

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

Е. Б. Ермолаева

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

(к определению актуальных задач педагогики диалога)

Аннотация. В статье говорится об одном из наиболее активно разрабатываемых в современном образовании подходов – педагогике диалога. Ее основой являются философские труды и положения работ таких известных мыслителей XX в., как М. Бубер, Ф. Эбнер, О. Розеншток-Хюсси, М. Бахтин и др. Обозначены два направления диалогической педагогики – инструментальное и онтологическое. В рамках первого направления диалог признается важнейшим средством (инструментом) эффективного обучения, используемым для улучшения коммуникативных умений. Согласно онтологической версии, диалог – не только инструмент, но и самодовлеющая цель образования: он способствует осмысленному усвоению знаний и умений (в том числе умения учиться), развивает навыки сотрудничества и демократического общежития, создает благоприятные условия для разностороннего творческого саморазвития. Сторонники этого направления субъектами диалога признают не только реальных людей, но и, например, произведения искусства, природу, народ, культуру, «alter ego» и т. д.

В первой части статьи подробно рассматриваются основные характеристики, или предпосылки, диалогического взаимодействия: диалогическое отношение (эмоционально-этическая предпосылка), антиномическое мышление (интеллектуальная предпосылка), процессуально-открытое восприятие мира и креативность (предпосылка создания собственных смыслов в ходе диалоге).

Во второй части описываются результаты сравнительного исследования диалогичности/антидиалогичности школьников Риги и Москвы в связи с их поведением в конфликтных ситуациях, отношением к экстремизму, а также реакциями на ситуацию буллинга (от англ. bullying – насмешки, издевательства или игнорирование со стороны других).

Автор статьи убежден, что в целях повышения эффективности образования следует продолжать изучение диалогичности различных возрастных групп учащихся. Весьма полезен будет и обмен позитивным опытом диалогического воспитания между латвийскими и российскими коллегами.

Ключевые слова: диалогическое взаимодействие, предпосылки диалога, задачи диалогического обучения, диалогичность/антидиалогичность школьников Риги и Москвы.

Abstract. The paper deals with one of the fast developing modern educational approaches – the pedagogy of dialog, based on the philosophical works and concepts of the well-known thinkers of the 20-th century: M. Buber, F. Ebner, O. Rosenshtok-Hussy, M. Bakhtin, etc. Two main directions of dialogic pedagogy are outlined – the instrumental and ontological. Within the framework of the first direction, the dialog is considered to be the main means or instrument of effective teaching used for communication skills development. According to the ontological version, the dialog is not only the instrument, but rather the dominating goal of education: it facilitates meaningful assimilation of skills and knowledge, including the learning ability; promotes cooperation and communal life skills; provides favorable conditions for versatile creative self-development. The supporters of this approach regard the real people, as well as the art works, nature, culture, alter ego etc, as the dialog subjects.

The paper observes the main characteristics or prerequisites of dialogic interaction: dialogic attitude (emotionally ethical precondition); antinomian thinking (intellectual precondition); open outlook and creativity (precondition of personal meaning creation in the course of dialog).

The comparative analysis of dialogism and non-dialogism of schoolchildren from Riga and Moscow are given regarding their behavior in conflicting situations; attitude to extremism; and reactions to bullying situations.

The author is convinced that studying students' dialogism in different age groups should be continued to improve the educational process effectiveness. Shearing the positive experience in dialogic education by Latvian and Russian colleagues can be very useful.

Index terms: dialogic interaction, prerequisites of dialog, tasks of dialogic education, dialogism/non-dialogism of students in Riga and Moscow.

Педагогика диалога является одним из педагогических подходов, интенсивно разрабатываемых в современном образовании. Философская основа этого подхода была заложена в XX в. М. Бубером, Ф. Эбнером, О. Розенштоком-Хюсси, М. Бахтиным и другими

мыслителями. В работах классиков философии диалога противопоставлялись два типа мироотношения и взаимодействия людей друг с другом и с явлениями окружающей жизни: монологическое, для которого характерно субъект-объектное отношение «Я – Оно», и диалогическое, предполагающее «субъект-субъектное» отношение «Я – Ты» [10, с. 3].

С самого начала было ясно, что философия диалога имеет большое значение для педагогики; не случайно почти все основатели этого направления занимались педагогической деятельностью. По мере развития диалогической философии интерес к ней со стороны педагогов усиливался. В современной педагогике диалогический подход занимает важное место в деятельности таких сообществ исследователей и педагогов-практиков, как украинско-российская группа «Школа диалога культур» (И. Соломадин, А. Ахутин, С. Курганов и др.); немецкая школа антиномической педагогики, базирующаяся на работах Р. Винкеля (*R. Winkel*) и Й. Шлемеркемпера (*J. Schlömerkemper*); группа педагогов, сотрудничающих с немецким журналом «Диалогическое воспитание» (*«Dialogische Erziehung»*) под ред. Й. Дабиша (*J. Dabisch*); интернет-сообщество «Диалогическая педагогика», возглавляемое американским исследователем Е. Матусовым (*E. Matusov*); разработанная в США под руководством М. Липмана (*M. Lipman*) международная программа «Философия для детей»; международный проект им. П. Фрейре «Критическая педагогика»; программа «Думаем вместе», разработанная под руководством британского педагога Р. Вегерифа (*R. Wegerif*) и др.

Е. Матусов предлагает разделять многообразные течения диалогической педагогики на два потока: инструментальный и онтологический [14, с. 5]. В инструментальном направлении диалог признается важнейшим средством (инструментом) для эффективного обучения/учения. В этом случае он обычно понимается как «реальный диалог», т. е. конкретное событие вербальной коммуникации между реальными участниками этого события. Спектр педагогического применения инструментального диалога чрезвычайно широк; диалогическое обучение направлено на улучшение коммуникативных умений для достижения цели, которая сама по себе лежит вне диалога. Такова, например, педагогика П. Фрейре.

Онтологическое направление диалогической педагогики более радикально. По М. Бахтину, все многообразные смыслы культуры (которые находятся в центре педагогического процесса школы и вуза) рождаются в диалоге [3, с. 197], поэтому диалог – не только инструмент, но и самодовлеющая цель образования – «возможно, самая главная цель образования», как пишет Р. Вегериф [15, с. 61]. Развитие диалогических качеств учащихся и вхождение в открытое пространство диалога открывает путь к решению других основных задач образования, а именно: способствует осмысленному усвоению многочисленных знаний и умений (в том числе умений учиться), развивает навыки сотрудничества и демократического общежития, создает благоприятные условия для разностороннего творческого саморазвития [15, с. 65].

В онтологическом направлении особенную важность приобретает метафорический диалог: здесь Другой, с которым вступает во взаимодействие реальный участник диалогического события, является абстрактным, или совокупным, или воображаемым субъектом; таким субъектом может быть произведение искусства, природа, народ, культура, «alter ego» и т. д. [8, с. 135].

Наиболее интенсивное развитие способностей к диалогу, особенно к диалогу абстрактно-метафорического типа, происходит в юношеском возрасте, так как он требует от участников высокого уровня психологической и интеллектуальной зрелости. Поэтому вопросы диалогического воспитания являются особенно актуальными для учителей старших классов и преподавателей вузов, а также для педагогов дополнительного образования, работающих с молодежью.

Основной постулат диалогической педагогики онтологического направления: одна из главных целей современного образования – воспитание диалогической личности, т. е. человека, который живет в диалоге с миром, с окружающими и самим собой. Качества диалогической личности многочисленны и разнообразны: ощущение внутренней связи с окружающим миром, отзывчивость на диалогическую ситуацию, высокий уровень развития рационального мышления и рефлексии, готовность меняться, способность подвергнуть сомнению свою позицию, признать свое незнание или слабость и попросить о помощи, умение принять эту помощь, способность к индивидуальному поступку, развитое чувство Я и т. д.

Однако, чтобы учить диалогу, необходимо структурировать совокупность многообразных диалогических умений. Мы выделяем три составляющих диалогического взаимодействия: эмоционально-этическую, интеллектуальную и активно-творческую [12, с. 7]. На этой основе были определены взаимосвязанные между собой главные характеристики, или предпосылки, диалога:

- диалогическое отношение (эмоционально-этическая предпосылка);
- антиномическое мышление (интеллектуальная предпосылка);
- процессуально-открытое восприятие мира и креативность (предпосылка создания собственных смыслов в ходе диалоге) [8, с. 136].

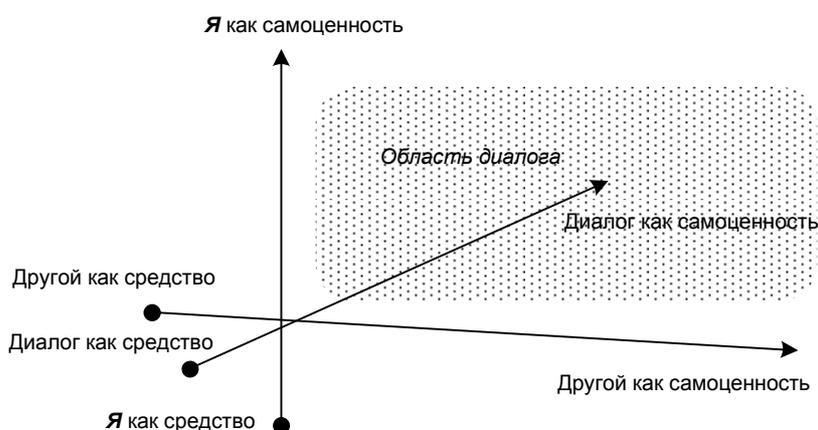
Главной предпосылкой диалога (как реального, так и метафорического) является **диалогическое отношение**, связывающее участников диалога друг с другом и с самим диалогом. Оно определяет особый «дух диалога» и концентрирует в себе его основное эмоциональное содержание. Благодаря ярко выраженному позитивному характеру эмоций достигается высокая степень вовлеченности в коммуникативный процесс, позволяющая преодолеть трудности общения – конфликтность, критику со стороны оппонентов, неопределенность «результата» и т. п. [11, с. 19].

Для того чтобы уяснить структуру диалогического отношения, его можно представить как область в пространстве коммуникаций, в котором наряду с точками высокой диалогичности присутствуют и точки монологизма; одно и то же реальное речевое взаимодействие в процессе своего развития может чертить в этом пространстве самые разнообразные кривые, входя в область диалога и выходя из нее.

В качестве порождающих осей, позволяющих выделить в этом пространстве область диалогических отношений, были выбраны «отношение к Собеседнику», «отношение к Себе» и «отношение к Диалогу» [7, с. 57] (рисунок). Именно такой тройной базис в диалогическом отношении согласуется с классической терминологией диалога, выработанной М. Бубером – *Я, Ты и Между* [4, с. 230–232].

Ближняя горизонтальная шкала на рисунке характеризует отношение к собеседнику. Высоко-диалогичное отношение предполагает «утверждение Ты» – отношение к Другому как к самоценности, отказ от использования его для достижения каких-либо

внешних по отношению к нему целей, стремление понять его в его самобытности, вчувствование в него, в недостижимом пределе – полное слияние. Точка «0» на этой оси – игнорирование партнера, его желаний, предпочтений и точек зрения; это точка абсолютного монолога.



Отношение к метафорическому собеседнику – например, к какой-либо идее, к художественному произведению, другой культуре – также может быть монологическим или диалогическим. В диалогическом отношении к метафорическому собеседнику человек участвует весь, целиком, в единстве интеллектуального и эмоционального начала, нравственного чувства и творческой воли. Как и в случае общения с реальными людьми, диалогическое отношение к метафорическому собеседнику также предполагает бескорыстную заинтересованность и искреннее стремление уяснить «Другого».

Вторая компонента триады диалогического отношения (вертикаль на рисунке) является антиномическим полюсом к первой: это «утверждение Я», отношение к себе самому как к диалогическому субъекту, как к самоценности (цели в себе). Для диалога требуется полноценное субъективное «Я», которое может выразить свое понимание сказанного, уникальную точку зрения, свое отношение. Диалогическое отношение к себе предполагает острое чувство индивидуальности, способность к рефлексии и самоопределению, веру в себя и в свои творческие силы. Точка «0» на вертикаль-

ной оси пространства отношений здесь означает глухоту к своему Я, вследствие чего взаимодействие вырождается в «диалог реплик», «диалог социальных ролей» и т. п.

Третья (дальняя горизонтальная) ось характеризует отношение участников к тому, что происходит *между* ними: насколько развертывающееся диалогическое общение ощущается как важное и самоценное событие, порождающее свои собственные особенности и линии развития. Г. Гадамер пишет о «подлинном разговоре»: «Мы говорим, что “ведем” беседу; однако чем подлиннее эта беседа, тем в меньшей степени “ведение” ее зависит от воли того или иного из собеседников. Так, подлинный разговор всегда оказывается не тем, что мы хотели “вести”. В общем, правильнее будет сказать, что мы втягиваемся или даже что мы впутываемся в беседу ... Что “выяснится” в беседе, этого никто не знает заранее» [5, с. 446]. Спектр возможных позиций также простирается здесь от признания диалога как самоцели до прагматичного отношения к нему как к средству для достижения какой-то цели, лежащей вне его (точка «0»).

Каждая из трех осей имеет нулевую точку, но не ограничена каким-либо верхним пределом; в ситуации реального или метафорического общения невозможно ни безусловное слияние с внутренним миром собеседника, ни безграничное самоутверждение, ни абсолютный отказ от других целей помимо самого диалога. Однако общение становится подлинным диалогом только тогда, когда показатели по всем трем осям достаточно высокие [7, с. 58].

Помимо способности к особому диалогическому отношению, диалогическое взаимодействие предполагает также наличие **антиномического мышления** – это вторая предпосылка диалога, его интеллектуальный базис. Диалог часто начинается столкновением противоположных позиций: «законы диалогического жанра требуют исходного экстремизма сталкивающихся мнений» [1, с. 166]. Антиномия определяется как сочетание двух противоречащих друг другу высказываний, каждое из которых допускает одинаково убедительное обоснование. Мышление в антиномиях противостоит линейно-догматическому сознанию, которое основывается на монологической идее существования одной «правильной» позиции по любому вопросу. «В монологическом мире – *tertium non datur*: мысль либо утверждается, либо отрицается, иначе она просто пе-

рестает быть однозначной мыслью» [2, с. 91]. Антиномическое мышление противостоит также любой форме экстремизма, неспособного вынести противоречие и поэтому объявляющего каждого противника врагом и стремящегося его уничтожить. Такое мышление существенно отличается и от диалектики Гегеля, которая, признавая важность противоречия, смотрит на него скорее как на движущую силу для перехода на более высокую ступень развития, где это противоречие оказывается уже «преодоленным». Мышление в антиномиях не устраняет, не преодолевает, не пытается сгладить или гармонизировать противоречие. В настоящей антиномии «примирение» невозможно, это уже будет ее искажением. Данный вид мышления удерживает противоречие, видя в нем фундаментальную основу мира, человеческой природы, познания.

Антиномическое мышление предохраняет от односторонности, помогает понять различные точки зрения. Немецкий философ и педагог Т. Баллауф так характеризует подобное мировоззрение: антиномическое сознание «свободно от эгоистически-присваивающего подхода к действительности»; оно не столько спорит, не столько контролирует и переделывает происходящее вокруг, сколько «допускает свободное самопроявление окружающих нас людей, вещей, обстоятельств и отношений» [16, с. 161]. Оно действует не в схеме «или... или», а по принципу «как..., так и», «не только..., но и».

Антиномическое мышление и соответствующий этому образ действий приобретают особенное значение сейчас, в начале XXI в., когда обострившиеся противоречия между культурой и цивилизацией, человеком и природой, индивидом и обществом, различными группами людей представляют большую опасность для человечества. Фронтальное столкновение противостоящих сил приведет не к вытеснению одной из сторон, а к их взаимному уничтожению. Единственный возможный выход – путь диалога, в котором каждый из участников способен мыслить антиномически.

Третья необходимая предпосылка диалогического взаимодействия – **процессуально-открытое восприятие мира**, способность видеть вещи и явления в их становлении, «незавершенности», в их смысловой открытости. М. М. Бахтин писал о подлинной диалогичности как «погружающей мысль в... относительность становящегося бытия и не дающей ей застыть в абстрактно-догмати-

ческом (монологическом) окостенении» [2, с. 192]. Мироощущение, порождаемое таким взглядом, Бахтин передает следующим образом: «ничего окончательного в мире еще не произошло, последнее слово мира и о мире еще не сказано, мир открыт и свободен, еще все впереди и всегда будет впереди» [Там же].

Разница между монологическим (застывшим) и открытым смыслом нагляднее всего обнаруживается на примере интерпретации литературного произведения. В традиционном монологическом литературоведении интерпретация текста понималась как извлечение читателем заложенного в произведении «готового» смысла, который первоначально весь заключен в тексте и лишь в процессе чтения «переходит» к читающему. С позиций философской герменевтики, однако, смысл не «перетекает» к читателю, а создается им самим во взаимодействии с произведением и его автором [6, с. 329]. Затем этот смысл развивается и наращивается в диалогическом сопоставлении различных читательских точек зрения друг с другом и с произведением. Этот процесс незавершенным, смысл *становится*, и таким же *становящимся* во времени является и само произведение. Становление смысла происходит в диалоге с читателем, который превращается в соавтора, со-творца.

Герменевтическая философия и постмодернизм расширили такое понимание смыслов от области толкования текстов до универсального принципа: нигде и ни в чем нет «готового» смысла, независимого от человека, думающего о нем; человек живет в мире постоянно и заново создаваемых им смыслов. Истинный диалог возможен только в пространстве открытых смыслов, – когда взаимодействие общения с реальным или метафорическим Собеседником переживается как процесс и как созидание новых, первых, никогда до этого не проговоренных смыслов. В такой открытости таится риск: диалог непредсказуем и может пойти в неизведанном направлении, он всегда содержит в себе опасность деградации до монолога или суммы монологов. Однако риск, неопределенность результата и другие трудности восполняются творческим характером диалога. В открытом пространстве смыслов участник диалогического взаимодействия становится демиургом, созидателем. Именно об этом говорят слова О. Розеншток-Хюсси: «Речь возводит человека на трон» [9, с. 186].

Проанализированные выше три характеристики диалога отражают разные грани диалогического взаимодействия. В то же

время они тесно переплетаются между собой, обуславливают друг друга. Так, например, диалогическое отношение предполагает отказ от монологической фиксации смыслов и умение видеть одно и то же явление с различных, часто – с противоположных сторон (со стороны *Я* и со стороны *Ты*). Антиномическое мышление также несовместимо с жестким закреплением смысла и, если оно не вырывается в беспринципный релятивизм, питается энергией диалогического отношения к миру.

В соответствии с тремя главными характеристиками диалога определяются основные направления диалогического воспитания: развитие способности к диалогическому отношению, формирование антиномического мышления и творческой способности к процессуально-открытому пониманию смыслов. Эти методологические ориентиры необходимо учитывать при разработке методики обучения диалогу.

Учитель в школе и вузовский преподаватель на следующей ступени образования могут эффективно влиять на сложный процесс обретения подростками и юношами диалогических умений и навыков, если они поддерживают и развивают собственную диалогичность в отношениях с учащимися, поднимают на занятиях неоднозначные и важные для молодежи вопросы, поощряют развитие разговора в диалогическом русле, раскрывают актуальность диалога для современной культуры, показывают примеры собственного диалогического взаимодействия с реальным или метафорическим собеседником и т. д. Многие так и работают, однако надо признать, что в общем и целом в сфере диалогического воспитания молодежи отсутствует система, оно происходит скорее стихийно и фрагментарно. Для повышения продуктивности диалогического развития необходимо более пристальное внимание педагогов к этому вопросу, комплексная работа и мониторинг результатов.

Для эффективности диалогического воспитания требуется не только разработка теории и методики диалогического обучения, но и ясное представление о диалогичных/антидиалогичных взглядах, установках и реакциях современных школьников. Нами была предпринята попытка исследования проявлений диалогичности/антидиалогичности школьников Москвы и Риги. Работа была

выполнена в рамках международного проекта, осуществленного в 2010–2011 гг. Рижской академией педагогики и управления образованием и Институтом социологии образования РАО. В ходе реализации этого проекта проводился социологический опрос выпускников основной и средней школ столиц Латвии и России. В опросе участвовало 2932 школьника, приблизительно по тысяче человек в трех основных группах респондентов: 1) учащиеся 9-х и 12-х классов рижских школ с латышским языком обучения, 2) 9-классники и 12-классники рижских школ с русским языком обучения, 3) московские школьники 9-х и 11-х классов (несовпадение классов связано с тем, что в Латвии полный курс средней школы длится 12 лет, а в России – 11).

Вопросы анкеты затрагивали широкий круг тем: жизненные ценности, идеалы и страхи школьников; их отношение к школе; образовательные и профессиональные планы; миграционные настроения; ориентации в сфере культуры и т. д. Оценка диалогичности учащихся не входила в число основных задач исследования, однако в анкете присутствовали пункты, затрагивающие эту область. Таковы были, в частности, вопросы о поведении школьников в конфликтах, о их взглядах на экстремистские действия, а также о их реакции на ситуацию школьного буллинга (от англ. *bullying* – насмешки, издевательства или игнорирование со стороны других). Необходимо подчеркнуть, что данные опроса не позволяли сделать выводы о диалогичности школьников в целом, так как рассматривались лишь эти три конкретных «среза». Тем не менее анкетирование дало материал для размышления о диалогическом развитии учащихся.

В процессе работы варианты ответов на каждый из вопросов были разделены на три группы: диалогичные (*D*), антидиалогичные (*AD*) и нейтральные ответы. В соответствии с этим выявлялась распространенность диалогичных и антидиалогичных реакций и взглядов учащихся. Учитывались гендерные и возрастные особенности школьников. Для каждой группы респондентов был введен индекс диалогичности $I_d = D/AD$.

Разделение ответов на группы можно продемонстрировать на примере вопроса анкеты «Как Вы обычно поступаете в ситуации конфликта?» К диалогичным позициям в конфликте – *D (C)* – были отнесены варианты: «веду себя сдержанно», «выслушиваю мнение каждого

и готов изменить свою точку зрения», «понимаю, что мнения могут расходиться, и каждый может быть по-своему прав». Группа антидиалогичных реакций в конфликте – $AD(C)$: «стремлюсь, чтобы другие приняли мою точку зрения», «намеренно высказываю противоположные взгляды в поисках столкновения», «стараюсь “сгладить” конфликт». Ответы «активно отстаиваю свою точку зрения» и «другое» были отнесены к категории нейтральных (обработка открытого варианта ответа остается в планах дальнейшего исследования).

Анализ анкет дал следующие результаты. Количество выбора диалогичных способов поведения во время конфликта во всех группах респондентов находится в диапазоне 40%–49%, антидиалогичные виды поведения были указаны не более чем в 26% анкет, $I_d(C)$ повсюду больше 1,5. Наиболее высокие показатели диалогичности были выявлены у учащихся рижских школ с латышским языком обучения. Менее диалогичны в конфликте москвичи, русскоязычные рижане занимают среднюю позицию.

Показатель $D(C)$ во всех трех группах респондентов от выпускного класса основной школы к выпускному классу средней школы увеличивается, а $AD(C)$ уменьшается. Это свидетельствует о том, что на протяжении обучения в средней школе происходит успешное развитие качеств, необходимых для диалогического взаимодействия в конфликте. Наиболее интенсивно диалогичность этого типа развивается в латышских школах: здесь $I_d(C)$ от 9-го к 12-му классу вырос в 1,6 раза и достиг величины 3,95, в то время как в русских школах Риги и в московских школах $I_d(C)$ увеличился примерно в 1,2 раза, составляя соответственно 2,22 и 1,68.

Аналогично были обработаны ответы на вопрос об экстремизме: «Оправдываете ли Вы экстремистские действия, которые влекут за собой нанесение телесных повреждений, причинение материального ущерба, вандализм и нарушение общественного порядка?». Так же, как и в предыдущем случае, в различных группах и подгруппах респондентов были определены показатели $D(E)$, $AD(E)$ и $I_d(E)$.

Процент диалогичных ответов на этот вопрос оказался существенно больше, особенно велик $D(E)$ в обеих языковых группах 12-классников Риги (более 60%). Однако и антидиалогичных вариантов ответов оказалось больше, чем на вопрос о конфликтах. По

некоторым группам респондентов $AD(E)$ очень высок: в группе 9-классников из русских школ Риги он достигает 37,6%, в обеих возрастных категориях москвичей превышает 30%.

При сличении ответов 9-х классов с 11-ми (12-ми) классами можно увидеть ту же закономерность, которая была обнаружена при анализе ответов, касающихся поведения в конфликтной ситуации. Во всех трех группах $D(E)$ увеличивается, $AD(E)$ уменьшается. Но величины этих изменений сильно различаются по группам респондентов. Наиболее интенсивно диалогичность по теме, связанной с экстремизмом, развивается в латышских школах, где от 9-го к 12-му классу $I_d(E)$ возрастает в 3,26 раза и достигает 5,81; в русскоязычных школах Риги этот показатель увеличивается в 2,82 раза (3,21); у москвичей от 9-го к 11-му классу – лишь в 1,23 раза (1,49).

На вопрос о буллинге: «Представьте, что в Вашем классе учится человек, который подвергается насмешкам, издевательствам или игнорированию со стороны других одноклассников. Ваша реакция?» в сравнении с двумя предшествующими пунктами анкеты распределение ответов было иным. Больше всего диалогичных вариантов оказалось в русских школах Риги, где средний показатель $D(B)$ – 53,2%; затем следуют москвичи (46,9%); у учащихся латышских школ $D(B)$ – 33,7%. В группе «русских» рижан зафиксирован также самый низкий $AD(B)$ (25,5%).

В результатах по буллингу имеется еще одна важная особенность. Разница между ответами в 9-х и в 11-х (12-х) классах внутри каждой из трех групп респондентов выражена гораздо слабее, чем в ответах о конфликтах и экстремизме. Лишь в анкетах учащихся школ с латышским языком обучения наблюдается небольшой, статистически незначительный положительный рост показателя $D(B)$, а у «русских» рижан и москвичей зафиксирован его спад. В каждой группе от 9-го к 11-му (12-му) классу констатировалось увеличение $AD(B)$ (правда, тоже статистически незначительное).

Следует обратить внимание на то, что корреляция между диалогичными ответами на вопросы о конфликте, экстремизме и буллинге очень слаба, т. е. диалогичность школьника по одной из тем может соединяться с недиалогичностью по другой. При этом результаты, касающиеся конфликта и экстремизма, резко расходятся с теми, что относятся к буллингу: если в первых двух случаях по количе-

ству диалогичных ответов и по индексу диалогичности группа 12-классников из рижских школ с латышским языком обучения лидирует с большим отрывом, то в отношении буллинга она самая антидиалогичная. Этот факт позволяет сделать вывод, что диалогичность, выявленная на основе первых двух вопросов, имеет несколько иной характер, чем диалогичность в отношении третьей темы.

Объяснение, на наш взгляд, кроется в том, что вопросы и предлагаемые ответы о конфликте и об экстремистских действиях носят более общий и абстрактный характер, чем о буллинге. Экстремистские действия – явления, конечно, известные школьникам, однако для большинства учащихся они не составляют важной части их жизни и не входят в их конкретную повседневную реальность. С разнообразными ситуациями конфликта подростки сталкиваются намного чаще, но варианты ответов в анкете были сформулированы таким образом, что конфликт выглядит достаточно абстрактно и переносится в рационально-вербальное измерение – респонденты должны были осмыслить свое поведение в конфликте с интеллектуальной точки зрения. К слову, достаточно рационально выглядят и формулировки возможного отношения к экстремистским действиям. Поэтому диалогичные ответы школьников о конфликте и экстремизме можно интерпретировать как проявление антиномического мышления (способности интеллектуально охватить две противостоящие позиции).

Вопрос о буллинге лежит в другой плоскости. В жесткой или мягкой форме, в качестве жертвы или свидетеля с ним сталкивалось большинство учащихся. Психологически эта тема воспринимается школьниками более остро и эмоционально; кроме того, перечисленные в анкете варианты ответов направлены не на рациональную оценку ситуации буллинга, а на выявление непосредственной поведенческой реакции в том случае, когда кто-то из одноклассников подвергается издевательствам, насмешкам или бойкоту (например, «я буду сочувствовать ему, но ничего не сделаю, чтобы его поддержать» или «постараюсь убедить одноклассников не унижать его»). Поэтому в данном случае диалогичные ответы можно интерпретировать как проявление другой важнейшей предпосылки диалога – диалогического отношения. Данная способность относится к психоэмоциональной сфере. Она довольно трудно под-

дается педагогическому воздействию и в значительной степени связана с этническими традициями и историко-культурными особенностями той части социума, к которой принадлежат молодые люди. Это отчасти объясняет и малую изменчивость индекса $I_d (B)$ внутри всех трех групп от 9-го к 11-му (12-му) классу.

Установленные закономерности в распределении диалогичных/антидиалогичных ответов школьников, несовпадение показателей их диалогичности по разным пунктам анкеты являются экспериментальным подтверждением того, что диалогическое отношение и антиномическое мышление – характеристики, хотя и связанные друг с другом, но отражающие разные грани диалогического взаимодействия.

Сравнивая диалогичность школьников Москвы и Риги, мы проанализировали также различия между ответами девушек и юношей. В выборе предпочтений поведения в конфликте существенной разницы не обнаружено. Вместе с тем гендерный фактор очень ярко выражен в ответах об экстремистских действиях и о буллинге. Во всех без исключения группах девушек диалогичных ответов на эти вопросы значительно больше, а антидиалогичных намного меньше, чем у юношей. Безусловно, здесь сказывается естественный более низкий уровень агрессивности первых в сравнении со вторыми.

Если при общем анализе результатов отдельные «сегменты недиалогичности» усредняются и теряются, то при гендерном подходе выявляются подгруппы, в которых индексы диалогичности по тому или иному вопросу падают до единицы и ниже, что говорит о наличии проблем с диалогизмом, касающихся той или иной области. Так, в вопросе об экстремизме «группой риска» оказались мальчики 9-х классов во всех трех группах респондентов; в отношении буллинга – юноши-латыши и общей, и старшей ступеней школы, а также юноши-москвичи 11-го класса. Данные категории подростков требуют особого внимания педагогов, работающих с молодежью.

К сожалению, рамки статьи позволяют лишь кратко описать проведенное исследование. Более подробно с его итогами можно ознакомиться в сборнике «Современные школьники Риги и Москвы» [13, с. 177–199]. Вместе с тем мы только в начале пути: как уже было сказано, предпринятый анализ охватывает лишь три конкретных вопроса и не позволяет сделать вывод о диалогичнос-

ти школьников в целом. К тому же, за рамками нашей работы осталась такая характеристика диалогического взаимодействия, как способность процессуально-открытого восприятия мира, связанная с креативностью и оригинальностью личности. Словом, для более глубокого изучения диалогического взаимодействия необходимо проведение дополнительных специальных исследований.

Мы убедились, что в столичных латвийских и российских школах накоплен значительный позитивный опыт диалогического воспитания. Для его распространения и расширения желательно более тесное сотрудничество между педагогами обеих стран, а также между учителями школ с латышским языком обучения и школ нацменьшинств в Риге. Необходимо тщательно проанализировать успехи школ с латышским языком обучения в развитии одной из важнейших характеристик диалогического взаимодействия – антиномического мышления. В свою очередь, у рижских коллег, работающих в школах с русским языком обучения, полезно позаимствовать опыт формирования другой базовой характеристики диалога – диалогического отношения. Большой интерес и несомненную важность для теории и практики воспитания представляли бы культурологический анализ различий в ответах разных возрастных групп учащихся.

Литература

1. Баткин А. М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. М.: Наука, 1989. 448 с.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Сов. Россия: 1979. 320 с.
3. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров. // М. М. Бахтин. Собр. соч. в 7 т. М.: Рус. словари, 1997. Т. 5. С. 159–206.
4. Бубер М. Проблема человека // М. Бубер. Два образа веры: пер. с нем. М.: Республика, 1995. С. 157–232. (Мыслители XX века).
5. Гадамер Г. Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики: пер. с нем. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
6. Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного: пер. с нем. М.: Искусство, 1991. 367 с. (История эстетики в памятниках и документах).
7. Ермолаева Е. Б. Развитие способности диалогического отношения к тексту // Интеграционные технологии в преподавании

филологических дисциплин: виды, принципы, приемы. Н. Новгород: Нижегород. гос. ун-т, 2011. С. 55–60.

8. Ермолаева Е. Проблема развития способностей к диалогу с метафорическим собеседником // *Problems of Education in the 21-st Century*. Šiauliai: SMC «Scientia Educologica». 2011. V. 33. P. 133–142.

9. Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность: пер. с англ. М.: Лабиринт: 1994. 224 с.

10. Buber M. *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam, 2008. 142 s.

11. Burbules N. C. *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press, 1993. 186 p. (*Advances in Contemporary Educational Thought*, 10).

12. Jermolajeva J. *Dialogiskā pieeja mūsdienu mācībās skolā*. Promocijas darba autoreferāts. Rīga: Latvijas Universitāte, 1997. 58l p. (Ермолаева Е. Диалогический подход в современном учебном процессе: автореф. дис.).

13. Jermolajeva J. *Jauniešu dialogiskums/nedialogiskums viņu uzvedībā konfliktsituācijās un attieksmē pret ekstrēmistisko darbību* // *Mūsdienu skolēni Rīgā un Maskavā: Salīdzinošais starptautiskais pētījums* / Sast. A. Špona, zin. red. A. Špona un V. S. Sobkins. Rīga: RaKa, 2011. 177–199 p. (Ермолаева Е. Диалогичность/недиалогичность в поведении школьников в конфликтных ситуациях и в их отношении к экстремистским действиям // *Современные школьники Риги и Москвы: международ. кросскультурное исследование* / сост. А. Шпона, науч. ред. А. Шпона и В. С. Собкин. Рига: RaKa, 2011. С. 177–199).

14. Matusov E. *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers: 2009. 495 p.

15. Wegerif R. *Dialogic Education: What is it and why do we need it?* // *Education Review*. V. 19, № 2, Autumn 2006. P. 58–66.

16. Winkel R. *Historia docet? Kann uns die Geschichte etwas lehren? Ein Gespräch mit Theodor Ballauf* // Winkel R. *Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik: Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule*. Düsseldorf: Schwann, 1986. S. 158–163.