

УДК 159.9

Дорота ЯнковскаАкадемия специальной педагогики имени М. Гжегожевской,
Варшава, Польша**ДИАЛОГ В ОБРАЗОВАНИИ УЧИТЕЛЕЙ — ПОПЫТКА РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ**

В статье предлагаем задуматься над потребностями и возможностями существования диалога в учрежденческом образовании, особенно — академическим образованием учителей. Нами принята герменевтическая позиция: диалог — это условие углубленного понимания самого себя «в мире», «среди Других»¹. Герменевтическая перспектива указывает на значение и сложность проблематики диалога для рассуждений над воспитанием. Приходим к осознанию, что определение диалога как метод коммуникации в плане вопрос — ответ, или же способа переговоров для решения, или ликвидации конфликтов приводит к его редукции. Герменевтика понимает диалог не как форму речевого общения, а как способ совместного бытия людей. По Мартину Буберу, диалог есть встреча двух людей без посредников и по поводу Другого². Самой важной характеристикой диалога является взаимная направленность внутреннего действия. Два участвующих в диалоге человека должны быть обращены друг к другу.

Ключевые слова: диалог, академический диалог, доверие, коммуникация.

Диалог с широко понимаемым «Другим» — человеком, читанным или услышанным текстом, произведением — является условием понимающего существования в мире, субъективного, а затем свободного и ответственного бытия. Герменевтика понимает диалог не как форму речевого общения, а как способ совместного бытия людей.

В литературе легко найти такие аспекты теоретического определения существа диалога, которые отвечают на вопрос «каким нужно быть», какой эмпирический диагноз практики образования, т. е. интересующийся тем «как есть». Но в этой статье нас интересует особенно аспект, редко представленный в научной литературе, в центре которого находится вопрос — «как может быть». В нем подвергается анализу опыт собственной практики, во время которой осуществлялась попытка внедрения идеи диалога. В основу положено высказывание **Иоанна Рутковяка** *«Дело в том, чтобы собственное усилие студентов, осознающих воспитание, был одной стороной этого, чего второй стороной было бы собственное, обдуманное в нем действие. Проводя непрерывный диалог с собой — миром, будущий педагог «воспитывает тогда сам в себе учителя—воспитателя».*

Включаясь в дискуссию по вопросу модели педагогических заведений, представляю известное уже мнение о необходимости перехода от модели, сосредоточенной на программе, к модели студийной. На наш взгляд, он должен опираться не только на развитие существующих концепций, методических или технически коммуникационных, но, прежде всего, на развитие имеющейся способности к постоянному, углубленному размышлению над смыслом и способом своего существования, к рефлексии над основами личных решений (в том числе

¹ Rutkowiak J. Pytanie — dialog wychowanie. — PWN Warszawa, 1992. — S. 40.

² Buber M. Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych. — PAX Warszawa, 1992. — S. 39–60.

и педагогических). Избранная нами перспектива рассмотрения педагогической проблематики, явно приближающаяся к герменевтике и педагогике диалога, синтезирующаяся с мышлением критических педагогов, свидетельствует о том, что смысл учительского образования рассматривается нами в категориях гуманитарного образования. Образование — это понимается как путь, который ведет студента ко все более реальному определению себя в мире и углублению знаний о себе, как о человеке и как о будущем воспитателе, к достижению автономии мышления, отваги в принятии самостоятельных интерпретаций, к желанию вести диалог с широко понимаемым Другим и самим собой. Это путь диалога студента с его профессорами, товарищами, встречаемыми взглядами и тезисами, предлагаемыми на занятиях (как и всякими другими) текстами.

Мы согласны с мнением, что учебное педагогическое заведение должно характеризоваться такой моделью, которая подтверждала бы собственной практикой достоинства представленных теорий. Приглашение студентов к диалогу должно выражаться в попытках создания определенного типа реляции, опирающихся на откровенности, в усилиях создания на обязательных занятиях атмосферы групповой встречи, важной для участников, а не только формальной реализации программы. Стремление к диалогу — это совершенствование программной оферты, учитывающей опыт работы со студентами. В категориях приглашения к диалогу видим одновременно контакт студентов со знаниями, находящимися в особенно ценных текстах (вместе с ясной информацией частного интереса, то есть каким образом их читают и какое значение им придают). Приглашение к диалогу — это тоже постановка перед студентами задач, решение которых может привести к опыту отличия ситуации студента — партнера по отношению к «ученической» роли потребителя программы. К этому типу заданий, частых на педагогических факультетах, принадлежат исследовательские проекты или письменные работы — очерки на тему воспитания.

Последнюю часть статьи посвящаем исследованиям, которые нами проводились среди «наших» студентов (студенты II курса педагогики Академии специальной педагогики имени М. Гжегожевской в Варшаве), которые должны были выполнить такое задание: написать очерк на одну из 12 предложенных тем (с достаточно открытой формулой и с дифференцированной проблематикой). Когда ставили перед ними это задание, мы надеялись, что удастся вызвать правильное понимание его смысла. Хотелось, чтобы увидели в нем возможность представления своей точки зрения, высказывания взглядов, чтобы не видели в нем только формальную работу, которую необходимо представить для зачета предмета.

На то, чтобы написать очерк, у студентов было 13 недель. Верилось, что за это время они поймут, что их слова являются для нас важными и что их ждут. Образовательное задание — здесь рассматриваемое в некотором отрыве — являлось неразрывной частью того, что происходило между нами. После выполнения задания, после зачетов и прекращения зависимостей, с ними связанных, в группе случайно выбранных студентов (30 человек) нами проведен индивидуальный углубленный опрос¹. Его целью было собрание информации, отвечающей на вопрос: могут ли формальные задания, связанные с реализацией предметов учительского образования, стать шансом начала диалога? Какие необходимые условия должны быть выполнены, чтобы образовательное задание стало формой

¹ На тему углубленного опроса: Urbaniak-Zajac D., Piekarski J., Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych, Wyd. UŁ, Łódź, 2003; Pilch T., Bauman T., Zasady badań pedagogicznych, Warszawa, 2001; Wyka A., Badacz społeczny wobec doświadczenia. Wyd. IFiS PAN, Warszawa, 1993.

академического диалога? Какого рода изменения наблюдают студенты у себя, реализуя образовательное задание в категории обмена мысли с Другим? Ответы на эти вопросы могли бы приблизить проблему более общего характера и более принципиальную: **насколько учеба в высших заведениях становится местом опыта возникновения диалога? Какие факторы затрудняют, а какие помогают развивать диалог в стенах учебного заведения?**

Почти все студенты единогласно заявили, что когда на первых занятиях узнали о необходимости писать очерк, первоначально отнеслись к этому неохотно. Испытывали это как акт внешнего принуждения, с которым не следует бороться — он обоснованный, но не связывали его с саморазвитием. Ощущали школьный нажим и представляли подданническое повиновение по отношению к тому, что требует от них вуз. Студенты боялись, что не справятся (первая такого типа работа), что не успеют справиться со всеми предусмотренными в семестре заданиями. Только в двух случаях чувство принуждения было меньше. В одном студентка признала, что считает, что «хорошо пишет» и любит это делать, но и она образовательное задание воспринимала как нечто внешнее, принудительное. Создалась затем обстановка не столь полной готовности к диалогу, а говоря языком дидактики, подбора поставленного задания к умениям студента и высокой самооценки этих умений. Во втором случае студентка оставалась явно открытой, чтобы высказать себя.

«— В начале практикума оказалось, что нужно написать очерк — соотносилось ли это с какими-то чувствами?»

— Я подумала, что хорошо. Наконец будет способность высказать что-то, в классе не особенно можно было. Не потому, что не было способности, но в каждой группе есть такие, у которых умение пробиться, а я не признаю крика и тому подобного, что все должны меня в этот момент выслушать. Очерк был именно возможностью высказаться. Именно это я сказала, когда узнала, что нужно писать очерк.

— Это был вызов?

— Да, вызов, и что-то появилось после — такое самоудовлетворение, почти физическое, такое очень психическое, что почти физическое».

Здесь диалог возник естественным образом, но как нами замечено выше, была это ситуация спорадическая. Вкратце можно сказать, что студенты к заданию отнеслись недоброжелательно. Все-таки у некоторых из них по ходу занятий и самой работы над очерком менялись взгляды, хотя у разных лиц в разном темпе. Можно это определить, как **опыт своего рода освобождения, исчезновения принуждения, который создал возможность пережить радость авторской деятельности.**

Студенты спрашиваемые о том, чего хотели они достичь в очерке, сообщали (что понятно) — что главной мотивировкой их работы было получение зачета. Только немногие добавляли, что рядом с этой целью со временем появилась также внутренняя мотивировка. В 3 случаях было это желание проверить себя, убеждения, сумею ли «выдумать что-то толковое», написать работу на хорошем уровне. В нескольких случаях очерк стал предчувствием возможности наведения своего рода порядка в знаниях. Письменная работа заставляет сосредоточиться и систематизировать мысли.

Более готовыми к диалогу были те, которые очерком хотели показать свою точку зрения и выразить свое отношение к затрагиваемой проблеме. Интересовала их разнообразность взглядов и относились к ней, не как к нечто опасному для порядка их мысли, но как к инспирации, интеллектуальной провокации.

В нескольких высказываниях добавочно ощущалось желание высказать свое мнение кому-то лично — читающему. Там, где появляется сознание персонального читателя, конкретного лица, высказывания в очерке приобретали характер форм настоящего диалога. Очерк переставал быть формальным заданием. Он становился попыткой диалога.

«— Хотелось высказаться на тему отношений воспитатель — воспитанник. Я хотела передать свое мнение.

— Кому?

— Читающему. Думаю, что был он адресован к читающему этот очерк. К Вам.

— Значит, только один читатель, а были ли еще какие-то другие читатели, где-то на втором плане?

— Они появились в время работы над очерком, потому что разные проблемы вызвали разные мои сомнения, но это были читатели — как Вы сказали — «на втором плане». Главным образом, я думала о том, что хочу что-то передать получателю информации — Вам.

— А ведь определенный получатель редко попадает. Это помогает в работе?

— Конечно. Если пишем кому-то конкретному, то можно это писать прямо от сердца».

Формальное задание (помимо своей формальности) позволяет начинать диалог, если оно ставится перед лицами зрелыми, то есть открытыми для диалога. Заметно, что момент переоценки, которая появилась попутно с написанием очерка, выступил во время стыковки внешнего принуждения с личным «желанием» достичь чего-то. Анализ опроса укрепил наше убеждение в том, что непосредственный контекст деятельности, то есть условия, в каких проходит процесс образования, играет важную роль в его осуществлении: **чтобы образовательное задание стало формой диалог, должно быть реализовано в ощущении чувства личной свободы.**

Все собеседники указывали на ценность практикумов, во время которых испытывали свободу высказывания, совместную формулировку вопросов и поиски ответа; подчеркивали достоинство дискуссии в группе. В нескольких высказываниях информация на тему **открывающего влияния группы** прозвучали очень четко: «Я впервые встретилась с таким кругом. Прямо, откровенность. (...) Я так подумала, что учит нас одновременно слушания, высказывания своих взглядов — так, что было это очень образовательное».

Все-таки чаще всего определяющим мотивом в высказываниях была **существование лица ведущего** практикум. Студенты неоднократно высказывали мнение, что испытанное искусство создания **интерперсональных реляций** формировало их педагогическое сознание наравне с литературой. Подчеркивали: «Это не был такой факт, что Вы обращались ко мне или к кому-то другому на занятиях, лично, а как к группе. Мы чувствовали, что Вы нас знаете. Это всегда приятно, такое личное обращение».

Диалог проходит между соглашающимися лицами. Даже на уровне учебы в вузе чувство взаимного согласия является очень существенным. Правильная трактовка партнера — это искусство, которому нельзя научиться по книгам, хотя может стать предметом размышлений над смыслом и качеством его опыта. Говоря иначе: можно вызвать более полное понимание (в смысле герменевтики) роли акцептации в развитии личности. Тогда диалог с акцептирующим Другим становится школой создания сообщества. В вышеуказанных примерах и многих других высказываниях появляется тоже ценность — **вовлечение** ведущего заня-

тия. Студенты говорили о нем иногда с некоторым удивлением (изумлением?), но всегда в категориях образца. Это вовлечение «вдохновляло» и оживляло студентов к эмоциональной трактовке рассматриваемых проблем.

В своих высказываниях студенты высказывали **доверие** к ведущим занятия как к личностям и одновременно как к академическим учителям. Это доверие породила не только упомянутая атмосфера акцептации и вытекающее из нее чувство безопасности, но и оценка нашего отношения к выполняемой дидактической работе. Формальность ролей (академического учителя или студента) не была препятствием для диалога. Студенты выражали своего рода благодарность за доработанную программную оферту, за понятное для них содержание, подбор литературы — и во всем этом как бы находили нашу достоверность и правдивость, а это углубляло их доверие. Доверие к нам сливалось здесь с доверием к тому, что будет на занятиях, и к самому себе — что поймут и что узнают.

Быть авторитетом не мешает в создании академического диалога, наоборот, в реляции академический учитель — студент является необходимым. Как убеждает опрос, поставленные нами задания оказались освобождающими их от страха перед зачетом, повысили собственную самооценку. Студенты, говоря об обстоятельствах, в которых появилось желание высказаться в очерке, несколько раз указывали, что произошло это непосредственно под влиянием разговора с ведущим практикума. Подчеркивали значение **индивидуальных консультаций**, во время которых осознавали, что они не ученики, что ждем от них зрелости и интеллектуальной автономии.

Указанные примеры убеждают, что в некоторых условиях, реализуя образовательные задания, достигаем формирования академического диалога. Именно в нем достигаем цели гуманитарного образования. **Исследования подтверждают смысл требования идеи диалога и указывают на возможность ее реализации.**

Выводы

В статье сделана попытка изложить свои мысли и опыт, связанные с проблемой диалога (его необходимостью, недостатком в практике и открытием возможностей) в образовании. Педагогические заведения должны преодолеть негативные традиции монолога в образовании. Надо искать новые — через диалог — способы образования будущих учителей. Убеждена, что центральная задача преподавателя не информировать, а разъяснять и оказывать индивидуальную помощь студенту с учетом конкретно складывающейся ситуации.

Образование будущих учителей в академическом диалоге может быть шагом на пути к диалогу в школе. В диалоге учеба перестает быть процессом бесстрастного впитывания информации, но становится поиском и систематизацией знаний в надежде на приближение к опознанию смысла и значения выступающих явлений.

Надеемся, что «наши студенты» станут учителями, которые будут демонстрировать детям свое полное к ним доверие, всегда исходить из того, что у них есть внутренняя мотивация к учению; выступать как источник разнообразного опыта и — что самое важное — будут хорошо знать самих себя.

Литература

1. *Buber M., Ja i Ty.* Wybór pism filozoficznych. — PAX Warszawa, 1992.
2. *Gadamer H. G.* Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej / tłum B. Baran. — Kraków, 1993.
3. *Gadamer H. G.* Niezdolność do rozmowy. — Znak. — 1980. — 3.
4. *Folkierska A.* Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej / W: (red.) Wołoszyn S., Źródła do dziejów i myśli pedagogicznej. — T. 3, Ks. 2. — Kielce: Dom Wyd. Strzelec, 1998.
5. *Karkowska M., Czarnecka W.* Przemoc w szkole. — Kraków: Oficyna Wydaw. Impuls, 1994.
6. *Pilch T., Bauman T.* Zasady badań pedagogicznych. — Warszawa, 2001.
7. *Putkiewicz E.* Proces porozumiewania się na lekcji. Analiza wypowiedzi uczniw. WSiP. — Warszawa, 1990.
8. *Rutkowiak J.* Pytanie — dialog — wychowanie. — Warszawa: Wyd. Nauk. PWN, 1992.
9. *Urbaniak-Zajac D., Piekarski J.* Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych, Wyd. UŁ, Łódź, 2003.
10. *Wyka A.* Badacz społeczny wobec doświadczenia. — Wyd. IFiS PAN. — Warszawa, 1993.

Дорота Янковська

Академія спеціальної педагогіки імені М. Гжегожевської
Варшава, Польща

ДІАЛОГ В ОСВІТІ ВЧИТЕЛІВ — СПРОБА РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЇ

Резюме

У статті пропонуємо задуматися над потребами і можливостями існування діалогу в освіті, особливо — академічній освіті вчителів. Нами прийнята позиція герменевтики: діалог — це умова поглибленого розуміння самого себе “в світі”, “серед Інших”. Перспектива герменевтики вказує на значення і складність проблематики діалогу для міркувань над вихованням. Приходимо до усвідомлення, що визначення діалогу як методу комунікації в плані питання — відповідь, або ж способу переговорів для вирішення або ліквідації конфліктів приводить до його редукції. Герменевтика розуміє діалог не як форму мовного спілкування, а як спосіб сумісного буття людей. За Мартіном Бубером, діалог є зустріч двох людей без посередників і з приводу Іншого. Найважливішою характеристикою діалогу є взаємна спрямованість внутрішньої дії. Двоє, що беруть участь в діалозі, повинні бути звернені один до одного.

Ключові слова: діалог, академічний діалог, довіра, комунікація.

Dorota Yankovska

Academy of the special pedagogic of the name of M. Gzhegozhevskaya,
Warsaw, Poland

A DIALOG IN EDUCATION OF TEACHERS IS ATTEMPT OF REALIZATION OF IDEA

Summary

In the article suggest to be thoughtful above necessities and possibilities of existence of dialog in education, especially — academic education of teachers. We are accept hermenevitical position: dialog it is a condition of the deep understanding itself in the “world”, “among Other”. A hermenevitical prospect specifies on a value and complication of problem of dialog for reasonings above education. We come to the awareness, that determination of dialog to method of communication in a plan: a question is an answer, or method of negotiations for a decision or liquidation of conflicts, results in his reduction. Hermenevitics understands a dialog as not form of vocal intercourse, but as method of joint life of people. On Martin Buber, a dialog is meeting of two people without mediators and concerning Other. The most important description of dialog is a mutual orientation of internal action. Two participating in the dialog of man must be turned to each other.

Key words: dialog, academic dialog, trust, communication.