

Критическая рефлексия диалогии

Г. В. Лобастов

Российское философское общество «Диалектика и культура», Москва, Россия

lobastov.g.v@yandex.ru

Аннотация. В статье осуществлена критическая рефлексия распространенных представлений о диалоге и диалогике, как будто превосходящих идею диалектического мышления. Анализ позволяет увидеть положительный смысл и объективные границы этих представлений. Показано, что педагогика, использующая принципы и форму диалогии, не может поставить задачи формирования мышления, ищущего и постигающего истину, а только через диалог в языке осознает свое самосознание. Содержатся развернутые положения о содержании материальной действительности, приводимой в движение человеческой предметно-преобразующей деятельностью — как единственным всеобщим основанием всех содержаний субъективно-исторической жизни и субъективных способностей человека. Проявлена диалектика как действенно-познающая форма мышления.

Ключевые слова: диалогика, диалог, суждение, самосознание, истина, диалектическое мышление, логика, личность, педагогическая форма

Для цитирования: Лобастов Г. В. «Критическая рефлексия диалогии». *Экономические и социально-гуманитарные исследования* 12.4 (2025): m12s02a15.

<https://doi.org/10.24151/2409-1073-2025-12-4-m12s02a15> EDN: UEPSEU.

Critical reflection on dialogics

G. V. Lobastov

Russian Philosophical Society “Dialectics and Culture”, Moscow, Russia

lobastov.g.v@yandex.ru

Abstract. The author offers a critical reflection on common notions of dialogue and dialogics, seemingly surpassing the idea of dialectical thinking. The analysis makes it possible to see the positive meaning and objective limits of these notions. It is shown that pedagogy, which uses the principles and form of dialogics, cannot set the tasks of forming thinking that seeks and comprehends the truth, but only through dialogue in language recognizes its self-awareness. Expanded propositions on the content of material reality, driven by human object-transforming activity — as the only universal basis for all contents of subjective-historical life and human subjective abilities — are presented. Dialectics is manifested as an actively cognitive form of thinking.

Keywords: dialogics, dialogue, judgment, self-consciousness, truth, dialectical thinking, logic, personality, pedagogical form

For citation: Lobastov G. V. “Critical Reflection on Dialogics”. *Ekonomicheskie i sotsial'no-gumanitarnye issledovaniya = Economic and Social Research* 12.4 (2025): m12s02a15. (In Russian). <https://doi.org/10.24151/2409-1073-2025-12-4-m12s02a15>

На путях к культуре ума

В диалектической логике понятие есть выражение истины, истины как становящегося тождества явления и сущности, истины как тождества предмета самому себе. Здесь нельзя думать, что с одной стороны есть бытие, с другой мышление. Их расхождение между собой — это кажимость, но кажимость настолько очевидная, что кажется — тождество их немислимо и невозможно. Дуализм этот носит устойчивую форму, укоренен и в науке, и в обыденном сознании.

Тождество мышления и бытия здравому смыслу кажется выдумкой философских измышлений. Но мышление мышления вынуждает находить его основание в бытии, его собственной противоположности. И историческое мышление нашло в самом себе противоречие как перманентно восстанавливаю-

щую себя форму непосредственно в акте его разрешения. Таково мышление, претендующее на выражение действительности такой, какова она есть.

Мышление есть исторически сформировавшаяся всеобщая форма познающей способности, форма, которая сложилась как независимая от сознания, но которая именно это сознание и определяет. Иначе говоря, логика объективной мыслительной формы определяет форму индивидуального мышления, требует от него, чтобы быть истинным, быть соответствующим этой объективной мыслительной форме. Его, мышления, стихийно складывающаяся форма в культуре человеческой действительности выстраивает себя по логике исторически сложившейся всеобще-универсальной человеческой способности.

© Лобастов Г. В.

Думать, однако, что индивидуальное мышление зависит *непосредственно и только* от объективно-мыслительной формы, фиксированной и существующей через материю языка, — так думать значит впасть в заблуждение. Язык есть форма вторичная, сама зависит от мышления, а мышление своим действительным основанием имеет *реальную предметно-преобразовательную деятельность* и по своему существу представляет собой ее всеобщую форму, *идеальную форму реальной практической деятельности*. Обособление этой формы в языке лишь говорит об ее относительной самостоятельности — только потому, что мышление *отражает*, постигает объективную действительность в ее сущностных определениях.

Мышление поэтому есть адекватная форма познания, форма, выражающая реально-материальную действительность. Именно поэтому мышление начинается не с языка, а формируется *как деятельность субъекта, как способ* этой деятельности. Как способ — значит, как способность, ибо способность есть форма удержания способа, потенция. Способа, обеспечивающего адекватную предметным обстоятельствам деятельность.

Эти краткие разъяснения — необходимая предпосылка понятия деятельности педагогической. Все методики и, более широко, способы и методы учебной работы растут отсюда, из предметно-преобразовательной целесообразной деятельности. Иначе, не имея *понятия* объективной логики становления личностной формы *Я*, все методы и методики будут по необходимости односторонними и ограниченными — даже если видимость полноты и целостности будет представлена. Видимость и порождать будет видимость.

Есть два ряда в движении истории, которые до противоположности различаются, но которые являются необходимыми, друг друга предполагающими процессами. Первый — реальный процесс истории практически действующего человека, порождаю-

щий собой человеческое сознание как свое внутреннее условие; второй — процесс развития этого порожденного человеческой деятельностью сознания, осознающего свою собственную форму, — мышление мышления. Это философия. Исторически эта философия то застревала в своей обособленности и пыталась из этой обособленной своей формы вывести свою собственную природу; то обращалась к своей противоположности, к бытию, в котором видела определенность сознания.

Но чтобы сознание, как отражение, возникло, форма самого бытия должна породить в себе необходимость рефлексии, способность этого деятельного бытия увидеть свою собственную форму и все те условия и обстоятельства, внутри которых эта форма, бытие, может продуктивно осуществляться.

Сколь бы отвлеченными эти разговоры ни казались, они прямо и непосредственно касаются тончайших, но существенно-необходимых отношений активных форм «внутри» бытия, которые могут объяснить и объясняют процесс становления самосознающего человека. Без специального анализа этих отношений внутри бытия сознательно-умно осуществить педагогический процесс, повторю, невозможно. Педагогический процесс *по своему понятию*, т. е. в своей истине, воспроизводит объективный процесс становления самосознающего человека, личности.

В реальной действительности образовательная деятельность далека от понятия (понимания) этого процесса, достигает своих результатов лишь прощупыванием возможностей своего способа, способа, находимого в эмпирии и подчиненного текущим задачам человеческой практики. И методы педагогической теории остаются в рамках здравого смысла, а их психолого-педагогическая проработка точно так же оказывается далекой от понятия становления человеческой субъективности.

А дать понятие человеческой субъективности есть прямая задача философской науки. Что, в свою очередь, является основанием психолого-педагогических способов формирования человеческой субъективности.

Надо заметить, что в своей всеобщей форме педагогическая задача прямо не связана с формированием предметно-профессиональных способностей. Такая задача завязана на развитие *субъектности человеческого Я*, на воспитание тех универсально-человеческих способностей, которые *по необходимости должны быть*, чтобы обеспечивать *любую* форму деятельности профессиональной. Учебно-педагогическая деятельность *как бы* понимает, что все начала и концы своего дела здесь, внутри деятельностного процесса, завязаны на формирование человеческой личности. Из личностных определений педагогика необходимо исходит, теоретическая проработка личностной формы, однако, остается далеко за пределами школы. Но по своему понятию личность должна стать смыслом и целью образовательной деятельности. Чтобы в этом же понятии найти и способ своего осуществления. Ибо *личность есть самоцель*. Как для истории, так и для педагогики.

Тем самым это значит, что в анализе педагогического процесса речь не идет о формировании специально-предметных понятий, а о формировании *способа выстраивания любого понятия*. Иначе говоря, преследуется цель экспликации генезиса понимающей способности, — только тогда она постигается как форма всеобщая и универсальная.

Мышление как общественно-историческая форма возникает, формируется и существует только в процессе общения людей, общения индивидов в их совместной трудовой предметно-преобразовательной деятельности. Разумеется, это слишком общее положение, чтобы из него можно было прямо и непосредственно вычитать способы педагогического действия. Но вычитать надо. И если вы всмотритесь в суть, то легко

поймете, что все педагогические методики сознательно или бессознательно опираются именно на это положение.

Но всё дело анализа и выстраивания педагогического процесса заключается в необходимости внутри этого познавательного и практически осуществляемого процесса сохранить все принципы этого положения. Фактическая же, исторически представленная перед нами практика воспитания и обучения, лишь опираясь на предчувствие и здравый смысл, свою *целостность* всегда пытается представить в некой совокупности ее *частных* форм. *Теоретический синтез* содержания этих форм остается за пределами сознания как учителя, так и ученика. Не логика, не субъектность субъекта связывает, скажем, биологию и химию, математику и физику и т. д., а практика обнаруживает перед собой задачу искать и находить действительную связь разных предметных содержаний.

Необходимость связи этих содержаний педагогика чувствует, но теоретической связи, скажем, таких масштабных содержаний, как реально-практическая деятельность, гуманитарная сфера культуры и естественно-предметное знание, — понимания связи этого содержания, кажущегося всегда весьма различным, педагогика не имеет. Корни этого различия пытаются понять не только через объективную природу мыслимого содержания, но и через различие фундаментальных способностей человеческой субъективности — через различие чувственного и рационального.

Эта задача еще усложняется глубоким предвзвешиванием искать основание того и другого, чувственного и рационального, в полушариях головного мозга человека. Обыденное сознание, и даже научное, культивирует представление об особенностях естественно-научной и культурно-общественной деятельности. В соответствии с этим структурируется сама культурная общественная сфера. Даже разделению труда в его основаниях

приписывается естественно-природное происхождение. В обнимку с этим живет и школа. Проблема формирования личности начинается рассматриваться через этот же пред-рассудок.

И кажется понятным, что проблема эта разрешается в форме (через форму) особой науки — логики. Логика как объективной формы осуществления мышления, врастающей в логические способности человеческой субъективности. Что за всеми усилиями познания лежит способность мышления выявлять реальное предметное содержание, — это кажется понятным и само собой разумеющимся. Способность мышления кажется данной то ли от природы, то ли от бога. У ребенка она то ли есть, то ли неким образом формируется. Но школа никогда не ставит формирование способности мышления специальной задачей. Школа лишь развивает то, что есть, что дано. Позиция сугубо кан-тианская.

В истории философии и психологии, конечно, попытки разрешения этих проблем есть. И, надо сказать, исследование именно этих философско-психологических поисков делает наше мышление умно всматривающимся в силы человеческой субъективности. Априорность форм мышления и так называемая одаренность ребенка — не случайные проблемы бездарной науки, с одной стороны, и неслучайная так называемая *божественная одаренность* — с другой. Именно эта *неслучайность* требует развернутой экспликации культивируемого мышления.

Суждение и диалогика

Умную педагогическую публику давно привлек метод Сократа, метод порождения способности смыслового понимания вопросов и суждений, которые выводят собеседников из случайных представлений, стихийно порождаемых эмпирической действительностью. Внешне это беседа. Внутренняя точность этой беседы удерживает от логической

бесконтрольности, логика же выявляет свой контур как бы естественным образом. Разве формулируемые Аристотелем законы логики не кажутся естественными для любого элементарного ума? Аристотель их просто вытащил из болота случайно-эмпирических представлений, которые спокойно жили и до Аристотеля и столь же спокойно живут и сегодня — без специальных усилий школы. Хотя Кант эту формальную логику, выстроенную Аристотелем, называет логикой школьной. Кант показывает, что формальная логика не мыслит и не познает, и он хорошо знает, что школа уму не научает. Что школьник наталкивается на противоречия, из них выйти не может, и никакая школа ему не поможет. А глубинные формы работы человеческой души душе, по Канту, даны априори, до всякого опыта. Это обстоятельство школа понимает как будто бы и без Канта и ищет «одаренных априорными формами» детей.

Любое суждение содержит в себе противоречие, кроме, разумеется, тех, в которых субъект и предикат оборачиваемы. В таких случаях мы имеем то, что логика называет определением. Это тождество различного. И если в диалоге эта форма не обнаруживается и не удерживается, то любое прочее суждение всегда будет односторонним, и дискутанты могут сколь угодно с тупой надеждой на истинность выставлять их, свои суждения, как утверждение своей позиции. Основание любого суждения можно видеть в любом содержании. Не видя, однако, в этом невозможность определить свою истинность.

Суждение имеет предпосылки, как предпосылки имеет и любой вопрос. Но любая предпосылка есть нечто найденное, остающееся за вопросом и суждением. И любой вопрос и любое суждение относится только к тому предмету, который либо указан, либо выражен в качестве намека и предчувствия и т. д. Различные суждения разных участников диалога, конечно, есть *полилог*, и это ничуть не меняет сути дела: предмет мышления

должен получить максимально полный свой образ, диалог есть форма этого совместного его выстраивания. Если в этом диалоге участник ищет не общий результат, а нацелен на свой интерес, то и проблема отношения его, ребенка, к самому себе, к своему личностному основанию остается в стороне. Он упорствует в своем мнении как в истине — без обоснования самой этой истины.

Диалогика *утверждает* две логики и *допускает* их множество. Но без экспликации их формы, без превращения самой логики в предмет совместного обсуждения, — это опираться на случайность суждений, на случайность мнений. Ведущий диалога видит, откуда и из чего вырастает суждение, даже если оно является как инсайт, озарение или заранее найденное представление. В школьных учебных условиях методика даже не настроена искать формы суждений, оставляет это стихии в условиях освоения того или иного предметного материала. В способностях стихийно развивающихся суждений видят содержание индивидуального *Я*.

Нет *Я* там, где нет истины. Утверждать свое *Я*, значит утверждать своим суждением истину. За каждым утверждением стоит особое лицо, их множество, каждый самоценен и т. д. Монолог, утверждает диалогика, есть догматичная форма истины. А потому истины в себе этот монолог и не содержит. Против этого устойчивого заблуждения диалогика самой же диалогикой выдвигается форма и способ развития самосознания с принципами, дающими ему, самосознанию, *Я*, *уверенность* в истинности своего бытия. Но совместить истину с верой значит создать иллюзию.

Если приостановиться в ряду этих рассуждений и схему диалога рассмотреть в эмпирической действительности, то мы все картинку совершающегося *учебного диалога* увидим в стихии бытия. В общественном бытии есть и не может не быть общения внутри материальной предметно-преобразовательной трудовой деятельности.

Эта действительность задает массу правил, прописывает множество — и по каждому поводу — инструкций, рекомендаций, методик и т. д.

Эта организованная практика общения разрешает лишь вопросы сложного процесса общественного материального производства — с тем, чтобы обязать понимать то, что говоришь. Чтобы не нарушать те фундаментальные, но минимальные по объему логические принципы-законы. Мир явно безумен, иначе к чему бы всё это?

Болтовня, в которой каждый легко находит случайное содержание односторонних суждений и в которой каждый готов с такой же случайностью суждений на согласие или противоречие, являет собой широкое поле самоорганизующихся диалогов и полилогов. Даже без агитации, призывов, знамен и плакатных лозунгов. Любое суждение позволяет, в силу отсутствия полноты определений предмета, толковать этот предмет по-своему, т. е. мыслить его в любых определениях, в которые, по логике собственных представлений, скатывается суждение.

Явно нарушается закон тождества. Не задумываясь, но полагая, что в высказанном суждении содержится истина, и думая, что оно, суждение, якобы самостоятельно-собственное, каждый допускает и принимает любую «логику», любую культуру и любое бескультурье, — и в бесконечной полемике легко находит в себе ощущение «самодостаточности».

Из таких диспутов, дискуссий, споров истина не вырастает, но эти модифицирующиеся формы общения являются основанием любой позиции, далекой от истины. В постмодернистских умонастроениях такая позиция, позиция отрицания истины вообще, налицо. Расщепление общественного бытия развивается вместе с развитием мелкобуржуазной формы, эта общественная ситуация получает отражение в экзистенциализме, обращаясь к личностным формам и к религиозной вере.

Любопытно, что теоретики диалогии в истине не видят задачу учебного диалога. «Школа диалога культур» — это желание превратить в ясно осознаваемую и умом организованную форму языкового общения, дающую возможность осознать свое наличное субъективное содержание и утвердиться на нем как на основании личностного бытия. Это осознание дает соответствующее своему стихийно сложившемуся бытию самосознание, бессознательно принимающее себя за истину, — как рефлексия себя через форму общественных представлений, тем или иным образом живущих в субъективности контрагентов диалога.

Школьный диалог уже своей *только формой* оформляет и даже формирует из учебного материала и собственных представлений, повторю, представления, создающие *опору субъектности*. И это — главная задача *этой* учебной формы. Осознаваемые знания, по замыслу авторов этой школьно-учебной формы, должны совмещаться, срастаться с личностной позицией, тем самым развивая и самое личность, ее активное свободное проявление в бытии и мышлении.

Этим учебный диалог принципиально противоположен традиционной педагогике, которая диалогией представляется как догматично-неподвижная и далекая как от истины объективного знания, так и от стихийно формирующегося личностного начала, — форма учебного диалога должна как раз выйти из этой «монологичности» и обеспечить прогрессивное движение к индивидуально-личностному началу и его развитию. Истина, исключенная из целей этой формы, становится и остается *бессознательной функцией* принимаемой через диалог позиции, логики, особой культуры и т. д. Эта позиция внутри диалога, разумеется, себя преобразует, развивает, оформляется, становится сознающим себя деятельным Я.

Традиционная школа всем своим методическим обеспечением старается ввести

и утвердить в сознании ученика истинные знания — в той мере, в какой они таковыми почитаются современными научными представлениями. Эта школа — с ее классной системой, с ее уроками, повторениями, вынужденной зубрежкой — далека от понятия способности мышления — далека с обеих сторон: и от ученика, и от учителя. Предметом внимания (сознания) она не становится, разве что спокойно живет в примитивно-ложных представлениях о мышлении.

История человеческого мышления показала, что чем полнее и адекватнее мышление выражает действительность, тем более явными становятся противоречия, которые открываются сознанию. И сознание «видит» их наличие как в мышлении, так и в бытии. Объективность противоречия требует иначе увидеть способ мышления, требует изменения его формы и тем самым взгляда на него. Формально-традиционная же логика не видит и не допускает в составе мышления противоречий, видя в них некий алогизм, абсурд.

Однако как раз противоречие удерживает собой весь смысл и все трудности познавательной деятельности. И это обстоятельство придает науке о мышлении, т. е. логике, диалектическую форму. В диалектической логике противоречие выступает центральной категорией, т. е. такой формой мышления, которая является ведущей во всем процессе мышления. Освоение диалектической культуры мышления поэтому связано со способностью разрешения противоречий, и эту способность нельзя усвоить формальный образом. Здесь требуется «пройти» школу исторической философии: Гераклит, Платон, Аристотель, Декарт, Спиноза, Гегель, Маркс.

Это — лишь некоторый пунктир. Но с этими умами необходимо постоянно «беседовать», вести диалог и полилог, — подобно тому, как культура чувств осуществляется через, например, жизнь мышления

в поэзии. А иначе сознание останется прыгающим по кочкам «болота эмпиризма» (Маркс). Появляется, в лучшем случае, многознайство, которое — известно со времен Гераклита — уму не научает и истины не достигает. В беседах, в общении, в обсуждениях даже возникнуть диалог не может. Не может возникнуть *диалог, монистично* выстраивающий образ мыслимого предмета.

Сократ и истина мышления

Сократовская позиция явно не совпадает с современной диалогикой. Сократ ищет всеобщие определения мыслящей способности. Что беседы Сократа, ищущие определения чистых форм, одновременно и тем самым несут в себе педагогическую форму — это давно и всем ясно. С помощью учителя-Сократа ученики сами порождают логические и тем самым фактические истины. Их начала в эмпирической, конечно, действительности, но мыслятся они как изначально присущие индивидуальному сознанию. Сократовская беседа предполагает не только способность мыслить, но и способность слушать и слышать другого человека — это вещи, заключающие в себе также и нравственное содержание.

В методе Сократа, пишет Гегель, имеются «две стороны, — он, *во-первых*, развивает всеобщее из конкретного случая и выявляет понятие, которое в себе существует в каждом сознании, и, *во-вторых*, разлагает застывшие, непосредственно воспринятые в сознание общие определения представления или мысли и приводит в замешательство собеседника посредством сопоставления этих общих определений с конкретными иллюстрациями» (Гегель, 1932: 45). Развивая эти мысли, Гегель говорит дальше так: «Ближайшим *следствием* этого приема может быть удивление сознания по поводу того, что в знакомом ему заключается то, чего оно в нем вовсе не искало. Если мы, например, начинаем размышлять о знакомом всем

представлении становления, то мы замечаем, что то, что *становится*, не *есть*, и, однако, оно также и *есть*; оно — тожество бытия и небытия, и нас может поразить, что в этом простом представлении содержится такое огромное различие. <...> ...Собеседников Сократа приводили к убеждению, что если они полагали раньше, что они очень хорошо знакомы с предметом, то они теперь должны сознаться и определенно высказать: „То, что мы знали, оказалось опровергнутым“. <...> Он хочет этим пробудить стыд у собеседника и понимание, что то, что мы считаем истинной, еще не есть истина, а из этого должна была возникнуть потребность в более серьезном старании достичь познания» (Гегель, 1932: 50–51).

Разве раскрываемая Гегелем метода Сократа в равной мере не относится к диалогике? Диалогика оформляет себя как *научное* представление о реальном процессе мышления, и, похоже, как будто только для того, чтобы отличить себя от исторической философской культуры. Она как будто погружается в предмет мышления, на самом деле ходит по феноменальному полю человеческого бытия, по содержанию мнений. Парменид еще задолго до платоновского Сократа принципиально уходит от эмпирического многообразия в попытках понять мышление. И принципиально обособляется от всяческого мнения, от мнения как такового, как не содержащего в себе теоретической, т. е. понимающей, истины.

Мнение может случайно попадать в истину, но то всегда будет «истиной факта», а не действительной истиной объективной действительности. Потому мнение *лишь мнит* себя истиной и упорно настаивает на случайной точке зрения. Для логики же точкой зрения должен быть сам предмет, и он должен быть понят из него самого, а не из наличного множества различных представлений.

Способ создать понятие мыслимого предмета, выйти за рамки наличных представлений о нем, снять эти представления в составе нового формирующегося образа, найти истину, — это уже содержалось в майевтике Сократа. В беседах Сократа признается только один судья — истина. Именно в процессе диалога вырабатывается и воспитывается умение высказывать и обосновывать свою точку зрения, и обосновывать именно как истинную.

Возникшая попытка превратить диалог в педагогическую форму развития субъектности и утвердить эту форму как единственную и имеющую всеобщий характер — это, конечно, противостоит догматическим формам, далеким от педагогического чутья к движениям детской души. Как души вообще. Но объективно именно к этому направлен сократовский метод. Сократовский способ получения истины с самого начала противостоит догматическому утверждению той или иной позиции, отвергает принятие «готовых» истин, отрицает их с самого начала и не боится подвергнуть любую идею открытому и всестороннему обсуждению.

Надо признать, что такой способ обнаружения истинного знания, в котором одновременно происходит воспитание самой мысли, освоение ее формы, по сей день не воспринят школой, хотя история культуры обнаруживает его как свой способ, как способ развития культуры.

Диалог как оформление самосознания

Развитие культуры осуществляется через открытую или скрытую форму полемики между собой различных идей, теорий, представлений. Диалогика культур поэтому ничего принципиально своеобразного не содержит: культуры сталкивались между собой, например, в войнах, и возникали из пепелищ этих войн обновленными. За духовным обогащением себя ходили в дальние походы, вели взаимоуничтожающие побоища, обогащались материальными условиями своего

бытия, а уничтожаемая чужая культура становилась обогащением собственной. Учились далеко не в учебной форме. Учебный диалог вводит в диалог различные культуры, находя в них позиции, достойные быть и достойные уважения, т. е. признания их истинности и самобытности.

И «мыследеятельность» (Г. П. Щедровицкий) есть по своему происхождению той же природы, что и диалогика: «перевод» реальных процессов внутри человеческого исторического бытия на язык особых специфических форм деятельности. Мышление детализируется этими специфическими формами деятельности, они становятся как будто понятнее, доступнее, чем та философия, которая ищет истину категориальных форм мышления и способ их движения. Они, и «системомыследеятельная» методология, и диалогика, прописывая с детальной виртуозностью свои формы, в этих формах видят объективную основу развития человеческой субъектности и ее практически применимую конструктивность.

За всеми духовными содержаниями, за всеми их сознательными выстраиваниями лежит реальная материальная практика. В культуре она, всесторонняя материальная практика, как бы пересказывается в многообразных живых формах жизни — от сказок до жестокой практики воспитания. И лишь только, пожалуй, в полном синтетическом совмещении возникших и существующих в культуре *форм* проявляется содержание человеческой жизни в его, человека, истории. Несводимой ни к общению, ни к формальным методологическим структурам мышления.

А сама внутренняя форма этого человеческого исторического бытия есть *диалектическая форма* — как объективно-реальная внутренняя логика, очерчивающая одновременно и внешние пространственно-временные определения человеческой действительности, и определения ее внутренних пределов.

Эта логика действительности в ее внутренней целостности увиделась только Гегелем. И была переведена им в идеальную форму, удерживаемую знаковой деятельностью. Надо заметить, что нет ни единой деятельности человека, будь то индивидуальная, то общественная, которая не была бы выражением мышления. И наоборот, нет мышления, которое не выражало бы собой предметно-преобразовательную деятельность и условия ее осуществления. Именно здесь мы видим то, что называется диалектикой материального и идеального.

Диалогика, конечно же, является всего лишь выражением внутреннего логического движения через отношения смысловых представлений различных сторон, разных индивидов. В диалоге как одной из форм общения проявляется мышление, центрированное неким предметом-проблемой. Разумеется, и во всякой другой форме общения проявляется мышление. Здесь же проявляется и оформляется оно, в первую очередь, в языке и речи. Диалог полностью погружен в вербальную форму. Центрация, общее смысловое содержание, либо представлено как начало и основание разговора, либо в разговоре ищется этот момент совмещения беседующих.

«Школа диалога культур» видит в учебном диалоге становление самосознания. Способ проявления объективного содержания предмета общения проступает непосредственно через субъективную форму, через способ сдвига и преобразования своего субъективного содержания каждым. В учебном диалоге, организованном, разумеется, специально, осуществляется процесс осознания себя через отражение в представлениях других.

Эта «школа» противопоставляет себя традиционной форме обучения как догматично-монистичному пути введения научных знаний. Плюрализм позиций участников диалога выступает в этой «школе» исходным

основанием, и мышление, существующее в субъективно-психологической форме, отражает собой «множество логик». Движение диалога поэтому осуществляется только по внешне-языковой форме проявления внутреннего, уже наличного, смыслового содержания. Имеющиеся представления апробируют себя взаимодействием друг с другом и выглядят сознательно-устойчивым основанием субъективно-личностного бытия.

Логика действительного процесса развития мышления остается за рамками строящегося диалога. Она не является предметом внимания, тем более выявления и удержания ее в качестве сознательной мыслительной формы. Всё дело в диалоге сводится к оформлению самосознания — силами наличной в диалоге субъективности. Природа знания спрятана и нет цели ее обнаружения. Устойчивость этой позиции в педагогическом самосознании явно не понимает мысли о предметно-преобразовательной деятельности как субстанции сознания.

Мышление в диалогике поэтому толкуется ограниченно, только в его языковой социально-психологической форме. В этих формах оно находимо повсеместно, но в разных местах выражает себя по-разному. Диалогика, как оптимально-оформленный способ внешнего обнаружения сознательного мышления, активно и успешно проявляет себя в эмпирически-прагматическом слое общественного бытия.

Пределы диалогике и диалог

Диалогика оформляет мир мнений, показывая свою неустранимость и реальное господство стихийных представлений в человеческом сознании. И увлекая красотой тонких дистинкций, создает *ложное впечатление истинного* изображения мышления. С открытой готовностью принять сколь угодно «множество логик». Ибо всеобщая основа всех фактических и логических представлений есть якобы диалогика —

противостояние и противоположение различных представлений в своих открытых по форме обнаружениях.

Учебный диалог со всеми его внутренними потенциями педагогического рода создается, однако, как сложная методика, как руководство для педагога. Еще раз, правда, надо подчеркнуть, что к дискуссиям теоретическая педагогика подталкивает давно, особенно в высшей школе, и давно понятно, что, если педагог не возьмет это дело в свои руки, ума от этих дискуссий, полемики, споров не будет. Будет всего лишь явление себе себя через отношение к другим.

Однако должен быть ум, организующий стихию утверждения каждым своих позиций, ум, вводящий правила, дисциплину, культуру мышления. Вращает ли действительность в сознание как форма становления субъектности или тут просто дело доходит до «шепота внутренней речи», за которой — лишь мыслящее молчание.

И снова надо заметить, движение мышления, не знающего своей формы, не контролирующего самого себя, — каждый шаг здесь грозит ошибкой, заблуждением. Но организующая свобода бытия в представлениях, не наталкивающихся на реальное бытие, уверенно живет бессознательным самообманом и столь же легко вводит, даже себя, в обман несложной софистикой — сознательно или по отсутствию ума. Свобода без ума — мнимое начало.

Любое высказанное суждение в диалоге входит в противоречия с позициями других участников, если, во всяком случае, оно не развернуто в своих предпосылках и следствиях. Иначе говоря, требуется логика организации своей собственной мысли, а потому требуется остановка продолжения диспута, — пока не утвердилась в своей обоснованности позиция говорящего. Еще иначе: пока может внешним реальным способом осуществиться вразумляющая диалогика, должна уже осуществиться внутренняя

диалогика ученика, его разговор с самим собой — независимо от того, в форме ли внутренней речи или в форме неулаживаемых движений своих собственных представлений. Учебный диалог, однако, исходит из того, что такое погружение в себя осуществляется только внутри и через диалог, само по себе погружение в себя не происходит. Через суждения других ты вразумляешь себя, стихийные случайные представления-суждения ты осознаешь в их некоторой определенности, определенности, однако, всегда сопровождаемой отношением к истине.

Посмотрите, в какой последовательности увязываются *суждения* участников, как делаются *умозаключения*, одним словом, какова их логическая культура. Иначе говоря, элементарная логическая грамотность. Если вам приходит на ум мысль о пропедевтике логической учебной подготовки, то там ведь требуется та же форма учебного диалога. Гораздо продуктивнее дает целостную форму становления свободной субъективности перманентная рефлексия своей собственной мысли — по ее логическому составу. Но одновременно, и тем же самым, здесь осуществляется рефлексия всего контекста диалога.

А это значит, индивидуальная форма требует адекватной себе общей формы, формы логической. Полилогия бессознательно ищет монизм, снимающий в себе противоречия, ищет тождества противоположностей. Потому учитель должен быть не только в позиции диалогика, но и диалектика. И молча он обходить Платона, Гегеля, Маркса, Ильенкова не может, и не должен останавливаться на Бахтине, Библере, Курганове...

Диалог на это диалектическое обстоятельство не ориентируется, он, наоборот, как будто имеет целью через интуиции, фантазии, обрывки аналогий, причинно-следственных связей и т. д. вывести на твердое поле самосознания, обеспечивающее якобы свободу и становящееся привычной формой перемещение, слом и превращение

представлений. Но истинность внутри каждого шага этого диалогического разговора даже бессознательно *контролирует педагог*, — если он даже педагог, отказавшийся от позиции знающего и занявший наравне с учениками позицию ищущего.

Однако чем же тут осуществляется поиск? Здесь так или иначе представлено всё содержание, вызывающее интерес у философии и психологии. И их знание должен знать педагог. Иначе диалог будет лишь *управляемым процессом стихии*, имеющей быть во всем пространстве-времени человеческого мира. Потому педагогика всегда опытно-примитивна, не выходит за рамки внешне-эмпирических форм, а тем самым всегда остается без понимания существенных определений процесса становления субъективности ребенка. И потому же педагог должен быть психологом, более того — должен быть философом.

А теперь надо сказать самое главное: только те и могут *так* организовать и *так* провести учебный диалог, кто его проектировал. В этом и состоит особенность субъекта. Учитель, принимающий от вас методику диалога, *субъектность теряет*. Его способность точно и продуктивно по этой методике работать не делает его субъектом. Не делает субъектом-педагогом. Он — отличный исполнитель, носитель чужих способов и чужим умом умеющий оценить свои действия. Исполнительность, даже отшлифованная, обязательно погубит дело, — потому что жизнь детей и их ума не столь механистичны и стандартны, как жизнь учителей и их руководителей со своими руководителями. Диалог, конечно, помогает войти в тайны души, но он не ищет ее оснований, он дает ей силы быть в себе и собой — такой, какая она есть.

Где искать путь к истине

Ведь и перед майевтикой Сократа в оторопь встали. Оторопели не от сложностей мышления Сократа, а от ощущения своей

неспособности осуществлять такое сложное движение, которое столь свободно осуществляет Сократ. Вырубленный топором деревянный ум даже не допускает себе такой диалектической противоречивости. И конечно же, диалог Бахтина и диалогика Библиера есть углубленное в суть вещей мышление, противоречащее традиционной школе.

Но чтобы освоить метод Сократа и умно применить его в педагогическом общении, нет иного способа, кроме изучения текстов Платона, в которых и представлены беседы Сократа. Именно этот разговор с Платоном будет формой диалога, осуществляемым с Собеседником. Но попробуйте выстроить учебный диалог по выявлению формы и содержания сократовского метода, по выявлению сути майевтики?

Мы бы, конечно, сказали, что это «уровень» научного исследования, подтверждающего свои результаты на научных конференциях и семинарах. А детишкам, мол, до этого далеко. Но не хотят детишки идти в вашу традиционную школу с вашими интерпретациями научных знаний, обработки научного познания вашим практически-педагогическим умом. Он весь тонет в «искусственном интеллекте». Посмотрите на свою логику.

Дети на многие вещи содержат разные представления. Организованный диалог ставит задачей эти представления сделать «очевидными», а потому и отчетливо сознаваемыми. Они, эти представления, сами оказываются под вопросом для себя, — если к ним есть вопросы со стороны других ребят. А там, где есть вопросы, есть неопределенность и необоснованность наличных представлений. Каждое из представлений должно определиться и получить обоснование — что в диалоге возможно только теми средствами, которыми обладает каждый в коллективе. Здесь ссылаться на чувство, на «так думаю» недостаточно, ибо вмиг возникает вопрос к самому этому чувству и этому мышлению.

Это, как легко понять, уже вопросы философские, они обращены к логике и отношению логических понятий к действительности. Отношение логических понятий к предмету есть нечто иное, чем отношение понятий-представлений, выполняющих функцию предиката при попытке определить конкретно-чувственный предмет. Это различие должно схватить и сознание детей. Мотив к этому логическому знанию объективно возникает только в тупиково-проблемных ситуациях реальной деятельности. Именно реальной, преобразующей и творящей деятельности. Диалог, удерживаемый учебным процессом, его правилами и требованиями, опирается на внешнюю мотивацию типа «пилюли в сахаре». Это путь ложный.

Внутренняя мотивация возникает только в условиях противоречия, противоречия своих представлений представлениям других участников разговора. В детском коллективе, где появляется настоящий спор, дискуссия, где ребенку необходимо аргументировать, обосновывать свою позицию, где необходимо проверять свою мысль и мысль собеседника — именно здесь появляется необходимость логической систематизации собственных понятий. Такая картина имеет место в любом коллективе, и «система повышения квалификации» возникает только там, где нет внутренней мотивации самостоятельного активного поиска знаний. В условиях капиталистического бытия, в условиях отчуждения труда внутренняя мотивация не возникает принципиально. А отчуждение мотивированного (а как иначе?) творческого труда возможно только при *ампутации личностной формы* — как это необходимо и во всех видах труда, ввергнутых в капиталистическую «всеобщую проституцию» (Маркс).

В чем основание активности ребенка? Почему дети спорят? Послушаем на этот счет умных людей.

«Известно давно, что всякая мудрость начинается с удивления — со способности удивляться, обнаруживая, что вещи, которые казались раньше и тебе и другим самоочевидными, общеизвестными и потому не требующими размышлений, вдруг оборачиваются загадочно-непонятными... <...>

Установлено, что для мышления любого малыша очень характерен так называемый эгоцентризм (субъективно-одностороннее понимание мира вещей и слов) в восприятии окружающего мира. Малыш доверчиво и наивно полагает, что любая вещь, попадающая в поле его зрения, именно такова, какой она ему кажется с его точки зрения — с того места, с какого он ее наблюдает. Ему не под силу уразуметь, что с другой точки зрения, с другой позиции она может выглядеть совершенно иной. Ему чрезвычайно трудно усвоить, что это, однако, та же самая вещь, а не две (или три) разных... Даже в том случае, если много раз обходил ее кругом и рассматривал со всех сторон. И именно поэтому он совершенно нечувствителен к „противоречию“. Для него вещь такова и только такова, какой он ее видит в данный момент. <...> Поэтому он то и дело высказывает про одну и ту же вещь прямо противоположные „суждения“, ничуть этим не смущаясь, не испытывая никакого недоумения» (Ильенков, 1991: 49).

Любой внимательный педагог легко заметит такую ситуацию, естественно порождающую «споры» и «дискуссии». А если он ее еще и понимает, то столь же легко сумеет выступить организующим и управляющим началом в поиске истинного понятия. Но шаблонизированный преподаватель, желая «успеть пройти материал», авторитарно останавливает спор и «внесет ясность», устанавливая шаблонизированное «педагогическое общение», в котором активность учащихся сводится к «записать и дома проработать». Такое педагогическое действие настолько распространено и настолько поддерживается

разного рода ведомствами от образования, что оно активно поддерживается и самими учениками. Не говоря уж об учителях, мотивом труда которых почти всегда не является истина. Дети, конечно, хотели бы и «покричать», но в этом крике они по большому счету не видят учения. Так же, как и учитель.

Как тут быть? Как ввести в этот шум, крик и галдеж умные и правильные истины. Если, конечно, эти истины не содержат в себе своего отрицания, если в отрицании ее нет, не признается ее истинность, если истина односторонняя, — то она и не есть истина. Ее половинчатость и человека делает половинчатым. Люди не видят своей неполноценности, сознают себя полноценными, «самодостаточными», конфликты между собой для них естественны, но выстроить их, людей, разумный диалог невозможно. Полоумность не терпит полоумность с другой стороны ума. Она хочет отождествить с собой всё, что попадает в ее глаз.

Снова послушаем умного человека. «Культура спора, культура дискуссии, имеющая своей целью выяснение объективной, каждый раз конкретной истины (а другой истины ведь и не бывает), — это очень труд-

но усваиваемая культура. Она предполагает умение взглянуть на вещи с противоположной точки зрения, привычку спрашивать себя: „А что, если предположить обратное?“

Умение действительно грамотно спорить (а не пререкаться!) с другим человеком — с внешним оппонентом, которого ты признаешь равным себе, лежит в основании другого, еще более ценного умения — умения спорить с самим собой, т. е. в основании самокритичности мышления.

А самокритичность — это синоним самостоятельности мышления. Без нее твой ум навсегда останется зависимым от чужого ума, от ума другого человека, который стоял бы рядом и нелюбезно критиковал бы каждую допущенную тобой односторонность взгляда...» (Ильенков, 1991: 50).

Поэтому, если и в самом деле есть желание воспитать самостоятельность, свободу и личность, ориентировать образование на личностное развитие, то и требуется формировать *культуру ума*, самокритичность. И в педагогическом общении организовывать и контролировать только способность рефлексии, способность оценки своей и чужой мысли.

Список литературы и источников / References

- Гегель Г. В. Ф. *Лекции по истории философии*. Кн. 2. М.: Гос. изд-во, 1932. xxxiv, [2], 454 с. Т. 10, кн. 2 из Гегель. *Сочинения*.
- Hegel G. W. F. *Greek Philosophy*. Ed. by R. F. Brown. Transl. by R. F. Brown, J. M. Stewart. Oxford: Clarendon Press, 2006. 390 p. Vol. II of *Hegel: Lectures of the History of Philosophy, 1825-6*.
- Ильенков Э. В. *Философия и культура*: [сб.]. М.: Политиздат, 1991. 462 с. Мыслители XX века.
- Ilyenkov E. V. *Philosophy and Culture*: [collection]. Moscow: Politizdat, 1991. 462 p. (In Russian). *Mysliteli XX veka*.

Информация об авторе

Лобастов Геннадий Васильевич — доктор философских наук, профессор, президент Российского философского общества «Диалектика и культура» (Россия, 124498, Москва, Зеленоград, 247-30), *lobastov.g.v@yandex.ru*, SPIN-код: 1550-3282.

Information about the author

Gennady V. Lobastov — Dr. Sci. (Philos.), Prof., President of the Russian Philosophical Society “Dialectics and Culture” (Russia, 124498, Moscow, Zelenograd, 247-30), *lobastov.g.v@yandex.ru*, SPIN code: 1550-3282.

Статья поступила в редакцию 05.12.2025, одобрена после рецензирования 19.12.2025.
The article was submitted 05.12.2025, approved after reviewing 19.12.2025.