

УДК 378.1

ДИАЛОГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЕ СОБЫТИЕ

МОСКВИНА Наталья Борисовна,

доктор педагогических наук

Дальневосточный государственный гуманитарный университет, г. Хабаровск

АННОТАЦИЯ. В статье предлагается понимание смысла и назначения диалога в образовательном процессе как экзистенциального (смыслопорождающего) события. Анализируются личностно-профессиональные характеристики преподавателя, позволяющие придать образованию диалогический характер.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: диалог, событие, экзистенция, смысл, другой, неопределенность.

MOSKVIN N. B.,

Dr. Pedagog. Sci.

Far Eastern State University of Humanities, Khabarovsk

DIALOGUE IN THE EDUCATIONAL PROCESS AS AN EXISTENTIAL EVENT

ABSTRACT. The author suggests understanding the meaning and purpose of a dialogue in the educational process as an existential event, an event that engenders the personal meanings. The personal and professional characteristics of a teacher that allow to give a dialogical character to education are analyzed.

KEY WORDS: dialogue, event, existence, meaning, another, uncertainty.

Хотелось бы начать с афористичного высказывания «Образование, не порождает смысла, бессмысленно». Это высказывание возьмем за аксиому, т.к. обоснований этому утверждению приведено довольно много, но даже если кому-то существующих обоснований недостаточно, их умножение и усиление не входит в задачу написания данной статьи. Я исхожу из того, что для меня приведенное утверждение очевидно. Оно полностью совпадает с моим представлением о сущности и назначении образования. А потому, основываясь на представленной выше аксиоме, я попытаюсь доказать теорему: если образование будет иметь диалогический характер, а сам диалог строиться и восприниматься его участниками как экзистенциальное событие, то образование неизбежно будет порождать смыслы.

Маленькое рефлексивное отступление. Я – стопроцентный гуманитарий, не имеющий с математикой, в том числе, геометрией, ничего общего со времени окончания школы, т.е. очень давно. А потому математическая терминология и математические аналогии, вдруг родившиеся в самом начале, неожиданны и удивительны для меня самой. И даже если они покажутся не вполне уместными, я позволю себе оставить их как повод к удивлению.

Идея диалога не является новой ни для психолого-педагогической теории, ни для психологи-

ческой и педагогической практики. Однако актуальность постановки этого вопроса возрастает в настоящее время. К факторам, актуализирующим идею диалога в образовательном процессе, можно отнести «ЕГЭизацию» образования, приводящую очень часто на деле к «натаскиванию» учащихся по предметам, необходимым для сдачи экзамена. В этой ситуации не остается места для диалога. Знаю, что примеры не могут служить доказательством. Но иллюстрацией-то могут. Поэтому приведу пример из опыта собственной дочери, этим летом сдававшей единый государственный экзамен. В процессе обучения в одиннадцатом классе (читай: в процессе подготовки к ЕГЭ) при написании сочинений требовалось обосновать позицию автора текста, на основе которого писалось сочинение. При этом возможность несогласия с этой позицией даже не рассматривалась. На мой вопрос «Ну, как же так? А если у нее другая точка зрения, и она может ее аргументировано защитить?» знакомая учительница русского языка (опытная, грамотная, гуманистически ориентированная) со вздохом ответила: «ЕГЭ – не место для отстаивания своей позиции. Вам что важнее: отстоять свою точку зрения по какому-то случайно попавшему тексту, или хорошо сдать экзамен?».

Думаю, вопрос о месте диалога в такой ситуации становится риторическим.

Схожие явления наблюдаются в высшем образовании. Позволю себе еще один пример-иллюстрацию. Известно, что в вузах все активнее внедряется и используется модульно-балльная система, позволяющая студентам в течение семестра зарабатывать баллы, посещая занятия и выполняя необходимые задания. Так, после одного из первых занятий на первом курсе, в ходе которого развернулась оживленная дискуссия о назначении педагога, студентка, активно и интересно выступавшая, проявлявшая, как казалось, заинтересованность по отношению к предмету обсуждения, задала вопрос, который я даже не сразу поняла: «А Вы баллы за выступления поставили?». Я попыталась представить, о чем она думала, когда, возражая одному из однокурсников, утверждавшему, что в настоящее время человеку неоткуда и не от кого ждать помощи, рассказывала о своей учительнице, у которой дверь всегда была открыта. Об учительнице – противопоставляющей тотальной равнодушию собственную доброту и отзывчивость, или о том, сколько на этом можно заработать баллов? Данная ситуация является индикатором серьезной проблемы – подмены смыслового наполнения диалога сугубо прагматичным, когда сам диалог воспринимается не как значимое событие самораскрытия, само-и взаимопознания и само-и взаимопонимания, а как одно из средств зарабатывания пресловутых баллов. И, напротив, модульно-балльная система вместо того, чтобы оставаться одним из средств (в ряду других), способствующих самоорганизации студента в образовательном процессе, превращается в самоцель.

Таким образом «совершенствование» средств контроля и оценки результатов обучения оставляет все меньше пространства для разворачивания диалога в образовательном процессе. Островки диалогической педагогики сохраняются, скорее, вопреки, нежели благодаря...

В данных условиях чрезвычайно важно вернуть диалогу в образовательном процессе его истинный смысл и статус. Среди факторов, актуализирующих эту задачу, помимо собственно педагогических, следует назвать и более общий, выходящий за рамки образовательной системы. Речь идет о том, что сегодня в опыте молодых людей практически отсутствуют позитивные образцы диалогического взаимодействия. Разного рода телевизионные ток-шоу демонстрируют примеры псевдиалога, когда целью является не понимание, а настаивание на своей позиции, когда демонстрируется неуважение к оппоненту (не партнеру!). Разговор в студии о том, «о чем нельзя молчать» нередко превращается в склоку и взаимные оскорбления.

В этой ситуации насущным становится вопрос: как придать образовательному процессу имманентно присущую ему диалогичность, а диалогу – черты, сообразные его природе, возводящие его в статус события.

В данной статье «встречаются» два ключевых понятия, описывающих два важнейших педагогических феномена – диалог и событие. Интересно отметить, что разные авторы, занимающиеся абсолютно автономно друг от друга

в разных научных областях этими феноменами, высказывали схожие опасения относительно возможности обесценивания названных понятий. Так, В.С. Библер отмечал, что с 1975 года идея диалога, а точнее, термин «диалог» стал модным, некоей безразмерной шапкой для самых различных явлений, ситуаций, обобщений, вследствие чего нарастает инфляция слов «диалог», «общение» [4].

А в середине 90-х, самых плодотворных, с моей точки зрения, лет для современной педагогики, учеными и практиками стало активно осмысливаться понятие события и со-бытия. Столь активно, что Ю.Л. Троицкий высказал небезосновательное, казалось бы, опасение: «Вполне возможно, что по сложившейся традиции именно педагогика станет последним пристанищем этого понятия. Ни в какой иной сфере новейшие слова не подвергаются такой быстрой эрозии и не затираются так основательно, что уже скоро, вероятно, инфляция превратит событие в повседневность» [11, с. 87].

Этот прогноз, по-моему, не сбывся. Но не сбывся не благодаря бережному обращению с понятием, а по принципу «нет худа без добра». Возврат к технократически-авторитарной педагогике, стандартизация всего и вся в образовании оставили за бортом понятия «событие» и «диалог» как не вписывающиеся в современные «тренды». Благодаря этому словам удалось избежать печальной участи обесценивания.

Попытаемся вернуться к их истинному значению. Разберемся, что делает общение людей диалогом, а не обменом монологами. Обратимся к ряду идей, ставших методологическим основанием для психолого-педагогического истолкования диалога. Итак, установкой, порождающей диалог, является доминанта на Собеседнике (А.А. Ухтомский), как «безраздельное, всецелое обращение к нему». Такая установка выступает альтернативой установке на себя – эгоцентризму, «самонадеянному упованию на свои силы» [12].

Другое условие диалога – «внезаходимость» (по М.М. Бахтину). Это – не устраненность от человека, а уважительная отстраненность, бережно-созерцательное отношение к нему без навязывания себя. Только так можно увидеть другого человека именно как Другого. При этом, Другой по-разному трактуется в разных традициях. Так для Ж.-П. Сартра в существовании Другого видится изначальная ущербность человека, и только через Другого возможно понимание себя: «Мне необходим другой для того, чтобы я мог целиком охватить все структуры моего бытия. Для-себя отсылает к Для-другого» [7, с. 295]. А. Шопенгауэр считает, что в Другом каждый имеет зеркало, «где явственно отражаются его собственные пороки, ошибки, неблагоприятные и отвратительные стороны» [13, с. 266]. М.М. Бахтин именно в Другом усматривает животворный импульс строящейся личности, акцентируя важность пребывания в пространстве между собой и другим: «Пусть я насквозь вижу данного человека, знаю и себя, но я должен овладеть правдой

нашего взаимоотношения, правдой связующего нас единого и единственного события, в котором мы участники» [2, с. 94]. Это создает ощущение сидения на двух стульях, когда свой образ строится одновременно и из себя самого, и с точки зрения другого [3].

Какие бы оттенки смыслов ни придавались разными авторами категории «Другой», значимость существования другого в жизни человека превращает это существование в событие: один человек выступает событием в жизни другого, воздействуя на его бытие, запечатлеваясь не буднично, «а как нечто новое, еще не бывшее в опыте и значимое» [5, с.69].

Люди становятся событием друг для друга в диалоге, прежде всего, посредством слова, через слово. И это слово тоже превращается в событие, если воспринимается не просто через его «услышание», а через «проникновение» в него. Такому восприятию способствуют доминанта на собеседнике и позиция внеаходимости. Границы диалога, по М. Буберу, определяются именно возможностями (границами) проникновения в слово собеседника [6].

Вводя понятие «социальные судьбы высказывания», М.М. Бахтин подчеркивает ответственность за каждое «изреченное» слово, когда оно (слово) начинает собственную жизнь, соприкасаясь, пересекаясь, сталкиваясь с жизнью слов ответных. Таким образом, слово становится в диалоге событийным.

Какими же характеристиками обладает событие, как можно его описать? Прежде всего, это наполненность личностным смыслом, «ценность», индивидуализированность. Именно благодаря этим свойствам, событие обретает свою индивидуальную выраженность, собственное имя. «Без индивидуализации нет события. Событие – «живой организм», непрерывно становящийся во всех проявлениях: формах, элементах и единицах и т.п.» [1].

Ключевым для понимания события стали представления С.Л. Рубинштейна, согласно которым события жизни – это узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида.

Следуя такому представлению, зададимся вопросом: может ли учебное занятие (урок, лекция, семинар) стать таким событием? Думаю, да, может. Соглашусь с утверждением Ю.Л. Троицкого о том, что альтернативой уроку-ритуалу может стать урок как коммуникативное событие. Данное утверждение родилось из анализа опыта Школы понимания (коммуникативной дидактики). Массовой и повседневной практикой стал урок-ритуал. Кстати, о ритуализации обучения также говорил С.Л. Рубинштейн: по форме все, вроде, происходит: учитель приходит в класс, выполняет все ритуальные действия: приветствие, опрос, объяснение. Ученики тоже выполняют все предписанные сценарием урока действия. Но за формой нет содержания, нет истинного взаимодействия, нет диалога. Каждый «отбывает свой номер».

Урок как коммуникативное событие – нечто принципиально иное. Причем, это событие и для обучающегося, и для обучающего.

Маленькое рефлексивное отступление. Написала предыдущую строчку и поймала сама себя на том, что на занятии как коммуникативном события нет обучающихся, ибо учатся оба.

Аналогичную идею «от урока к симпозиуму» высказывает Т.А. Флоренская, где симпозиум мыслится в исторической традиции как духовное пиршество, проходящее в дружеской атмосфере беседы, пробуждающей истину, подводящей к разрешению проблемы, к отказу от заблуждений.

Пониманию (прочувствованию) сущностного отличия урока-события от урока ритуала может помочь оппозиция, представленная в названии одной из статей сборника «Событийность в образовательной и педагогической деятельности». Автор статьи А.А. Остапенко озаглавил ее «Настоящность событий и «понарошечность» мероприятий в воспитании» [9] – пусть не вполне научно, но, по-моему, очень точно.

Превращению учебного занятия в коммуникативное событие способствует реализация ряда принципов, расставляющих соответствующие приоритеты. Перечислим их:

- приоритет коммуникации над информацией как приоритет развития дара речи над преподаванием языка готовых, кем-то уже сформированных понятий;

- приоритет понимания над знанием, т.к. понимание есть перевод общепринятого языка внешней речи на уникальный личностный код речи внутренней;

- приоритет диалога согласия над дискуссией, ибо сущностное знание – это область согласия, сфера согласуемости версий [11, с. 90-91]. Здесь уместно вспомнить слова Г. Померанца: «За время моей довольно долгой жизни я постепенно научился понимать ограниченность и неполноту своих принципов, схем и необходимость противоположных идей в духе взаимного дополнения инь-ян, женского и мужского» [10].

Думаю, можно согласиться со следующим пониманием событийности в образовании: это способ образовательной экзистенции, противостоящий образовательной повседневности, но не заменяющий ее. Событие имеет смысл только в оппозиции к повседневному образовательному опыту, как праздники иногда прерывают будни. Событие боится обобщений и обобществлений. Обобщение уничтожает уникальность события... Нет событийных учебных предметов, также как и предметной событийности. Есть событийность как краткое качественное состояние внутри любых предметов и возможность трансформации предметного контента в предсобытийное состояние [11, с. 93].

Событие вырастает из учебной ситуации. В этом смысле любая учебная ситуация – потенциально событийна. Но не каждая ситуация превращается в событие. И потому событийность – не жестко детерминированное, а вероятностное явление. В нем присутствуют элементы как организованны, так и непредсказуемы, и случайности. Это дает основание для использования синергетического подхода к пониманию события (и диалога как события). Обозначим

лишь несколько положений, раскрывающих синергетический смысл исследуемых феноменов.

Диалог обладает качеством незавершенности (незавершаемости?). Точка в диалоге неизменно превращается в многоточие, ибо, начавшись во внешнем плане, он продолжается во внутреннем.

Хорошо известное «нам не дано предугадать, как наше слово отзовется» отражает бифуркационный характер слова – оно может рождать совершенно разные чувства, мысли, мотивы: «слово может убить, слово может спасти». Иначе говоря, пути внутреннего преобразования информации не могут быть прослежены, они трудно предсказуемы, а, следовательно, очень разным может быть «ответное слово». Сама логика и траектория диалога непредсказуемы, что рождает ситуацию неопределенности, работа в которой и есть, как мне кажется, истинное творчество преподавателя.

Тексты, порождаемые участниками диалога, многозначны и сильно зависят от контекста. В них сочетаются элементы логического и образного, сознательного и бессознательного.

К пониманию диалога как события органично применим принцип неопределенности, выдвинутый В. Гейзенбергом в отношении к физическим явлениям, но находящийся подтверждение в гуманитарной сфере. Применительно к педагогическим исследованиям этот принцип объяснил Б.Г. Матюнин: состояние объекта педагогических исследований не может быть точно зафиксировано в некоторый момент времени: пока происходит его фиксация, оно уже изменилось [8]. По сути тот же принцип вывел К. Ясперс в работе «Духовная ситуация времени»: «Эта тема не может быть не только исчерпана, но и фиксирована, т.к. процессе ее осмысления она уже видоизменяется» [14, с. 341]. Так и состояние диалога, и его участников нельзя зафиксировать – оно в каждый момент времени уже иное.

Маленькое рефлексивное отступление. Углубляясь в осмысление феноменов диалога и события, я как будто, подсознательно оттягиваю момент неизбежной постановки вопроса: возможен ли диалог как экзистенциальное событие в образовательном процессе современного вуза?

Вряд ли на этот вопрос может быть дан однозначный ответ. Но, пожалуй, одно условие – не достаточное, но крайне необходимое для реализации обсуждаемого здесь подхода, назвать можно. Этим условием является преподаватель. Его внутренняя готовность и способность выстраивать образовательный процесс в режиме диалога, имеющего для участников (и студентов, и самого педагога) значение экзистенциального события.

Работа преподавателя в ситуации диалога как ситуации неопределенности требует от него особых умений, особой личностно-профессиональной позиции. Эта позиция реализуется путем инициирования, а порой и провоцирования диалога и поддержания диалога, инициированного самими студентами.

В основании этой позиции – понимание преподавателем диалогичной природы професси-

ональной педагогической деятельности. Диалогизирующий преподаватель осознает, что его главная цель состоит в том, чтобы помочь студентам отыскать личностные смыслы в процессе обучения и в своей будущей профессиональной деятельности. А эти смыслы рождаются, уточняются в диалоге, когда происходит встреча со смыслами других участников образовательного процесса. Преподаватель, реализующий диалогическую педагогику, характеризуется такими чертами, как креативность, готовность рисковать, т.е. действовать в ситуации неопределенности. Это означает готовность:

- следовать логике диалога, разворачивающейся здесь и теперь;
- встретиться с точкой зрения, не совпадающей с собственной, и проявить к ней уважение;
- дополнить или пересмотреть собственные взгляды на обсуждаемую проблему;
- отказаться от стремления навязать свою точку зрения как финальную точку в диалоге.

Но, пожалуй, главные черты такого педагога – это живой интерес к другому человеку как носителю иных смыслов, иного мнения, иного взгляда на ситуацию, проблему. Но не только. Не менее важен живой интерес к себе как саморазвивающейся личности, стремление рассматривать образовательную ситуацию и как ситуацию собственного развития – личностного и профессионального, что превращает данную ситуацию в событие, значимое для преподавателя. Еще раз подчеркну, что диалог можно рассматривать как источник развития не только студентов, но и педагога.

И хотя в современной российской психологии и педагогике такое понимание диалога и его роли в образовательном процессе вполне устоялось, приходится констатировать, что в образовательной практике диалогическая педагогика отнюдь не является доминирующей. Мы можем наблюдать достаточно часто имитацию диалога (псевдодиалог), когда присутствуют только его формальные признаки: вопрос – ответ. Какова причина такой формализации (имитации)? Прежде всего, это позиция внутреннего неприятия преподавателем диалогической модели преподавания. Для такого педагога характерны монологичность преподавания, пресечение попыток диалогизировать процесс обучения со стороны студентов.

Избегание диалога часто маскирует сложные психологические состояния педагога, диапазон которых достаточно широк: от ситуативных проблем до экзистенциальных. Это такие состояния, как неуверенность в себе, боязнь аудитории, низкий уровень профессионализма и т.д. Это может быть связано с недостатком опыта. Однако само по себе накопление опыта не обеспечивает готовности педагога к диалогу. Напротив, мы нередко наблюдаем ситуации, когда опыт преподавания приводит к ригидности мышления и поведения, профессиональной усталости, искажению или утрате смыслов профессиональной деятельности, отчуждению от студентов как партнеров по образовательному процессу (отсутствие интереса к ним, их вну-

тренному миру), самоотчуждение (отсутствие интереса к процессу личностного и профессионального саморазвития). Тогда преподаватель сознательно или подсознательно выбирает наиболее простые и безопасные способы преподавания. К таким способам, прежде всего, можно отнести монолог, создающий ситуацию определенности. Эта ситуация требует значительно меньших интеллектуальных, эмоциональных, энергетических затрат. Таким образом, тяготение преподавателя к монологу (причем, не только к собственному: студент, освещающий на семинаре заранее известный вопрос, тоже выступает с монологом) вполне объяснимо и логично.

Что же может подвигнуть его выбрать более затратный способ деятельности? Боюсь, разочарую тех, кто надеется хоть в конце получить практические и легко применимые советы. Ответ на поставленный вопрос лежит не в прагма-

тической плоскости, а в смысловом пространстве. Если мне тесно в заданных рамках, и я стремлюсь к выходу за их пределы, стремлюсь к собственной экзистенции, то сама возможность диалога в ходе занятия будет восприниматься мною как подарок. И никакие затраты – временные, энергетические, интеллектуальные, эмоциональные – не будут слишком большой платой.

Последнее маленькое рефлексивное отступление. В конце первой лекции (так значилось в расписании, а на самом деле этот был диалог в том его понимании, которое изложено в этой статье), подошел студент и сказал, протягивая руку: «Можно пожать Вам руку за занятие?». Он и представить себе не мог, что эти слова, это рукопожатие стали для меня тем самым экзистенциальным событием, источником которого послужил диалог.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баскакова Я.А. Событийность как феномен профессионально-личностного развития студентов педагогических вузов: автореф. дисс. ... канд.пед.наук.13.00.08 / Я. А. Баскакова. – М.: МПГУ, 2012.
2. Бахтин М.М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философские и социальные науки и техника. Ежегодник. – 1984-1985.
3. Бахтин, М.М. Риторика в меру своей лживости / М.М. Бахтин // Собр. соч. – Т. 5. – Работы 1940-1960 гг. – С. 63-70.
4. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990.
5. Бодалев А.А. О событиях в жизни человека и человеке как событии / А.А. Бодалев // Мир психологии. – 2000. - № 4. – С. 66-70.
6. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М., 1995.
7. Гуревич П.С. Философская антропология: учебное пособие / П.С. Гуревич. – М.: Изд-во «Вестник», 1997.
8. Матюнин Б.Г. Нетрадиционная педагогика / Б.Г. Матюнин. – М.: Школа-Пресс, 1994. -
9. Остапенко А.А. Настоящность событий по «понарошечность» мероприятий в воспитании / А.А. Остапенко // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой, М.Ю. Жилиной. – 2010. - Вып.1 (43). – С. 14-22.
10. Померанц Г.С. По ту сторону своей идеи / Г.С. Померанц. – (http://royallib.ru/book/pomerants_grigoriy/po_tu_storonu_svoey_idei.html).
11. Троицкий Ю.Л. Событие как образовательная стратегия / Ю.Л. Троицкий // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой, М.Ю. Жилиной. – 2010. - Вып.1 (43). – С. 87-94.
12. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. Наука о душе / Т.А. Флоренская. – (<http://myword.ru>).
13. Шопенгауэр А. Афоризмы житейской мудрости / А. Шопенгауэр // Рассуждения о счастливой и достойной жизни / Сост. И.Л. Зеленкова. – М.: Харвест, 1999. – С. 257-273.
14. Ясперс К. Духовная ситуация времени / К. Ясперс // Рассуждения о счастливой и достойной жизни / Сост. И.Л. Зеленкова. – М.: Харвест, 1999.