопросно-ответная процедура характеризуется внутренней обусловленностью находящихся в общении сторон, когда ученик не может существовать без учителя, а учитель — без ученика. Вопросно-ответная процедура представляет собой, с одной стороны, систему целенаправленных действий педагога, организующих познавательную деятельность учащегося, обеспечивающую усвоение им содержания образования. С другой стороны, вопросно-ответные процедуры — это метод учения самого ученика, метод развития его умений самостоятельно добывать знания.

Установление обратной связи в учебном процессе с помощью вопросно-ответных процедур позволяет рассмотреть вопрос учащегося как инструмент его познавательной деятельности. От того, как будет владеть учащийся данным инструментом, зависит эффективность приобретения нового знания и его понимания.

Нельзя не заметить, что прагматические установки образования довольно часто редуцируют полифонический смысл вопрошания до простейшей функции проверки знания. Большинство тестов, как и вопросов преподавателей, направлены не на постижение смысла и достижения понимания, не на стимулирование творческого начала личности, а на выяснение информированности. Тесты порой напоминают кроссворды, где вопросы следуют один за другим, без всякой логи-

ки и развития темы. Именно поэтому очень часто учащиеся много знают, но абсолютно не понимают того, о чем говорят или пишут.

Не случайно содержательный и эвристический потенциал вопросно-ответных процедур сегодня становится ключевым моментом, привлекающим как теоретиков, так и практиков образовательного процесса. Учитывая изменившийся характер образования, а именно усиление значения диалогового начала, можно говорить о все возрастающей необходимости более широко использовать вопросно-ответные методики как в структуре преподавания, так и в любой когнитивной деятельности в целом.

Одним из важнейших условий успешного вопросно-ответного взаимодействия между сторонами является осознание и понимание педагогом того, что обучаемый уже знает и умеет и чего не знает и не умеет. Причем эта рекогносцировка уровня подготовленности обучаемого должна осуществляться не только на уровне тестирования, но и непрерывно, в течение всего учебного процесса. По сути дела перед нами ситуация обусловленности каждого следующего уровня понимания предшествующими знаниями, которую каждый педагог должен разрешить в духе герменевтической традиции. Ведь всякий вопрос очерчивает сферу неизвестного, что предполагает определенную информацию об известном. Здесь знание диалектически сочетается с незнанием, что характерно для ситуации разрешения парадокса «герменевтического круга».

Задавать вопросы и получать удовлетворительные ответы на них можно только в том случае, если сам вопрос логически вытекает из тех знаний, которыми обладает его задающий, и того уровня понимания, который им соответствует. Вопрос на самом деле оказывается труднее ответа. Вопрос должен логически вытекать из наличного уровня знаний. Правильно задать вопрос — это значит в какой-то степени уже иметь решение. Существенно важно не только артикулировать вопросы, но и научиться формулировать их достаточно точно и корректно. «Будем считать, что в рамках каждой системы знаний мы можем правильно сформулировать вопрос и определить, может ли быть некоторое предложение ответом на этот вопрос. Это довольно сильная абстракция, так как реально проблемную ситуацию довольно трудно почувствовать, еще труднее корректно поставить вопрос, трудно сформулировать возможные ответы на него и еще труднее убедиться, что иные ответы, кроме сформулированных, невозможны. От всех этих обстоятельств будем абстрагироваться, т.е. будем считать, что все это мы умеем делать»²⁵.

Моя долголетняя педагогическая практика подтверждает то, что формулировка вопроса — отнюдь не тривиальная методическая проблема. Для многих учащихся непосильной задачей оказывается обычная формулировка вопросов, не говоря уже о том, чтобы задумываться над возможными его вариантами, корректностью и стилистической точностью. Набор вопросов, как правило, ограничивается вопросительными местоимениями типа «кто», «что», «куда», «почему» и т.п. или сводится к неместоименным вопросительным предложениям, выражающим общий вопрос, который требует в ответе лишь подтверждения или опровержения, что может быть выражено словами «да» или «нет». И это при том, что объема знаний по той или иной теме у них вполне достаточно. Значит, просто нет навыка к вопрошанию и тренировки мышления в данном направлении.

Серьезное вопрошание требует знания того, что спросить и как. Именно поэтому крылатое выражение, что задать хороший вопрос означает наполовину по-

лучить ответ, полностью отражает суть проблемы. Это еще раз подтверждает тот факт, что вопрос содержит в себе определенный уровень понимания, который после достижения ответа может быть истолкован как предварительное понимание. В. В. Виноградов, говоря об этом, писал, что «в вопросе что-то высказывается, сообщается и понимается»²⁶.

Если у учащегося нет предварительного понимания по поводу интересующего его предмета, то невозможно и задать вопрос. Задавая вопрос, индивид пытается расширить или уточнить имеющиеся у него представления и определенный уровень знания. Человек догадывается, что его знание и понимание является неполным, и предполагает, в каком направлении нужно двигаться, с тем чтобы получить более полное представление и понимание. После того как получен ответ на интересующий нас вопрос, ответ, взятый вместе с информацией, содержащейся в вопросе, становится базой для постановки новых вопросов.

Для того чтобы что-то понять, следует прояснить ряд затруднений, выраженных в форме вопросов. В том случае, когда дети обладают пониманием, никаких вопросов не возникает и решать их нет необходимости. Когда же имеются сомнения насчет удовлетворительности понимания, то через выяснение неясных моментов они стараются сделать свое понимание более определенным. Каждый человек в зависимости от степени приобщенности к социальной памяти человечества на данном культурно-историческом этапе развития обладает известным уровнем знаний и понимания, поэтому вопрос логически связан и вытекает из этого уровня понимания. Учащийся, самостоятельно неспособный справиться с задачей, спешит обратиться за ответом к авторитетному источнику. Это могут быть учитель или родитель, любой взрослый человек, научное сообщество, некая сумма знаний и т. д. Присвоение знания без усилий, усвоение чужих ответов без опоры на свои знания приводит к тому, что ученик теряет инициативу к поиску чего-то нового. Творческое отношение к уроку, наличие собственных вопросов приводит к изменению самого школьника. Такой учащийся вступает в коммуникативные отношения с педагогом и содержанием обсуждаемого материала, формирует в себе аргументационные навыки, развивает понимающие способности. Все это указывает на то, что учебный процесс следует организовывать так, как организует его тысячи лет лучший учитель — жизнь, а именно: так, чтобы в ходе этого процесса человек постоянно был вынужден тренировать не столько память, сколько способность самостоятельно решать задачи и вопросы.

Решение задач — отнюдь не привилегия математики. Все человеческое познание есть не что иное, как непрекращающийся процесс постановки и разрешения все новых и новых задач — вопросов, проблем, трудностей. И только тот ученик понимает научные положения и формулы, который видит в них не просто фразы, а прежде всего ответы на вполне определенные и актуальные вопросы — вопросы, естественно вырастающие из практики и настоятельно требующие ответов. Таким образом, одной из важнейших задач, стоящих перед любым педагогом, является развитие способности у обучаемого ставить вопросы.

С постановки вопроса природе, с формулировки проблемы каждый раз начинается сама наука. С этого же должен начинать свое движение и каждый ученик. Что бы мы сказали, например, о преподавании математики, которая сводилась бы к тому, что требовала от учеников зубрить наизусть ответы, напечатанные в конце задачника, не показывая им ни самих задач, ни способов их решения? Между тем географию, ботанику, химию, физику и историю очень часто преподают

именно таким, нелепым, способом. Школьники получают ответы, найденные человечеством, часто даже не имея представления, на какие именно вопросы эти ответы были даны. Многие педагоги слишком часто, увы, начинают разговор о предмете прямо с квазинаучных «дефиниций»²⁷. Но ведь научное знание никогда не начинается с определения — дефинициями научное исследование заканчивается. Так почему же образование должно осуществляться с обратного конца?

Подводя итог, подчеркнем, что вопросно-ответные процедуры, авторитет, умение слушать и молчать являются имманентными характеристиками диалога вообще и педагогического диалога в частности. Не случайно эвристический потенциал, содержащийся в диалогическом подходе, столь притягателен как для теоретиков, так и практиков образования. Есть все основания рассматривать диалогическое образование как стратегическое направление развития современной педагогики. Принципиально важно зафиксировать то, что если установка с преимущественной ориентацией на знание отражает способность учащихся усвоить и воспроизвести сумму наличной информации, то установка с ориентацией на диалогическое понимание есть способность постичь внутреннюю связанность, организованность рассматриваемых явлений, логическую упорядоченность, ясное представление о причинно-следственных связях и т. д.

Диалог ориентирован не на изменение понимаемого, а на адаптацию к нему, на его сохранение во всей его неповторимости и оригинальности. Диалог становится процедурой, которая ведет к формированию образа мыслей учащегося, что гораздо важнее, чем усвоение правил, форм, фактов, дат и т.д. Ведь не секрет, что многознание уму не научает. Можно знать бесконечное количество фактов, тысячи вещей, никак друг с другом не связанных, но такое знание обеспечивает всего лишь успех в разгадывании кроссвордов. Однако понимать означает постигнуть смысл и значение объекта, разместить объект в контексте мировосприятия, сложившемся у индивида к данному моменту. Диалог соединяет нечто, ранее неизвестное, с уже известным, превращая разрозненные факты в систему. Особенность диалогического взаимодействия заключается в том, что оно ориентировано на сохранение «подлинности» понимаемого во всем характерном для него своеобразном внешнем и внутреннем, во всей включенности того, что артикулируется диалогом. Диалог — форма существования сознания во всей его неповторимости, функциональности и быстротечности. Диалог как процесс действительно есть непосредственно переживаемое, нечто постоянно ускользающее от рефлексии. Но в результате диалога мы имеем освоение чего-то личностно нового, и это принципиально важно для успешного осуществления образовательного процесса.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Крымский С. Б.* Философия как путь человечности и надежды. Киев, 2000. С. 268.

² Рассел Б. Свободомыслие и официальная пропаганда // *Искусство мыслить*. М., 1999. С. 220.

³ *Люотар Ж. Ф.* Состояние постмодерна. М., 1998. С. 118.

⁴ *Gadamer H. G.* Truth and method. N.Y., 1975. P. 333—341.

⁵ Бубер Мартин (Мордехай) (1878—1965) — еврейский религиозный философ и писатель; его философия близка к экзистенциализму и диалектической теологии, ее центральная идея — диалог между Богом и человеком, человеком и миром. Родился в Германии, где в 1935 г. нацистский режим лишил его права заниматься общественной и педагогической деятельностью; в 1938 г. эмигрировал в Палестину. Труды: «Еврейское искусство» (1902), «Обновление еврейства» (1919), «Я и

Ты» (1922), «Диалог» (1930), «Гог и Магог» (1941), «Свет сокровенный» (1941), «Учение пророков» (1942), «Сад хасидизма» (1945), «Моисей» (1946), «Проблема человека» (1947), «Два образа веры» (1951), «Образы добра и зла» (1952), «Затмение Бога» (1952) и др. — *Ред.*

⁶ Бубер М. Два образа веры. М., 1995. С. 16—92.

⁷ Buber M. Reden über Erziehung. Heidelberg, 1995. S. 45.

⁸ Неменский Б. М. Познание искусством. М., 2000. С. 123.

⁹ Buber M. Reden über Erziehung. S. 43.

¹⁰ Smith M. K. Martin Buber on education (2000) // www.infed.org/thinkers/et-buber.htm

¹¹ Бубер М. Я и Ты // Два образа веры. М., 1995.

¹² Там же. С. 48.

¹³ Buber M. Reden über Erziehung. S. 31.

¹⁴ Ibid. S. 32.

¹⁵ Бубер М. Я и Ты. С. 16.

¹⁶ Бубер М. Два образа веры. С. 109.

¹⁷ Там же. С. 99—100.

¹⁸ Там же. С. 96.

¹⁹ Щепкин М. Записки; Письма. М., 1952. С. 356.

²⁰ Арутюнова Н. Д. Молчание: контексты употребления // Логический анализ языка: Язык речевых действий. М., 1994. С. 106—117.

²¹ Дао дэ цзин. СПб., 1999. С. 69.

²² Карлейль Т. Этика жизни // Карлейль Т. Теперь и прежде. М., 1994. С. 363.

²³ Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М., 1958. § 7.

²⁴ Хайдеггер М. Время и бытие: Ст. и выступления. М., 1993.

²⁵ Попович М. В. Доказательство и смысл теоретических утверждений // Актуальные проблемы логики и методологии науки. Киев, 1980. С. 58.

²⁶ Виноградов В. В. Синтаксис русского языка акад. А. А. Шахматова // Вопросы синтаксиса современного русского языка. М., 1950. С. 84.

²⁷ Ильенков Э. В. Воспитание ума. М., 2004. С. 73.