

ДИАЛОГ И ОБЩУВАНЕ В ОБРАЗОВАНИЕТО

Николета Михалева

Икономически университет – Варна

Резюме. Статията прави опит да разкрие диалога като иманентна характеристика на процеса на обучение, в който се формира културата на общуване и личностно изграждане на учещите се. Налага се разбирането, че е време да се преодолее все още господстващата в педагогическата практика авторитарна монологична логика и да се изгради нова педагогическа парадигма, ориентирана към субект-субектните взаимодействия. Аргументите в подкрепа на тази теза се основават на идеите в трудовете на М. Бахтин и Х. Батищев.

Keywords: communication, dialogue, education, culture, pedagogical paradigm, “school of dialogue of cultures“

В съвременния глобализиращ се свят, когато човешкото общество е принудено да решава сложната задача за собственото си съхранение, става все по-важна ролята на диалога, придобиващ нов смисъл и социална ценност. Той става все по-необходимо условие за развитие на междуличностните, междугруповите, международните отношения: икономически, политически, религиозни и пр. Диалогът е специфичен начин за реализация на човешката същност, за установяване на истински хуманизъм, за формиране на диалогични отношения между хората.

Диалогът се явява като най-действено средство за построяване на сложни системи на отношения, на различни равнища и в различни пространства на обществения живот. Бидейки определена форма на общуване и изпълнявайки нейните функции, той притежава и своя специфика, осигуряваща особена роля в организациите на жизнената дейност на хората. Както посочва Михаил Бахтин (1895 – 1975), „диалогичните отношения са явление много по-широко, отколкото отношенията между репликите на композиционно изразения диалог, това е почти универсално явление, пронизващо цялата човешка реч и всички отношения и прояви на човешкия живот, въобще всичко, което има смисъл и значение“ (Bahtin, 1976: 54).

При това колкото повече се осмисля значението на диалога в живота на човека и обществото, неговата всеобщност като основа на човешките взаимоотношения, толкова по-дълбоко и широко се разкриват неговите възможнос-

ти и непознати пространства за въздействия като комуникативно средство и особено социокултурно явление.

Освен това диалогът остава все още недостатъчно изследван феномен: не са разкрити в необходима степен неговите процесуални и структурни характеристики, функционални възможности, в т.ч. и взаимовръзка с различните форми и видове общувания. Нещо повече – до ден-дневен не е формирано по същество и общоприето определение на диалога на равнище философско понятие.

Човешкият свят несъмнено е свят диалогичен: диалогични са словото, мисълта, дейността и общуването на човека с другите хора. Диалогичността е универсално условие и на битието на човека, на ставането, разкриването, изразяването на неговата същност. В този смисъл, изследването на диалога означава същевременно изследване на човека. Затова опитите за решаването на проблемите на диалога са свързани с търсене основите на човешкото съществуване. Предварителното осмисляне на проблемите на човешките взаимоотношения дава основание за извода, че тези взаимоотношения се явяват източник както на човешкото щастие, така и на горчиви страдания. Както в единия, така и в другия случай е необходим другият човек, с когото радостта и щастието са по-пълни, а мъката и нещастieto преминават по-лесно. Който не води доверителен диалог с друг, той постепенно става неспособен за водене и на искрен диалог със самия себе си, привиква и да се обръща към себе си като към вещ.

Днес придобива особен смисъл проблемът за определянето на диалога като всеобщо културно явление на социалния свят, на неговите същностни характеристики, включително и главните особености на неговите многообразни проявления. Това предполага обсъждане на широк комплекс от въпроси, позволяващи да се задълбочи неговото разбиране и по-ясно обхващане контекста на неговото изучаване. Например възниква неизбежно въпросът за съотнесеността на диалога и общуването. Вярно е, че диалогът е преди всичко общуване. Именно така той се разбира и разработва в научната литература. Безусловно е и това, че общуването по своята същност е диалогично. Но веднага възникват такива въпроси: всяко общуване ли е диалог? Как диалогът се съотнася с такива определения като обикновен, случаен разговор между двама души? Явно е, че не всяко общуване е диалог. Но в случая е по-значимо как се съотнасят понятията „диалог“ и „диалогичност“?

По този въпрос смятам, че е особено важно схващането на Стоян Атанасов, изразено в статията „Диалогическото Аз на кръстопътя на културите и литературата“, анализирайки позицията на известния европейски учен от български произход – Цветан Тодоров. Диалогичността „е съотнасяне на отвореност на аза спрямо другото явление, творение или другата личност, които се отличават от него и се явяват негов структуриращ принцип“ (Atanasov, 2001: 191).

На същата страница той посочва и друг аспект: „Диалогичността е свързана с нейната незавършеност и неограничени възможности за преобразяване на участниците в нея.

Диалогичността е непрекъснато ставане, настояще, подхранвано от отгласкващо се както от миналото, така и от другия настояще, обърнато към бъдещето... отдалечавайки го като вечно отстъпващ хоризонт (Atanasov, 2001: 191).

Съвременното образование все още се придържа към стабилния от миналото ориентир за преподаване от учителя на „готови знания и информация“, а учещите се да ги заучават (обикновено пасивно). Но при такава постановка не е възможно те да формират познавателна активност и емоционалноценностни отношения, както и да формират способности за непрекъснато самоизменение и личностен вектор, личностни компоненти. Оттук произтича необходимостта от сериозен философско-методологически анализ на образователно-педагогическата практика. Очевидно е, че в традиционното образование съществува дистанция между преподаването на „готовите знания и умения“ по готов образец. То твърде малко се ориентира към опита за творческа дейност на учещите се и тяхното емоционалноценностно отношение към действителността.

Освен това традиционната педагогическа парадигма изгражда училищното обучение обикновено по логиката на субект-обектните взаимоотношения: учителят въздейства на учещите се посредством преподаваната информация, получавайки, на свой ред, обратни сведения за степента на нейното възприемане и усвояване. Тук учителят и ученикът сякаш взаимодействат като отделни елементи на някаква механична система. При подобна обектна стратегия училищното обучение води до култивиране предимно на формалноролеви отношения и нагласи, в които нито ученикът, нито пък и учителят се издигат до равнището на истински субекти на педагогическия процес. А това означава, че процесът обучение не се превръща в пълноценно духовно общуване, във всеобща форма на изграждане на цялостни личности, каквато всъщност е неговата предназначеност.

Изграждащата се сега педагогическа парадигма е ориентирана към субект-субектните взаимодействия. На тази основа училищното обучение може реално да се хуманизира и ефективно разгръща като равнопоставен личностен процес на културно общуване, на изграждане на нова духовност. В този процес учителят и ученикът не се намират един срещу друг, а си взаимодействат на базата на определени социокултурни форми, идеали, ценности. А последните не могат просто да се транслират като готови резултати от дейността на предните поколения, а само като собствено човешки, културно-творчески видове дейност, в процеса на които учещите се усвояват своята същност и се развиват като конкретноисторически субекти. Това става възможно в процеса

на съвместното търсене и „изработване“ на знанията (истината). Именно в такъв случай усвояването на знанията се разгръща като активно непосредствено общуване на субекти във времето, като активен процес на междуличностни взаимодействия, т.е. диалогично. Културната предметност, която учителят преподава, е съдържателен израз на взаимоотношенията им като субекти. Това означава, че общуването не е нещо външно спрямо процеса обучение, а негова същност, характеристика, разкриваща иманентната му диалогичност. И доколкото в процеса на обучението непрекъснато се продуцира пълноценен диалог, дотолкова то по-пълно формира култура на общуване и личностно изграждане на учещите се. Тази методологическа постановка обаче изисква известно пояснение. Още повече че в педагогическата литература нерядко обучението се разглежда твърде ограничено, предимно като информационен или комуникативен процес, изграждан върху изискванията на субект-обектните отношения, т.е. по логиката на обектно-вещните взаимодействия. Не ни учудва фактът, че в широката училищна практика все още господства авторитарната монологична логика на взаимодействие, потискаща активността на учещите се като субекти на собствената си учебна дейност.

Тук е необходимо да се подчертае, че има качествена разлика между субект-обектните и субект-субектните взаимодействия. Общуването е винаги между-субектно диалогично взаимодействие. Истинското духовно общуване е такова само дотогава, докато субектите, участващи в него, запазват своята субектност и открито ответно разбиране. Това е така, тъй като те участват в съвместна учебна дейност, която изисква отношения на взаимност и сътрудничество, а не на взаимодействия на учителя субект с някакви обекти (бездушни вещи). В този смисъл, при обучението учителят и учениците са партньори в съвместното изследване на знанието, в което се решават общи познавателни задачи. Впрочем ето как разглежда този въпрос Михаил Бахтин: „Точните науки – това са монологична форма на знанието: интелектът съзерцава вещта и се изказва за нея. Тук има само един субект – познаващият (съзерцаващият) и говорещият (изказващият се). На него му противостои само безгласна вещ. Всеки обект на познанието (в това число и човекът) може да бъде възприеман като вещ, защото като субект той не може, оставайки си такъв, да остане безгласен, следователно неговото познание може да бъде само диалогично“ (Bahtin, 1986: 383).

Идеята на М. Бахтин за „културата като диалог“ е послужила като един от източниците за разработената от В. Библер психолого-педагогическа концепция за образование и възпитание на „човека на културата“, която експериментално се е прилагала в редица градове на Общността на независимите държави, както и в някои други страни. Според В. Библер предишните форми на европейската култура (Античност, Средновековие, Ново време) не са безследно изчезнали в миналото, а участват пълноправно в реалното полифонично мислене на съвременния човек. Нещо повече дори – диалогът на различни културни смислово-

сти, на уникални и неповторими нравствени и духовни спектри стои в основата на съвременната логика на мислене. Ето защо пренебрегването на непреходното значение на миналите „гласове“, на специфичните форми на „виждане“ и овладяване на света е противоположано на духа и идеите на културата в края на XX век. А тъкмо това се наблюдава в днешното училище, което не се изгражда по логиката на културата, а е ориентирано предимно към изучаване на „най-новата“ научна информация (стремеж да се обхване необятното!). Тук все още битува презумпцията, че „последните“ научни резултати съдържат в себе си в концентриран вид предшестващите знания, т.е. последните сякаш изгубват своя собствен неповторим смисъл и значение. Като отхвърля този подход, В. Библер посочва: „Да се зафиксират, задълбочат тези гласове като самостоятелни, да се развият до културна значимост – значи да се развие съзнанието, психиката адекватно на идеите на културата“ (Bibler, 1988: 58). Оттук и разработената от него идея за създаване на модел на училище – „училище на диалог на култури“, където на последователността на класовете отговаря последователността на изучаване на основните исторически култури, но тази „последователност“ непрекъснато се коригира с едновременния диалог на всички класове, възрасти, култури, т.е. със съвременния социокултурен контекст.

„Училището на диалог на култури“ заслужава по-специално разглеждане независимо от това, че то не претендира за всеобщо разпространение, нито пък за модел на училище на бъдещето. Тук ще посоча само някои негови предимства, които считам за съществени в методологически аспект.

Първо, системата на обучение чрез диалог на различни култури дава възможност да се направи по-перспективно общото развитие на културата на мислене на учещите се. Тя възпитава у детето преди всичко способност за удивление от чуждата мисъл и светоразбиране, уважение към тях, без които не е възможно творческото възприемане на света. При това следва да се има предвид, че способността за възприемане на други култури най-лесно се развива още в ранна възраст, когато световъзприемането на детето е по-чисто, когато то все още не е обременено с различни догми и идеологии.

Второ, училището на диалог на култури е ориентирано към утвърждаване на равноправни хуманистични междуличностни отношения, при които ученикът и учителят се явяват и като знаещи (разбиращи), и като незнаещи (неразбиращи) в едно и също време, но разбира се, по различен начин. Разгръщането на диалогичното общуване между тях води до осъзнаване на личностната ценност, до умението да се уточняват и създават „смысловостите“ на „културните текстове“, да ги интерпретират в неформални езикови варианти. Всичко това показва, че става въпрос за опит да се утвърди нов тип педагогическо разбиране в нов тип училище.

Трето, училището за диалог на култури е сериозен опит за една нова ценностна ориентация на училищното образование и обучение. Като своеобразна

алтернатива на авторитарната педагогика, несъмнено тя се изгражда върху солидна теоретическа основа – единството на идеите на културата с идеите на диалога. А осмислянето и системното разгръщане на учебния процес още в началните класове като съдържателен диалог на различни култури, около основни въпроси на битието и човешкия разум, не е обикновена педагогическа иновация за по-ефективно придобиване на готови знания, а сравнително перспективен път за развитие на творческия потенциал на ставащата личност, адекватен на нравствено-хуманистичния дух и изисквания на общочовешката култура. Друг е въпросът до каква степен тази система може да се технологизира и превърне в норма на широката педагогическа практика. Несъмнено е обаче едно, че културата, като диалог на култури, ще присъства все по-осезателно (и осъзнато) в училищното образование на всички негови равнища.

И така, същностна характеристика на новото педагогическо разбиране е признаването и утвърждаването на изначалната субектност на участниците в учебно-възпитателния процес. За тази цел е необходимо между тях да се установят равноправни, съпричастни взаимоотношения.

А „дълбочинното общуване“ между учителя и ученика се постига не чрез усилен вербализация и обикновени информационно-комуникативни контакти, а чрез взаимно зачитане и приемане на жизнено-смисловите позиции, на вътрешния духовно-душевен свят и личностни качества. При подобно взаимно разбиране и приемане един друг и ученикът, и учителят могат да разменят местата си в учебния процес. Учителят, колкото опитен и образован да е (а може би тъкмо поради това), винаги се учи от своите ученици, винаги намира път към тяхната съвестна „инстанция“, черпи поуки от техния неразкрит потенциал. Всичко това е нещо повече от обикновено съпреживяване и емпатия, тъй като съпричастността се избира съвършено свободно и възпроизвежда безусловно.

Същностното междусубектно активно общуване (дълбочинно, съдържателно) има винаги за изходно начало другодоминантността – предпочитането на другия пред себе си, при това не губейки собственото аз, там има и предпочитаемо ти, че само чрез другия ние откриваме себе си. Ето защо за възпитанието, като процес, е изключително важен принципът на другодоминантността – началото на всички начала у човека. Защото самото възпитание всъщност не е нищо друго освен предпоставяне на необходимите възможности и свобода на ставащия човек да се самоопредели.

А самоопределението става чрез умението да долови полифонизма в субективния свят на другия, умението да го чуем и разберем. Неслучайно още древните мъдреци са твърдели, че човекът не издига сам себе си в мерило на всички неща, а открива у другите все нови и нови мерки за себе си.

В този контекст педагогическото разбиране също не е обикновен процес, насочен към констатиране на онова, което е налице в проявленията на дру-

гия (в случая на ставащия млад човек), готов резултат, който просто очаква да бъде разбран и описан. Наистина разкриването на придобитите качества и особености също не се постига лесно, затова и не трябва да се подценява. Самата учебно-възпитателна дейност се изгражда именно върху определена база, изходно начало, което педагогът е необходимо много добре да познава. Това обаче е най-близката стратегия на неговото педагогическо разбиране. Много по-важно и отговорно е той да разбере онова, което у подрастващия още не се е появило, което е още в зародиш и само при определени условия и предпоставки може да се „роди“, да стъпи на своите крака и заживее собствен живот. Несъмнено това е задължително изискване за разбирането на педагога, което е твърде важно като предусещане на перспективите на развитие на подрастващия. Появата на всяко ново обаче не е възможно без адекватно разбиране на собствените потенциални възможности и от страна на самия подрастващ. Защото в последна сметка от него зависи в най-голяма степен какъв ще стане той, как ще се самоопредели чрез срещите си с Другия, как чрез разбирането на другия ще сътвори у себе си такива личностни качества, когато без него никой друг не би могъл отвън да внесе и внедри. Следователно за появата на нещо ново в личностното битие на ставащия човек е необходимо с помощта на педагога той да усети и разбере, че източникът на това „ново“ е у него, самият той, неговите неразкрити потенцици като най-ценно и с нищо незаменимо богатство. От степента на развитост на саморефлексията зависи доколко той ще усети и разбере несъвпадението между своето актуално състояние и потенциалните възможности, онова високо аз, което се стреми да постигне. Това не значи, че всеки ученик в ограниченото време на общуване с учителя, културата, универсума непременно ще реализира желаното и очакваното. Естествено, крайните резултати на саморазвитието се обуславят от множество фактори и условия, които поначало са непредсказуеми. Но в случая става въпрос за осмисляне на принципното педагогическо положение, разкриващо практически безпределното пространство за самопознание, самоактуализация, самоусъвършенстване на ставащата личност. Неразбирането на това „само“... обезсмисля всякакви опити за внасяне отвън на новото във вид на готов образец, каквито и методики да бъдат изобретени за тази цел.

Докосвайки се до проблема за потенциалните възможности на ставащия човек, необходимо е да се посочи, че самата потенциалност обикновено се признава пост фактум – след като е реализирана. Като различна от актуалното, наличното, тя сякаш е лишена от онтологически статус, т.е. реално не съществува. Вярно е, че същността на човешкия потенциал е засега трансцендентна за педагогиката и за науката въобще. Самите научни методи и критерии, използвани за изучаване на вещите и вещните отношения, не са пригодни за осмисляне на потенциалните човешки възможности. За тази цел е необходим „другонаучен“ подход (М. Бахтин) към хуманитарното знание, върху което

следва да се основава „очовечаването“ на педагогиката и духовно-практическата дейност на учителите. Но днешната неразработеност на този подход не дава основание да се твърди, че потенциалните възможности у всеки човек са фатално непознаваеми, че актуалното и потенциалното са тъждествени на съществуващото и несъществуващото. Затова и ставащият човек не трябва да си представя своето потенциално аз като нещо несъществуващо, което някога евентуално може да стане действително, реално. Напротив, потенциалното аз е в определен смисъл много по-реално, отколкото наличното аз. Именно то мотивира стремежа към изменение на наличното състояние към постоянно самовъзпитание и самоактуализация.

Необходимо е още веднъж да подчертая, че с посочените особености на разбирането се повдигат повече въпроси, отколкото се дават еднозначни отговори. Но от тях става ясно, че разбирането заема важно място в цялостното битие на човека, за неговото ориентиране и самоопределяне като конкретно-исторически субект. Защото без адекватно разбиране не е възможно преди всичко творческото духовно-практическо усвояване на света. Нещо повече – не е възможно и разкриването на началото на всички начала у човека – самоактуализацията и потенциалните възможности в процеса на собствената му дейност и междуличностно общуване. Философската рефлексия на това ставане и самоутвърждаване на личността е в основата на новото педагогическо разбиране, представляващо алтернатива на авторитарната, „неразбиращата“ педагогика. Оттук и необходимостта от радикално ценностно преориентиране на цялата система на обучение и възпитание на подрастващите, което може да се реализира само от педагози творци, владеещи майсторството на разбирането като сътворчество.

Известно е, че диалогът е изначално условие за съществуване на човешкото съзнание и самосъзнание, основна форма на неговата реализация (неговата „битийна характеристика“). Тук се прави опит за обосноваване на тезата, че диалогичността е иманентно присъща на обучението като културен феномен, изграждането като истински духовно общуване между равноправни и равнозначни личности.

В качеството на теоретическа основа на анализа приемам разработената от Михаил Бахтин оригинална философско-антропологическа концепция на диалога (Bahtin, 1986: 287). В нея могат условно да се различат две взаимосвързани значения на понятието „диалог“. В по-широк смисъл, той е общочовешка реалност, неотменимо свойство на човешката природа. Всяка дума, всяко изказване на човека е реплика на някакъв диалог (Bahtin, 1986: 287). Още след раждането си той се „потapia“ в многогласието на необятни личностни изяви, чрез които обкръжаващите го хора се самоопределят и ценностно утвърждават. Затова всеки осмислен човешки акт, наред с непосредственото си значение, е и своеобразна реплика на този глобален диалог, акт на съгласие,

несъгласие, предизвикателство, поддръжка на едни или други смисли и ценности и т.н. Даже мълчанието и нежеланието на даден индивид да се включи в конкретен речеви диалог, е също своеобразно диалогично проявление на позиция. Следователно диалогични отношения могат да се открият във всички изказвания (разглеждани в смислов план), във всякакви форми на човешко поведение и речево общуване. Или, както подчертава М. Бахтин, колкото и монологично да е дадено изказване, то винаги е „изпълнено с диалогически обертони, без отчитането на които не може докрай да се разбере стилът на изказването“ (Bahtin, 1986: 287).

В по-тесен смисъл на своето значение диалогът се разбира като конкретно жизнено „събитие“ на общуване, при което сякаш се „разтваря“ ценностният свят на човека, неговото саморазкриване в реалното междуличностно взаимодействие, в отговора на съответен глас на партньора. В този смисъл, диалогът е конкретен момент на актуализация на иманентните характеристики на човешката природа.

„В диалога пък се срещат два равноценни гласа, две различни разбирания, две позиции, между които възникват диалогични отношения. Тук чуждата дума не само присъства и се зачита, но на нея се отреагира по определен начин – оспорване, преосмисляне, пародиране и т.н. При това диалогичната двугласна дума е незавършена, неокончателна, обусловена от диалогичната природа на самия човешки живот. Единствено адекватна форма на словесно изразение на истинския човешки живот представлява незавършият диалог. Да живее – значи да участва в диалог: да пита, да внимава, да отговаря и т.н. В този диалог човекът участва изцяло и през целия си живот... с цялата си индивидуалност“ (Bahtin, 1986: 337).

Учебният диалог не трябва да се разбира като обикновен разговор или беседа на учителя с учениците. Вярно е, че в много случаи неформалните беседи имат сравнително по-значим развиващ и възпитаващ ефект, отколкото специално организирани и строго регламентирани учебни занятия. Това се дължи главно на интересното, на личностнозначимото за учениците съдържание на беседата, която именно създава общото психологическо пространство, единното емоционално „съ-битие“, референтността на събеседниците. Всеки диалог, а още повече пък учебният, винаги има свое съдържание, определен общ проблем, върху който са насочени интелектуалните и емоционалните усилия на участниците в него. Тяхното взаимодействие (а не само въздействието на учителя върху учениците), взаимопроникване и взаиморазбиране е форма, способ за развитие на съдържанието на диалога, т.е. на темата и гледните точки по нея. В хода на диалога обикновено се създават два типа отношения между тях – „съдействие – противодействие“ и „съгласие – противоречие“. При наличие на съдържателни връзки един партньор съдейства на друг тогава, когато поддържа развиваната тема, изчерпването на отделните въпро-

си. А отношение на съгласие има място в случаите, когато гледните им точки по отделните въпроси и темата, като цяло, започват да съвпадат или стават съвместими. Разбира се, това съвпадение не може да бъде просто приемане и усвояване от единия на гледната точка на другия, но и уточняване, развитие и обогатяване на собствените идеи. Важен показател за това е положителното преобразуване съдържанието на темата. Но в този случай – при съвпадение на смисловите позиции – беседата започва в определена степен да се монологизира, тъй като се достига до определен общоприемлив резултат.

Съществуват различни форми на диалогично обучение, но тук имам предвид главно евристическият, изследователският диалог, който именно стимулира възникването на новите знания на основата на създадена проблемна ситуация и известно интелектуално напрежение. Диалогът може да бъде интересен и развиващ, при условие че се получава открито взаимодействие и съткновение на различни мисли и мнения, на алтернативни гледни точки и подходи към решаването на учебните познавателни задачи. В голяма степен за това съдействат въпросите на учителя, насочващ мисълта на учениците към търсене на истината. Всеки негов въпрос трябва да фиксира съществен момент от пътя на познанието към нея. Като цяло, диалогът следва да се разгръща като непосредствено и свободно творчество на учениците и учителя, които са еднакво заинтересовани в търсенето на истината.

Класически образец на съвместно търсене на истина са несъмнено Сократовите беседи. Сократ е провеждал евристически по характер беседи с помощта на уместно поставени въпроси, които на различните етапи изпълняват и различни функции. С първата серия от въпроси той се стремил да покаже на събеседника си недостатъчността на здравия смисъл за тяхното разбиране и да пробуди у него желание за преодоляване на тази ограниченост. Веднъж „потопен“ в атмосферата на проблемната ситуация, събеседникът може полесно да се насочи и издига към равнището на философската рефлексия.

Сократовите беседи обикновено са протичали в ясно очертаните рамки на опозицията „единично – общо“. Неговите въпроси постепенно са насочвали мисълта на събеседника към общото. Например той пита: „А какво е това прекрасно?“. Събеседникът дава отначало твърде тясно, ограничено определение на прекрасното. Обикновено той го осъществява с някакъв вид сетивно дадено конкретно. Тогава Сократ въвежда веднага пример, с който го ориентира към извършване на определено индуктивно обобщение. По този начин събеседникът прави опити да излезе от кръга на сетивно възприемаемите предмети и чрез неколкостепенни индуктивни обобщения да достигне до по-обща определения. Освен това Сократ често пъти е използвал в беседите си и различни метафори за въвеждане на нови предмети за разглеждане. С тяхна помощ информацията се пренася от един на друг кръг предмети, с които по аналогия се достига до важни и убедителни изводи.

Защото преносът на признаците от един предмет на друг нарушава шаблонното разглеждане на обектите и стимулира мисълта към важни метафорични обобщения. По такъв начин Сократ е заставял събеседника да се движи по същностна скала към все по-обща понятия, т.е. да извършва сполучлив преход от обикновените житейски представи към философското осмисляне на обсъждания проблем.

Диалоговата форма на обучение стимулира максимално познавателната активност на учениците, което намира израз и в поставянето на повече въпроси към учителя в търсенето на нови, нетрадиционни подходи за решаване на задачите. Противопоставянето на различните позиции, подходи, линии на мислене и разбирания фокусира в сложни възли от въпроси и отговори, аргументи и контрааргументи, доказателства и опровержения, търсения и очаквания, успехи и заблуждения. В атмосферата на свободно общуване сякаш става своеобразно разкрепостяване на дълбочинните и дремещи пластове на психиката, в резултат на които по-лесно и непринудено излизат на повърхността асоциативните връзки, фантазията, интуицията. Именно свободното духовно общуване е в основата на творчеството като процес и стил на дейност. Те трябва добре да се познават и всестранно да се стимулират от учителя, при това не толкова като оценка на постигнат резултат, а като отношение, насоченост и съзнателен стремеж за постигане на новото, нетрадиционното, като свежест на духа и разширяване прага на креативните възможности на ученика. Затова, като разглежда особеностите на културата на дълбочинното общуване, Х. Батищев основателно посочва, че едно от най-важните изисквания специално към детето е изпреварващото утвърждаване на неговото достойнство на субект на света, на неговите реални възможности и стремежи да стане друго: да се утвърждава у него субектът не по заслуги и постижения, които почти няма и едва ли скоро ще има, но независимо от заслугите и готовите резултати. Душевно-духовният свят е по-важен от всякакви други резултати“ (Batistev, 1987: 50).

Диалоговата форма на обучение не трябва да се разбира като процес, при който едновременно говорят и учениците, и учителят. Необходимо е да се знае, че диалогът се определя не от наличието на двама или повече вербално контактуващи субекти, а от наличието на два или няколко пълноценни „човешки гласа“, на незаменими едно с друго разбирания, смислови позиции. Именно в атмосферата на плурализъм, на полифоничност от „гласове“, на различни подходи, тенденции, интенции и пр., разбира се, обединени от обща тема, възникват активнотворческите диалогични отношения. При това в диалога участват активно не само говорещите, но и слушащите. А това означава, че и тогава, когато например учителят излага вербално определено научно знание, ученикът, мълчейки, може активно да участва в учебния диалог, да влиза в сложни взаимодействия с учителя, с другите ученици, с въображаеми събеседници, т.е. да разгръща пълноценен вътрешен диалог. Следователно за

пълноценно участие в диалога е необходимо умение не само да се говори, но и да се слуша, при това да се слуша с разбиране.

Всъщност слушането само по себе си е израз на определена смислова позиция на участника в даден диалог, а пък взаимното изслушване – това е най-важното условие, без което въобще не може да се състои диалог, както и съществен показател за културата на воденето му. Слушането може да бъде също активна и творческа форма на участие в диалога. Такова е например „рефлексивното слушане“, изразяващо се най-малко в следното: 1) доуточняване или допълване на разискваните въпроси; 2) преформулиране или преобразуване на някои мисли на говорещия; 3) оценка на изявяваните чувства на говорещия и адекватно отреагиране на тях; 4) резюмиране на изложението и др.

Във връзка с „рефлексивното слушане“, представляващо активна форма на разгърнат вътрешен диалог, е уместно да се посочи, че според културните традиции на Япония общуването се извършва не толкова словесно, невербално равнище. Японските интелигенти умеят да слушат недоизказаното, непроизнасяното. Според техните представи истината се постига в мълчанието, по-точно в паузите между думите, когато може най-силно да се активизират резервите на психиката, на подсъзнанието. Затова ненапразно японските учени наричат своя начин за водене на диалог „комуникация на минималното съобщение“ (Grigorieva, 1989: 13).

Посочените особености на диалогизма се познават добре от учителите новатори, които така изграждат учебния процес, че учениците им (макар и външно пасивни) влизат в дълбок и цялостен контакт с тях и помежду си. В резултат на това в процеса на обучението се включва не само интелектуалната сфера на ученика – неговата памет и мислене като личност.

Тогава учителят постига не само реализация на учебната програма, но и посвоему слага своя отпечатък върху учениците си.

Накрая ще подчертая, че разгледаните съществени характеристики на диалога откриват принципно нови възможности за повишаване на развиващия се характер на училищното обучение. Като най-адекватен на изначалния субект-субектен характер на човешката природа той се оказва и най-висша форма на организация на междуличностно духовно общуване и развитие на творческите възможности на учещите се. Съдържателният диалог създава онзи оптимален психологически фон, който „отключва“ механизмите на интериоризацията както по отношение на усвояваната културна предметност, така и за адекватно междуличностно взаимодействие и взаимнообогатяване.

Това ми дава основание да направя следните изводи:

1. Диалогът, като детерминанта в развитието на личността, да бъде водеща форма на организация на учебната дейност като духовно общуване между

равноправни и самоценни субекти. Именно на тази основа е възможно постепенното преодоляване на съществуващата обектна стратегия на педагогически въздействия (императивни и манипулативни), с които се потиска и обезличава индивидуалността на подрастващата личност и се редуцира нейният саморазвиващ се творчески потенциал.

2. С утвърждаването на принципа на диалогизма е свързано формирането на новото мислене (наричано още „планетарно съзнание“), което по същество е диалогично и дълбоко хуманистично. Неговото осмисляне доведе до поява на ново педагогическо мислене, от позициите на което вече се разработват и утвърждават личностнохуманните основи на педагогическия процес. В основата на истински хуманните педагогически взаимодействия стои безусловно-то взаимно приемане на субектите като ценности сами по себе си, признаването и ориентирането на всеки към неповторимата личност на уникалност на другия, вярата на неговото позитивно и творческо начало, в неговата социална обвързаност и хуманно съпричастие.

3. От разгледаните особености на диалогизма произтичат твърде важни изводи за практиката на училищното обучение. Те обаче не дават основания за преувеличаване на неговата роля и свеждане на обучението по всички учебни дисциплини само до диалогово общуване. Както беше посочено, в съвместната учебно-познавателна дейност протичат взаимосвързани процеси на диалогизация на речевото общуване, които в динамичните си разгръщания преминават един в друг. Следователно правилното разбиране на посочените процеси дава възможност на учителя да намира оптималната мяра на използване кога е подходящ диалог беседа, диалог дискусия или друга форма.

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Atanassov, St. (2001). The dialogic Ego on the cross road of cultures and literatures – V: Tsvetan Todorov. *The versatile mind*. Sofia: LIK. [Атанасов, Ст. (2001). Диалогичното АЗ на кръстопътя на културите и литературите. – В: Цветан Тодоров. *Подвижната мисъл*. София: ЛИК]
- Bahtin, M. M. (1976). *Problems in the poetics of Dostoevsky*. Sofia: Nauka i izkustvo. [Бахтин, М. М. (1976). *Проблеми на поетиката на Достоевски*. София: Наука и изкуство]
- Bahtin, M. M. (1986). *The aesthetics of descriptive arts*. Moscow: Iskustvo [Бахтин, М. М. (1986). *Естетика словесного творчества*. Москва: Искусство] с. 383.
- Batistev, H. (1987). *Special features of the global communion culture*. Moscow. [Батищев, Х. (1987) *Особенности культуры глубинного общения*. Москва.]

- Bibler, V. (1988). *Course "Dialog of culture"*. S.P. № 11 [Библер, В. (1988) *Школа „Диалога культур“*. С.П. № 11].
- Grigorieva T. P. (1989). Historical situation and dialogue. *Problems of Philosophy* №7. [Григорьева, Т. П. (1989). Историческая ситуация и диалог. *Вопросы философии*, №7].

DIALOGUE AND COMMUNICATION IN EDUCATION

Abstract. The article attempts to reveal the dialogue as an immanent characteristic of the learning process, which formed the culture of communication and personal development of learners. A realization is needed that it is time to overcome the still dominant in pedagogical practice authoritarian monologue logic and a new pedagogical paradigm oriented towards subject-subjective interactions is being built. The arguments in support of this thesis are based on the ideas in the works of M. Bahtin and H. Batistev.

✉ **Dr. Nikoleta Mihaleva, Assoc. Prof.**

University of Economics

77, Knyaz Boris I St.

9000 Varna, Bulgaria

E-mail: neti_mihaleva@mail.bg