

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ К ДИАЛОГУ С МЕТАФОРИЧЕСКИМ СОБЕСЕДНИКОМ

Елена Ермолаева

Рижская академия педагогики и управления образованием,
Высшая школа экономики и культуры, Латвия
Э-почта: jjerm@latnet.lv

Абстракт

Воспитание диалогического человека, способного к гуманному творческому взаимодействию с другими людьми, с самим собой, с окружающим миром и культурой, является одной из важнейших задач современного образования. Работа представляет собой концептуальное исследование, в котором анализируется сущность диалогического взаимодействия и на основании этого уточняются задачи диалогического развития учащихся в педагогическом процессе средней школы и вуза.

Теоретической базой данного исследования являются концепции философии диалогизма 20 в. (М. Бубер, М.М. Бахтин, Г.Г. Гадамер и др.) и работы некоторых современных педагогов-диалогистов. Диалогическое взаимодействие анализируется с точки зрения способностей (умений), которыми должен обладать участник диалога. Раскрываются три взаимосвязанные предпосылки диалога: диалогическое отношение, антиномическое мышление и способность к процессуально-открытому восприятию смыслов.

Ключевые слова: диалогическое взаимодействие, диалогическое развитие учащихся, предпосылки диалога, задачи диалогического обучения.

Введение

В условиях ускоряющегося научного, технологического, социокультурного развития видоизменяются и ускоряются также процессы, происходящие в области образовательной практики и в педагогической науке. В педагогике выдвигаются новые школы и подходы; в частности, интенсивно разрабатываются педагогические концепции, в основе которых лежит идея диалога.

При контакте различных культур, народов, позиций, социальных групп, отдельных лиц возникают самые разные формы их взаимодействия. Оставляя в стороне случай, когда стороны полностью игнорируют друг друга, это многообразие можно условно поместить между двумя противоположными полюсами: диалогом и монологом. Результатом диалогического взаимодействия является изменение/обогащение всех сторон, заинтересованность каждого участника в продолжении «разговора». При монологическом взаимодействии самый сильный или удачливый участник навязывает остальным свою линию, лишает их «голоса».

Интерес к диалогу растет сейчас в самых разных областях гуманитарного и социального знания. Некоторые авторы говорят о новом диалогическом повороте, который начался в конце 20-го века. Проблема диалога посвящаются монографии, выпуски научных журналов, международные конференции и конгрессы¹. В области управления

организациями широкую известность получил «Проект Диалог», выполненный группой американских исследователей в 1993 – 1994 гг. в Технологическом институте Массачусетса (Isaacs 1994). В современной психологии большим влиянием пользуется «Теория диалогического Я», созданная в 90-е гг. голландским ученым Х. Хермансом (Hermans, Kempen 1993; Hermans, Hermans-Konopka 2010). Диалогические идеи постоянно привлекают внимание филологов, философов, экологов, политиков (Pruitt, Thomas 2007; Köchler 2009).

Необходимость диалогического подхода в образовании была обоснована философами-диалогистами первой половины 20 в. М. Бубером (Buber 1973), Ф. Эбнером (Ebner 1921), О. Розенштоком-Хюсси (Розеншток-Хюсси 1994). О педагогическом потенциале диалогических идей говорил М. Бахтин (Бахтин 1994). Диалогический подход в образовании интенсивно разрабатывают современные педагоги. Назовем некоторые педагогические движения и группы, в деятельности которых диалогическая педагогика занимает важное место:

- Украинско-российская «Школа диалога культур», включающая в себя учителей и философов из Харькова, Москвы, Челябинска, Новосибирска и других городов (Игорь Соломадин, Сергей Курганов, Анатолий Ахутин и многие другие).
- Немецкий журнал «Диалогическое воспитание» *“Dialogische Erziehung”* под ред. Й. Дабиша (J. Dabisch).
- Немецкая школа антиномической педагогики, базирующаяся на работах Р. Винкеля (R. Winkel) и Й. Шлёммеркемпера (J. Schlömerkemper).
- Интернет-сообщество «Диалогическая педагогика», возглавляемое американским исследователем Е. Матусовым (Е. Matusov, **Делаверский университет, США**).
- Международная программа «Философия для детей», разработанная в Институте по развитию философии для детей в г. Монтклер, США под руководством М. Липмана (M. Lipman).
- Международный проект им. П. Фрейре «Критическая педагогика».
- Программа «Думаем вместе», разработанная под руководством Р. Вегерифа (R. Wegerif, Великобритания).

Все перечисленные группы разрабатывают разные аспекты педагогики диалога. Нам кажется правомерным, вслед за Е. Матусовым, разделять многообразные течения диалогической педагогики на два потока: инструментальный и онтологический (Matusov 2009). В инструментальном направлении диалог признается важнейшим средством (инструментом) для эффективного обучения/учения. Спектр применения инструментального диалога чрезвычайно широк; при этом диалог обычно понимается как конкретное событие вербальной коммуникации между реальными участниками этого события; соответственно, диалогическое обучение направлено на улучшение коммуникативных умений для достижения цели, которая сама по себе лежит вне диалога. Такова, например, педагогика П. Фрейре.

Автору данной работы ближе более радикальный подход онтологического направления в диалогической педагогике. По М. Бахтину, все многообразные смыслы культуры (которые находятся в центре педагогического процесса школы и вуза) рождаются в диалоге (Бахтин 1997). Отсюда следует, что диалог – это не только инструмент, но и себе довлеющая цель образования, «возможно, самая главная цель образования» (Wegerif 2006). 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 (там же, 65).

В онтологическом направлении диалогической педагогики особую важность приобретает метафорический диалог. Разница между метафорическим и реальным диалогом основана на различии между субъектами диалога и его участниками (конкретными людьми). В противоположность реальному диалогу (т.е. разговору или переписке конкретных участников взаимодействия), по крайней мере один из субъектов метафорического диалога – это абстрактный, или совокупный, или воображаемый субъект, например, «alter ego», произведение искусства, природа, народ, культура. В таком взаимодействии реальный индивид выстраивает, «выбирает» себе Другого. Сами реальные участники диалога также могут не только выражать свою личную позицию, точку зрения, свою субъективность, но одновременно представлять позицию собирательного или метафорического субъекта – выразить точку зрения группы, народа, эпохи. Поэтому можно сказать, что индивид «выбирает» также и себя как субъекта диалога. В диалогах высокого уровня метафоричности основными «действующими лицами» являются метафорические субъекты, участники же «озвучивают» их своими голосами. Для того чтобы подобное общение оставалось подлинно диалогичным, его реальные участники не должны при этом утрачивать свою личную субъектность; дополнительные «метафорические» измерения диалога должны надстраиваться над индивидуальной компонентой, но не заглушать ее. В случае, когда участник не выражает в диалоге свое *Я*, а лишь представляет группу, народ или идею, возникает опасность вырождения диалога (Jermolajeva 1997).

Следует отметить, что для диалога абстрактно-метафорического типа необходим высокий уровень психологической и интеллектуальной зрелости, поэтому наиболее интенсивное развитие способностей к метафорическому диалогу происходит в старшем подростковом и юношеском возрасте. В связи с этим задача диалогического воспитания учащихся особенно актуальна для учителей средней школы и системы дополнительного образования, работающих с молодежью этого возраста, а также для преподавателей вузов. В процессе учебы происходит активное взаимодействие учащихся с метафорическими Собеседниками, и насколько диалогично будет развиваться это взаимодействие, в большой мере зависит от педагога.

Для уточнения направлений педагогической работы по диалогическому воспитанию учащихся необходимо проанализировать сущность диалогического взаимодействия и выявить основные качества, которыми обладает участник подлинного диалога. Теоретической базой данного исследования являются работы классиков философии диалогизма 20 в. (М. Бубер, М.М. Бахтин, Г.Г. Гадамер и др.), а также работы некоторых современных педагогов-диалогистов (А. Сидоркин, Р. Вегериф, Е. Матусов и др.). На этой основе анализируется структура способностей, необходимых для диалогического взаимодействия.

Структура диалогических умений

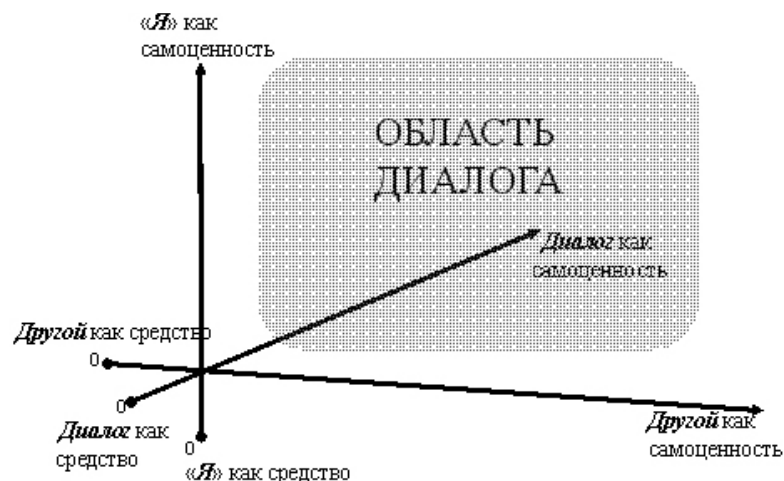
Вопрос особых диалогических умений всегда был в центре внимания философии и педагогики диалога. «Диалогический человек», или *homo dialogicus* (Sidorkin 1999) – это тот, кто находится в диалоге с окружающими, с природой, с самим собой. Необходимые для участия в диалоге качества многочисленны и разнообразны: способность слушать и слышать, способность доверять миру и другим людям, отзывчивость на диалогическую ситуацию, высокий уровень развития рационального мышления и рефлексии, ощущение внутренней связи с окружающим миром, готовность меняться, способность подвергнуть сомнению свою позицию, признать свое незнание или слабость и попросить о помощи другого, умение принять эту помощь, способность к индивидуальному поступку, развитое чувство *Я* и т. д.

Однако чтобы учить диалогу, необходимо структурировать всю эту совокупность многообразных диалогических умений. Для этого мы выделили в диалогическом взаимодействии три составляющих: эмоционально-этическую, интеллектуальную и активно-творческую (Jermolajeva 1997). На этой основе были определены три связанные друг с другом главные диалогические способности, или предпосылки диалога: (а) диалогическое отношение (эмоционально-этическая предпосылка диалога); (б) антиномическое мышление (интеллектуальная предпосылка); (в) процессуально-открытое восприятие мира – предпосылка создания собственных смыслов в ходе диалоге (Ермолаева 2011а). В данной работе мы подробнее описываем и анализируем структуру диалогических умений.

Главной предпосылкой диалога (как реального, так и метафорического) является диалогическое отношение, которое связывает участников диалога друг с другом и с самим диалогом. Оно определяет особый «дух диалога» и концентрирует в себе его основное эмоциональное содержание. Эти эмоции носят ярко выраженный позитивный характер, благодаря чему достигается высокая степень вовлеченности в разговор, позволяющая преодолеть трудности диалога – его конфликтность, критику со стороны оппонентов, неопределенность «результата» и т. п. (Burbules 1993).

Отношение, как сложное и глубокое психологическое явление, трудно охарактеризовать дискретными показателями; больше подойдет образ непрерывного пространства, заданного несколькими порождающими осями (непрерывными шкалами). Точка этого пространства отражает степень диалогичности взаимодействия, и наряду с точками высокой диалогичности в нем присутствуют и точки монологизма. Одно и то же реальное речевое взаимодействие в процессе своего развития может чертить самые разнообразные кривые в этом пространстве отношений.

Для того чтобы выделить в этом пространстве область диалогических отношений, мы выбрали (Ермолаева 2011b) следующие порождающие его оси (см. рисунок). Выделение именно этого тройного базиса в диалогическом отношении согласуется с классической терминологией диалога, выработанной М. Бубером – *Я, Ты* и *Между* (Бубер 1995).



Ближняя горизонтальная шкала характеризует отношение к собеседнику. Высокодиалогичное 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, как и в случае общения с реальным собеседником, – в единстве интеллектуального и эмоционального начала, нравственного чувства и творческой воли. Диалогическое отношение предполагает бескорыстие и известную самоотверженность, здесь есть также некоторый риск – оно может привести, например, к достаточно болезненному пересмотру прошлых взглядов, к серьезной переоценке проделанной работы и т.п.

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 того чтобы диалог состоялся, необходим не только собеседник («Ты»). Необходимо также полноценное субъективное «Я», которое может внести в диалог свой вклад: свое понимание сказанного, уникальную точку зрения, свое отношение. Имеется в виду не эгоистическое самолюбование, но острое чувство своей индивидуальности, способность к рефлексии и самоопределению, вера в себя и в свои творческие силы, – можно назвать это раскрывшейся субъективностью. Вдоль этой второй оси пространства отношений возможно движение от яркого самоутверждения в ходе общения до глухоты к своему Я (точка «0» – вырождение диалога в «диалог реплик», «диалог социальных ролей» и тому подобные взаимодействия, мало затрагивающие участника диалога как цельную личность).

Третья ось характеризует отношение участников к тому, что происходит *между* ними: насколько развертывающееся диалогическое общение ощущается как важное, самоценное событие, насколько участники доверяются спонтанности и ситуативности общения. Обучение-диалог по открытости своего течения приближается к процессу создания произведения искусства (Bingham, Sidorkin 2001). Для прояснения этого момента приведем слова Г. Гадамера о «подлинном разговоре»: «Мы говорим, что мы «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. В том, как за одним словом следует другое, в том, какое развитие и заключение получает разговор, – во всем этом есть, конечно, нечто вроде «ведения», однако в этом «ведении» собеседники являются в гораздо большей мере ведомыми, чем ведущими. Что «выяснится» в беседе, этого никто не знает заранее...» (Гадамер 1988). 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 сверху; 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 становятся достаточно высокими (Ермолаева 2011b).

Помимо способности к особому диалогическому отношению, диалогическое общение предполагает также способность к антиномическому мышлению, – это вторая предпосылка диалога, его интеллектуальный базис. Диалог часто начинается столкновением противоположных позиций: «законы диалогического жанра требуют

исходного экстремизма сталкивающихся мнений» (Баткин 1989). Антиномия определяется как сочетание двух противоречащих друг другу высказываний, каждое из которых допускает одинаково убедительное обоснование. Антиномическое мышление, принимающее противоречие за основной принцип бытия, спасает от односторонности, ведет к мудрой сбалансированности мировоззрения, помогает понять различные точки зрения. В монологическом же мышлении господствует единая («истинная») точка зрения; такое мышление не выносит противоречия: «В монологическом мире – *tertium non datur*: мысль либо утверждается, либо отрицается, иначе она просто перестает быть полнозначной мыслью» (Бахтин 1979).

Антиномическое мышление и соответствующий этому образ действий приобретают особенное значение сейчас, в начале 21-го века. Обострившиеся противоречия между культурой и цивилизацией, человеком и природой, индивидом и обществом, различными общностями людей угрожают взорвать человечество. 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.

Если проанализировать сущность антиномического мышления, в нем можно условно выделить две основные способности: (а) восприимчивость к антиномии, (б) способность ее «выдерживать».

Чуткость к антиномическим напряжениям, пронизывающим вселенную, с далекой древности считалась признаком мудрости; она позволяет проникнуть в бесконечную сложность бытия. Мир в целом изначально противоречив, каждое отдельное явления можно помыслить как перекресток, на котором сходятся многие нити, натянутые между разными парами противоположностей. Средоточие острейших противоречий, своего рода антиномический взрыв в природе – человек, который, по словам Гете, является одновременно «безусловным и ограниченным, счастливейшим и несчастнейшим, наисовершеннейшим и самым незавершенным созданием, наброском» (Winkel 1988). Особый интерес представляет вопрос об эстетической ценности противоречия. Чуткость к антиномическому часто играет важнейшую роль как в художественном творчестве, так и при восприятии произведений искусства.

Однако чувствительность к противоречию еще не означает умения мыслить антиномически. Противоречием надо «выдержать» – признать его неустранимость и его право на существование. Не теряя своего *Я*, своей манеры, своего поступка, не упуская собственной точки зрения, следует выдержать, в определенном смысле слова – принять противоположную точку зрения, чужую идею, другую манеру или ментальность, иной поступок. 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», как характеризует подобное мировоззрение немецкий философ и педагог Т. Баллауф (Ballauff 2004). Оно действует не в схеме «или... или», а по принципу «как..., так и», «не только..., но и».

Антиномическое сознание противопоставляет себя линейно-догматически организованному сознанию. Оно противостоит также любой форме экстремизма, неспособного вынести противоречие и потому объявляющего каждого противника врагом и стремящегося уничтожить его. Мышление в антиномиях существенно отличается и от диалектики, которая, признавая важность противоречия, смотрит на него скорее как на «мотор», движущую силу революционного скачка-перехода на более высокую ступень развития, где это противоречие оказывается уже «преодоленным».

Третья необходимая предпосылка диалогического взаимодействия – способность видеть мир в становлении, представление о смысловой открытости, «незавершенности»

мира, всех вещей и явлений. Бахтин писал о подлинной диалогичности как «погружающей мысль в ... относительность становящегося бытия и не дающей ей застыть в абстрактно-догматическом (монологическом) окостенении» (Бахтин 1979). 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).

В истории человеческой мысли всегда сосуществовали два потока: монологическое понимание мира как заданного в своей сущности, как мира застывших смыслов, и свойственное диалогическому мышлению видение его как становящегося и открытого. Одним из первых европейских «мыслителей становления» был Гераклит («все течет»); в XX столетии, когда диалогическое понимание мира стало особенно актуальным, этим вопросом наиболее интенсивно занимались философия экзистенциализма и философская герменевтика; в конце 20-го века и в наши дни идея открытых смыслов нашла яркое выражение в постмодернизме.

Разницу между застывшим и открытым смыслом нагляднее всего демонстрирует вопрос 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 (Гадамер 1991). Затем этот смысл наращивается, развивается в диалогическом сопоставлении различных читательских точек зрения друг с другом и с произведением. Этот процесс в принципе незавершен, «окончательного и самого правильного» смысла не существует. 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 с 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. Это созидание есть диалогический процесс, в котором участвуют как реальные, так и метафорические диалогические субъекты. Такой подход выдвигает на первый план процессуальное начало: изменение становится важнее момента фиксации, процесс какой-либо деятельности – важнее ее результата.

Истинный диалог возможен только в этом пространстве открытых смыслов, – когда взаимодействие общения переживается как процесс и как созидание новых, первых, никогда до этого не проговоренных смыслов. Только в этом случае возможно и установление диалогических отношений, которые, впрочем, также надо каждый миг снова и снова созидать, удерживать, восстанавливать, сохранять. По причине такой открытости диалог – всегда, так сказать, рискованное предприятие; он непредсказуем, он может пойти в неизведанном направлении, наконец, он всегда содержит в себе опасность деградации до монолога или суммы монологов (мы уже касались этого момента, говоря о диалогическом отношении к самому диалогу). Однако этот риск, эта неопределенность результата и все трудности, связанные с разговором (часто – конфликтным), с лихвой восполняются другими качествами диалога, притягивающими к нему. Прежде всего – это его творческий характер. В открытом пространстве смыслов участник диалогического взаимодействия становится демиургом, творцом, созидателем. Именно об этом говорит О. Розеншток-Хюсси: «Речь возводит человека на трон» (Розеншток-Хюсси 1994).

Диалогическое отношение, мышление в антиномиях и процессуально-открытое видение мира отражают разные грани диалогического взаимодействия. В то же время они

тесно связаны между собой, предполагают и 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 вырождается в беспринципный релятивизм, питается энергией диалогического отношения к миру.

Заключение

Предложенная в работе структура главных диалогических способностей позволяет уточнить общую задачу диалогического воспитания в школе и вузе и разбить ее на три связанные друг с другом подзадачи: 1) развитие способности к диалогическому отношению; 2) развитие антиномического мышления; 3) развитие способности к процессуально-открытому пониманию смыслов, переход в творческое пространство открытых смыслов.

В дальнейшие планы автора входит конкретизация описанного подхода в педагогическом процессе. Приведем здесь некоторые тезисы, которые предполагается развить в следующих работах.

1. Диалогические умения развиваются в практике диалога, вместе с накоплением диалогического опыта, рождением доверия к такому типу общения, желанием в нем участвовать. Однако в рамки школьной и вузовской формально-организованной системы обучения трудно ввести «чистый диалог», о котором говорил М. Бубер. Поэтому важно искать «компромиссные варианты» диалога.
2. Таким компромиссным вариантом является «учебный диалог». В нем можно выделить две разновидности: диалог в группе (диспут, дискуссия, диалогическая игра) и артикуляция внутреннего метафорического диалога (например, индивидуальное эссе). Хотя в некоторых существенных чертах учебный диалог расходится с идеей «настоящего» диалога, но при должной подготовке со стороны преподавателя и студентов он является хорошим упражнением для развития способности диалогично подходить к метафорическому собеседнику, для оттачивания антиномического мышления, для развития творческого восприятия мира в открытых смыслах.
3. Перспективно также насыщение диалогизмом обычных недиалогических занятий (использование диалогизирующих приемов, создание диалогических ситуаций).

Литература

- Баткин, Л. М. (1989). *Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности*. Москва: Наука.
- Бахтин, М. М. (1994). Вопросы стилистики на уроках русского языка в средней школе. *Русская словесность*, № 2. с. 47-56.
- Бахтин, М. М. (1979). *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва: Советская Россия.
- Бахтин, М. М. (1997). Проблема речевых жанров. В кн: М.М. Бахтин. *Собрание сочинений в 7 томах*, т. 5. с. 159-206.
- Бубер, М. (1995). *Два образа веры*. Пер. с нем. Москва: Республика. 464 с.
- Гадамер, Г. Г. (1988). *Истина и метод: Основы философской герменевтики*. Пер. с нем. Москва: Прогресс.

Гадамер, Г. Г. (1991). *Актуальность прекрасного: Пер. с нем.* Москва: Искусство.

Ермолаева, Е. (2011a). Развитие способности к диалогическому взаимодействию с текстом. *Журнал Международного института чтения им. А.А. Леонтьева*, № 10, с. 22-26.

Ермолаева, Е. Б. (2011b). Развитие способности диалогического отношения к тексту. В кн: *Интеграционные технологии в преподавании филологических дисциплин: виды, принципы, приемы.* Нижний Новгород: Нижегородский государственный университет, с. 55-60.

Розеншток-Хюсси, О. (1994). *Речь и действительность.* Пер. с англ. Москва: Лабиринт.

Ballauff, Th. (2004). *Pädagogik der „selbstlosen Verantwortung der Wahrheit“.* Hrsg. von J. Ruhloff und A. Poenitsch. Weinheim: Juventa-Verlag.

Bingham, Ch., Sidorkin A. (2001). Aesthetics and the Paradox of Educational Relation. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 35, No. 1, p. 21-30.

Buber, M. (1973). *Das dialogische Prinzip.* Heidelberg: Schneider.

Burbules, N.C. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice.* New York: Teachers College Press.

Ebner, F. (1921). *Das Wort und die geistigen Realitäten. Pneumatologische Fragmente.* München, Innsbruck: Brenner-Verlag

Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement.* San Diego: Academic Press.

Hermans, H. J. M., Hermans-Konopka, A. (Eds.) (2010). *Dialogical self theory. Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society.* Cambridge University Press

Isaacs, W. N. (1994). *The Dialogue Project Annual Report 1993-94.* The MIT Center for Organizational Learning. Retrieved 09.06.2011. from <http://www.solonline.org/res/wp/8004.html>

Jermolajeva, J. (1997). *Dialogiska pieeja musdienu macibas skola. Promocijas darba autoreferats.* Riga: Latvijas universitate.

Köchler, H. (2009). *The Philosophy and Politics of Dialogue.* Keynote Lecture delivered at the Global Dialogue Conference 2009.

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

Pruitt, B., Thomas, Ph. (2007). *Democratic Dialogue – A Handbook for Practitioners.* Toronto: Canadian International Development Agency.

Sidorkin, A. M. (1999). *Beyond Discourse: Education, the Self, and Dialogue.* New York: State University of New York Press, 169 p.

Wegerif, R. (2006). Dialogic Education: what is it and why do we need it? *Education Review*, Vol. 19, No. 2.

Winkel, R. (1988). *Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik: Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule.* Düsseldorf: Schwann.

Summary

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF ABILITIES FOR DIALOGUE WITH THE METAPHORIC INTERLOCUTOR

Elena Ermolaeva

Riga Teacher Training and Educational Management Academy,
University College of Economics and Culture, Latvia

The education of a dialogic person capable of humane and creative interaction with other people, the surrounding world, culture, and her/himself is one of the most important goals of modern education. This paper presents a conceptual study in which the essence of dialogic interaction is analyzed and in accordance with it the main tasks of dialogic education in high school and university are clarified. Particular attention is paid to metaphoric dialogue, because of its role in the educational process and because of its importance for the contemporary culture.

The study is based on the concepts of the classics of the dialogue theory of the 20th century (M. Buber, M. Bakhtin, G. Gadamer, and others) as well as on some works of contemporary researchers into dialogic pedagogy. We have analyzed dialogic interaction in terms of the structure of abilities that its participants need to have. We have identified the three main prerequisites of the dialog, closely connected with one another (which define three main tasks of dialogical education). These are: (1) a dialogic relation between participants of the dialogue with one another and with the dialog proper (the emotional and ethical basis of the dialogue); (2) antinomic thinking (its intellectual basis); (3) a procedurally open perception of the world (a prerequisite of the creative development of one's own meanings).

Key words: *dialogic interaction, dialogic development of students, prerequisites of the dialogue, tasks of dialogic education.*

Advised by Ludmila Apsite, University of Latvia, Latvia

Received: May 03, 2011

Accepted: June 22, 2011

Elena Ermolaeva

Assoc. Professor, Riga Teacher Training and Educational Management
Academy, Imantas 7. linija 1, Riga, LV - 1083, Latvia.
E-mail: jelena.jermolajeva@rpiva.lv
Website: <http://www.rpiva.lv/index.php?language=en>