

УДК 378.01

Сторожакова Е.В.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВАНИЯ ТЕОРИИ
ГЛУБИННОГО ДИАЛОГА
В КОНТЕКСТЕ СУЩНОСТИ
И СОДЕРЖАНИЯ
КОНЦЕПТА
«ГЛУБИННЫЙ ДИАЛОГ»**

Ключевые слова: глубинный диалог, символ, художественный образ, духовно-нравственное становление, образовательное событие.

Высшее педагогическое образование обеднено системными смысловыми контекстами, использованием смылосодержащих компонентов, символов, трансцендентных понятий, художественных образов. В результате мы имеем проблему, связанную с онтологической безграмотностью большинства молодых учителей школы, испытывающих профессиональные затруднения в условиях смысловых бесед, уроков, наделенных гражданским пафосом и патриотизмом, уроков и занятий культурологической направленности, а современный школьник – субъект образования значительно опережает самые инновационные проекты как в их содержательном изложении, так и в технологическом построении. Так, например, по словам Е.В. Бондаревской, «гуманитарный кризис проявляется в остром дефиците в обществе человечности и гуманных качеств...» [1]. Это характеризует возникший объективно конфликт уходящего идеологического коллективизма и рождающегося представителя нового, индивидуально-личностного поколения, обращенного к целостным состояниям образности, мыслительности, отданности, воплощенности. «Сознание человека есть орган открывания всеединого смысла существующего и всеединого замысла» [2].

В такой образовательной ситуации необходимо создать условия организации высшего педагогического образования как человекообразного и человекообразующего процесса. В данной статье предложена методология глубинного диалога в высшем педагогическом образовании. Гуманитарный подход, положенный в основу этой методологии, направляет внимание на выявление внутренних детерминант действий, поступков, поведения субъектов и предписывает ис-

следовать образовательную ситуацию с позиции наличия или отсутствия в ней условий и обстоятельств, обеспечивающих комфортное эмоциональное состояние, ценностно-смысловое и нравственное развитие, духовное становление, интенции к непрерывному самосовершенствованию и другие личностные качества, свойства, состояния, возникающие и укрепляющиеся в реальных ситуациях бытия студента в окружающем его пространстве, по словам М. Хайдеггера, от «бытия в мире», которое временно, конечно, хаотично, к «здесь бытию», т.е. к со-бытию, к чувству направленности жизни [3].

Глубинный диалог способствует улучшению внутреннего самочувствия студентов, укреплению их личностной профессиональной позиции в образовательной и жизнетворческой деятельности. «В общем молодежь чаще и интенсивнее испытывает отрицательные эмоции, что вызвано большей эмоциональной неустойчивостью, чем у взрослых людей» [4]. В рамках гуманитарной методологии объектом исследования становится образовательный процесс, обладающий свойствами человекообразующего, культуротворческого, ценностно-смыслового характера, а его предметом – изменения во внутреннем мире студента, свидетельствующие о движении его сознания от чувственного понимания педагогической профессии (в виде отдельных привлекательных бытийственных фрагментов, событий, образов) через диалог с миром, культурой, самим собой к глубинному ценностно-смысловому отношению к профессии как призванию и служению.

Гуманитарная методология исследования включает философские представления о диалоге как способе духовного бытия человека в мире, поиске человеком ценностно-смысловых

основ бытия, способе разрешения оппозиции «субъект – объект» как пути к открытию бытия, постижению знаково-символического континуума, как возможности диалога культур и культурного саморазвития.

Последовательной реализации указанных философских позиций способствует ориентация исследователя на единство и взаимную дополнительность следующих общепрофессиональных подходов: онтологического, аксиологического, гносеологического, культурологического, герменевтического. В статье актуализировано открытие глубинного диалога как некоторой непрерывности, как все большего приобщения образовательных теорий к необходимости действительных откровений глубинного свойства в содержании, средствах, методах и формах современной профессиональной подготовки учителей.

Процесс возникновения диалогического опыта предстает как восхождение от стихийного, спонтанного, бытийственного откровения существования субъектов диалога через специальные инвариантные образовательные построения, суть которых в направленности на интенциональность, к действительной чистоте созерцательного глубинного диалога, а от него – к одухотворению реальных творческих профессиональных актов. Философский и теоретико-педагогический аспекты методологии исследования дополняются психологическим аспектом, суть которого состоит в воплощении идей экзистенциальной и культурно-исторической психологии о глубинном диалоге как свойстве и состоянии сознания личности и акте духовно-нравственного действия.

В статье представлена теория глубинного диалога, обладающая следующими свойствами: целостностью,

функциональностью, каузальностью, интегративностью, дискурсивностью, прогностичностью, футурологичностью. Теория глубинного диалога выполняет следующие функции: образно-формирующие, рационально-чувственные, ценностно-ориентационные, регулирующие, рефлексивные, гармонизирующие, структурно-онтологические. Теория глубинного диалога обновляет цели, содержание и педагогические механизмы глубинными смысловыми контекстами и определяет образование как онтологический, личностно ориентированный, культурологический, герменевтический, аксиологический и гносеологический феномен. Теория глубинного диалога открывает новые возможности для развития существенного мышления, совершенствования ментального фундамента личности, восхождения к идеалам и ценностям общечеловеческого свойства, к гармонии духовно-нравственного становления человека.

Первое существенное видение глубинного диалога – «Я – Я» – имеет отношение к откровению человека с самим собой. Это откровение связано с прикосновением сознания к объективации духа человека в бытии; бытие понимается как чувство оптимистического вдохновения жизни, прикосновение к нему открывает ее основополагающие смыслы. Точнее можно сказать, что глубинный диалог «Я – Я» выглядит как «Я» и «не Я», в нем человек отбрасывает все несвойственное, чуждое его личностному духовному бытию. По этому поводу Г. Марсель высказывается очень определенно: «По сути дела, я могу сказать: “я себе принадлежу” лишь в той мере, в какой я творю, созидаю самого себя, то есть, признаю это, когда, говоря метафизически, я себе не принадлежу» [5]. В педагогической интерпретации такой

диалог связан на ментальном уровне с оценкой и самооценкой собственного существования, на духовном уровне – с рефлексией над смыслом жизни. Однако и в том и в другом случае речь идет о прикосновении личности к глубинно-бытийственной направленности своей жизни.

Вторая форма глубинного диалога – «Я – Ты» – основана на созерцательном видении другого сознания. Здесь созерцательное проникновение также приближается к бытийственному основанию другого сознания, чтобы отразить свет прикосновения в собственном сознании, чтобы жить «отраженным светом». По словам Павла Флоренского, «объединяясь так с существом своим и образуя рассудочно непостижимое двуединство, други приходят в едино-чувствие, едино-волие, едино-мыслие. Это единство вовсе не медиумическое взаимо-овладение личностью, не погружение в безличное и безграничное, – а потому и не свободную стихию обоих, оно – не растворение индивидуальности, не принижение ее, а подъем ее, сгущение, укрепление и углубление» [6]. Это может быть экзистенциальное проникновение, или так называемый экзистенциальный диалог, без опосредствования на уровне бытийственного взаимовлияния. А может быть глубинный диалог двухмерного свойства – через вечное в секулярном смысле и через Бога в религиозном смысле. Однако и то и другое – тоже со-бытие.

В высшем педагогическом образовании такого рода диалог преподавателя и студента открывает путь для взаимообогащения: в одном случае – опытом бытийственных откровений преподавателя, в другом – чистотой первоначальных откровений студента. В высшем педагогическом образовании возникновение такого рода

диалога открывает возможности для обоюдного творчества и сотворчества. В этом контексте М. Бубер подчеркивает: «Становясь Ты, человек становится Я, предстоящее приходит и уходит, события сгущаются и рассеиваются, и в этом чередовании с каждым разом все сильнее и сильнее выявляется сознание неизменного партнера, сознание Я. Правда, пока еще оно представляется вплетенным в ткань отношения, в отношении к Ты, как становящееся постигаемым то, что движется к Ты, но не есть Ты и что все сильнее и сильнее пробивается к нему, пока связующие узы не разорвутся и обособленное Я не предстанет на мгновение перед самим собой, как перед неким Ты, чтобы тотчас овладеть собой и впредь входить в отношения, обладая сознанием своей обособленности» [7]. В результате глубинный диалог «Я – не Я» есть чувственный выбор через соитие с бытием, т.е. со-бытие.

Третья форма глубинного диалога – «Я – Мы» – это очень важная для современного образования форма созерцательных откровений по той причине, что, несмотря на многочисленные упования современных исследователей в области педагогики, на индивидуальный подход, на индивидуально-личностную траекторию образования, пока самым распространенным остается отношение «Я – Мы». Суть его заключена в том, что персоне образования – преподаватель – превращается в субъект образования, и благодаря его созерцательному влиянию взаимодействующий коллектив студентов также превращается в персону образования, все более определяясь в статусе субъекта. «Тотальный смысл жизни России – в устремленности к соборности, это путь к духовному мироотношению, а следовательно, это смысл всех ее исторических этапов, смысл жизни

отдельной исторической персоны и смысл жизни каждого человека сегодня» [8]. Это необходимо понимать как особый тип коммуникации. В этом смысле А.В. Назарчук приводит выражение Н. Лумана: «Коммуникация есть не просто передача и прием информации, но создание некой общности, определенной степени взаимопонимания между участниками, предполагающего необходимость обратной связи, взаимного наложения сфер личного опыта, особенностей генерирования смысла в коммуникативном отношении «Я – Мы»» [9]. Чем значительнее бытийственный опыт преподавателя, тем рельефнее его диалог с персоне – студенческим коллективом, субъектом глубинного диалога. Диалог субъекта-преподавателя со студенческим коллективом – это своеобразная глубинная персонификация образования, открывающая путь к педагогическому творчеству.

Глубинные диалоги разных форм, как показал опыт научных исследований и практической работы, предстают в пяти видах:

- образный глубинный диалог – это первоначальная форма человеческих отношений в образовании, это, по существу, «встреча» двух персонифицированных субъектов глубинного образовательного диалога, где открывается единство судеб, суждений и переживаний по поводу смыслов жизни;
- рациональный глубинный диалог – это содержательность, наполненная ориентацией на внешнее, на открытие сущности мира, природы, социума. Однако тотальность человечества, с позиции которого рассматриваются эти сущности, открывает перед участниками диалога состояния глубинного мыслительного тождества, где все внешнее рацио-

- нально, предметное, вещественное редуцируется и возникает состояние чистого мышления. Где субъекты диалога открываются друг другу мыслительной созерцательной глубиной, где возникает радость мышления, вдохновляющая на дальнейшую творческую, созидательную работу;
- так называемая абсолютная открытость созерцательной встречи – два субъекта в любой из трех форм, определившись в правильности своего выбора, пережив диалогичность мышления, вступают в открытый глубинный диалог в контексте переживания. Если исходить из идей Э. Гуссерля, то это третий уровень редукции, где открывается действительный смысл бытия, где диалог достигает состояния счастья взаимоотраженности, где даже возникает эффект дематериализации персоны диалога. В образовании такого рода глубина диалога – высшее достижение реальной образовательной работы. Каждый педагог, без сомнения, испытывал эту глубинную радость совместности бытия, ее влияние на частный педагогический акт и ее созидательное влияние на дело жизни в целом. В данном случае речь идет о создании системы условий, в которых глубинный диалог будет возникать между преподавателем и студентами тогда, когда это необходимо образовательному замыслу;
 - вид диалога, который можно было бы назвать конвергентным, где пережитая красота мышления сближается в своем влиянии с пережитой радостью единого чувствования. Этот вид диалога осуществляется в физическом действии человека, в радости и мощи человеческой телесности, в рождающейся убеж-

денности в правоте своей жизни, в практическом совместном сотрудничестве, одухотворенном пользой человеку, Родине, человечеству;

- вид глубинного оценочного и рефлексивного диалога, его бытийственной канвы – начинается с внешнего соприкосновения, в котором открываются пути самостоятельной ментально-духовной самооценки и рефлексии, завершающейся совершенным взаимопроникающим согласием человека с самим собой, взаимопроникающим тождеством двух персональных «Я», чувственным понимающим примирением «Я – Мы». Такого рода диалог всегда присутствует в работе педагогов-практиков, в исследованиях, обращенных к проблеме мониторинга и в целом любой педагогической результативности. Однако беда такого рода попыток как раз и состоит в том, что их рациональный результат не одухотворен глубинным оценочным и рефлексивным диалогом и потому, естественно, неточен и пристрастен.

В то же время для многообразия понимания категории «глубинный диалог» необходимо представить ряд сопутствующих методологических понятий, к которым относятся: образовательное событие, глубинные смыслы и глубинное диалогическое отношение.

Образовательное событие – это диалогическое глубинное состояние сознания студента, возникающее в особых педагогических условиях, основанное на тождестве истоков жизни персоны культуры и студента, преподавателя и студента, студента и студенческой микрогруппы, определяемое открытием глубинных смыслов и свободой, порождающей творческое деятельное вдохновение. В.В. Шоган пишет: «Структура событийности инва-

риантна. Она имеет начало, развитие и главный этап, где происходит разрешение конфликта между субъектами события. По этой причине ребенок способен, опираясь на опыт уже пережитых событий своей реальной жизни, участвовать в конструировании событий будущего» [10].

Глубинные смыслы – это открываемые студенческим сознанием бытийственные значения глубинных истоков жизни, которые переживаются как созерцательный результат этих значений. И.В. Абакумова подчеркивает: «Человек действительно является смысловой моделью мира, предельно интегрирующей смысловую реальность, а образование предстает как модель культуры – средоточие “объективированных” и реальных “ментальных смыслов”» [11].

Глубинное диалогическое отношение – многоаспектный опыт восхождения к бытийственным основам глубинных смыслов субъекта образования.

Глубинный диалог рассматривается в контексте открытия глубинных смыслов, основанных на глубинном диалогическом отношении, в пространстве образовательного события.

В данной статье сформулировано определение глубинного диалога в высшем педагогическом образовании. Определенный на разных уровнях и в различных функциональных проявлениях глубинный диалог можно осмысливать как входящий в замыслы образования, образовательное пространство, в образовательную деятельность и поведение, а также возможно определение его места в инвариантной структуре современного образования.

Основанием для определения целостности как ведущего свойства теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании выступили идеи Ю.К. Бабанского, И.Ф. Гербарта, Я.А. Коменского, М. Куна, К.Р. Поппера;

концептуально-интегративный аспект представлен полицентрическим единством культурологических концепций М.М. Бахтина, Б.М. Бим-Бада, Е.В. Бондаревской, Н.М. Борытко, Е.А. Ямбурга. Внедрению в содержательный контекст системы онтологических понятий разных уровней образовательных событий, различных порядков в иерархии художественных образов как основы понимания глубинно-смыслового диалога послужили концептуально-дискурсивные идеи А.Г. Бермуса, Т.А. ван Дейка, В.И. Карасика, Г.Б. Корнетова, М. Фуко, Ю. Хабермаса. Открытие ценностно-смысловых перспектив образования будущего опирается на концептуально-футурологический аспект работ Н.А. Бердяева, Б.М. Бим-Бада, Е.В. Бондаревской, Л.П. Карсавина, М.К. Мамардашвили, В.В. Серикова, П.А. Флоренского, В.И. Холодного, С.Т. Шацкого, В.В. Шогана, М.П. Щетинина.

Разработка теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании основана на использовании идей общих методологических подходов. Онтологический подход выступил методологическим основанием определения концепта «глубинный диалог» в следующих аспектах: глубинный диалог как «вечная категория бытия» (С. Кьеркегор); ментально-глубинный диалог как форма бытия (Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер); трансцендентно-духовный глубинный диалог как форма бытия (А. Камю, Г. Марсель, К. Ясперс); синтетический ментально-духовный диалог как форма бытия (А.А. Богатов, М.К. Мамардашвили); бытие как основа духовности в образовании (Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, Т.И. Власова, В.В. Шоган).

Теория глубинного диалога опирается на систему ценностей и ценностно-смысловых оснований, разработанных в контексте аксиологического подхода: абсолютные ценности культуры

(Н.А. Бердяев, А.Ф. Лосев, Н.О. Лосский); ценностно-смысловой подход в образовании (Е.В. Бондаревская). В то же время исследование опирается на познавательные структуры, открывающие возможности субъект-субъектных отношений в рамках гносеологического подхода: категориальная оппозиция «субъект – объект» (Р. Декарт, И. Кант, Дж. Локк, И.Г. Фихте, Ф.В.Й. Шеллинг); категориальная оппозиция «субъект – субъект», структурные основания глубинного мышления (Э. Гуссерль, М. Кун, С. Кьеркегор, В.В. Налимов, Г.Г. Шпет, К. Ясперс).

В связи с тем, что исследование осуществляется в свете культурологического подхода, определены основополагающие категории исследования и место теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании в контексте мировой и отечественной культуры: диалог культур (М.М. Бахтин, В.С. Библиер, В.В. Розанов); глубинный диалог в контексте культуры (М. Бубер, В.В. Зеньковский, Г. Зиммель); диалог культур и диалогичность образования (Е.В. Бондаревская, М.А. Гусаковский, Е.И. Исаев, Н.Н. Руденко, В.И. Слободчиков).

В современном мироотношении герменевтический подход занимает все больше исследовательского пространства, по этой причине в работе определены знаково-символические основания теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: сущность знаково-символического континуума (Г.-Г. Гадамер, Э. Кассирер, К. Леви-Стросс, Н. Луман, Ч. Пирс, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер); знаки и символы как путь к открытию бытия (В.С. Библиер, К. Вульф, Ю.М. Лотман); теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики (А.Ф. Закирова).

Между тем наиболее приближенным к педагогической методологии

является личностно ориентированный подход, определена система условий открытия глубинных состояний бытия в высшем педагогическом образовании и понимания концепта «глубинный диалог» как педагогической категории: образование как встреча с личностью (Е.В. Бондаревская); духовно ориентированное воспитание (Т.И. Власова); личностно-развивающее образование (В.В. Сериков).

Профессиональная подготовка учителя школы, осуществляемая в условиях высшего педагогического образования, требует, с одной стороны, структурно ясной рациональной направленности в овладении профессией, где будущий учитель овладевает системой содержательных компонентов, учится проникать в замыслы образовательных явлений, владеть средствами, формами и методами обучения и воспитания. Эта сторона профессиональной подготовки достаточно исследована и представлена в многообразии научных монографий, учебных пособий и рекомендаций. Хотя, конечно, и ее понимание в современной интерпретации требует дальнейшего совершенствования и конкретизации.

Другая направленность профессиональной подготовки учителя обращена к глубинному диалогу, который является основанием для творческой работы современного учителя. В.В. Шоган пишет: «Условия, в которых возникает переживание смысла трех уровней существенного интеллектуального переживания: профессиональной деятельности, жизненно-метального и высшего уровня трансцендентного – определяются смысловым целеполаганием в глубинном диалоге учителя и ученика» [12]. В этой области исследований значительно меньше, они во многом посвящены различным частным аспектам данной проблематики. Однако наи-

более серьезным пробелом в понимании глубинного диалога в высшем педагогическом образовании является отсутствие определения этой категории в исследованиях по педагогике, дидактике и методике.

Важным подспорьем для научно-педагогического формулирования понятия «глубинный диалог» является его определение, данное в философии, психологии, а также в некоторых исследованиях по истории педагогики, в работах педагогов-новаторов. В данных работах категория глубинного диалога представлена широко, образно, но не вскрыта ее методологическая роль и не определены существенные характеристики, основываясь на которых можно было бы эксплицировать определение глубинного диалога более точно и рельефно. Тем более современная исследовательская ситуация такова, что пока не существует никакой возможности, используя научный потенциал педагогики и дидактики, апробировать глубинный диалог в практике лекций, семинарских занятий, воспитательных мероприятий вуза.

Сказанное делает необходимой формулировку понятия «глубинный диалог в высшем педагогическом образовании», определение его основополагающих форм, характерных черт, возможностей использования в практике работы.

Библиография

1. Бондаревская Е.В. Духовно-нравственная культура – основа становления российской идентичности молодежи // Человек в мире культуры: духовно-нравственное воспитание и развитие. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. С. 3.
2. Трубецкой Е. Смысл жизни. М., 2005. С. 22.
3. Heidegger, M., 1949. Existence and being. Chicago: Regnery: 46.
4. Buchanan, C.M., J.S. Eccles and J.B. Becker, 1992. Are adolescents the victims of raging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. Psychological Bulletin, 111 (1): 2.
5. Марсель Г. Опыт конкретной философии. М.: Республика, 2004. С. 40.
6. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. Опыт православной теодицеи в двенадцати письмах. М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2014. С. 47.
7. Бубер М. Проблема человека. Перспективы // Лабиринты одиночества. М., 1989. С. 92.
8. Сторожакова Е.В. Существование как актуальное явление обучения истории в современном вузе // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 12. С. 137.
9. Назарчук А.В. Учение Никласа Лумана о коммуникации. М.: Весь Мир, 2012. С. 10.
10. Шоган В.В., Оболенко Н.В., Сторожакова Е.В. Уроки истории древнего мира в 5 классе. Ростов н/Д: Феникс, 2013. С. 38.
11. Абакумова И.В. Смыслодидактика. Ростов н/Д: Кредо, 2008. С. 59.
12. Шоган В.В. Методика преподавания истории в школе. Ростов н/Д: Феникс, 2007. С. 38.

Bibliography

1. Bondarevskaya, E.V., 2010. Spiritual culture as the basis for developing Russian identity of youth. In: Person in the world of culture: spiritually-moral education and development. Rostov-on-Don: published by Pedagogical Institute of Southern Federal University: 3. (rus)
2. Trubetsky, E., 2005. Meaning of life. Moscow: 22. (rus)
3. Heidegger, M., 1949. Existence and being. Chicago: Regnery: 46.
4. Buchanan, C.M., J.S. Eccles and J.B. Becker, 1992. Are adolescents the victims of raging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. Psychological Bulletin, 111 (1): 2.
5. Marcel, G., 2004. Experience of concrete philosophy. Moscow: published by Republic: 40. (rus)
6. Florensky, P.A., 2014. Pilar and statement of the truth. Experience of orthodox theodicy in twelve letters. Moscow: published by the Academic project: Gaudeamus: 47. (rus)
7. Buber, M., 1995. Two images of belief. Moscow: published by Republic: 92. (rus)
8. Storozhakova, E.V., 2011. Existence as relevant phenomenon of teaching history in modern higher school. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 12: 137. (rus)
9. Nazarchuk, A.V., 2012. Doctrine by Niklas Luhmann about communication. Moscow: published by Ves Mir: 10. (rus)
10. Shogan, V.V., N.V. Obolonko and E.V. Storozhakova, 2013. Lessons in Ancient History in the 5th grade. Rostov-on-Don: published by Phoenix: 38. (rus)
11. Abakumova, I.V., 2008. Notional didactics. Rostov-on-Don: Credo: 59. (rus)
12. Shogan, V.V., 2007. Methods of teaching history at school. Rostov-on-Don: Phoenix: 38. (rus)