ВІСНИК ЛЬВІВ. УН-ТУ *VISNYK LVIV UNIV.*
Сер. пед. 2005. Вип. 19. Ч. 1. С. 17–25 *Ser. Pedagog. 2005. N 19. P. 1. P. 17–25*

УДК 371.13

ВІД МОНОЛОГУ ДО ДІАЛОГУ ЗНАЧЕНЬ У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Дорота Клюс-Станьська

Вармінсько-Мазурський університет в Ольштині
вул. Гловацького, 17, 10-447 Ольштин, Польща
e-mail: adam@box43.gnet.pl

Зміна культурного клімату, яка сьогодні відбувається, потребує діалогових компетенцій. Однак монолог/діалог значень – це не монолог/діалог людей, котрі репрезентують ці значення. Потреба діалогу в навчанні зумовлює засвоєння знань, а не методу навчання. Як екземпліфікація подана типологія знань (найменоване, з'ясовуюче і тлумачне), які мають різну діалогову вартість.

Ключові слова: культура, діалог, знання, конструювання значень, навчання майбутніх учителів.

Коли розглядаємо навчання, ведемо мову про монолог та діалог. Зазвичай монолог ототожнюємо з лекцією, а діалог – з дискусією. Отже, зосереджуємось на зовнішніх виявах спілкування. У дидактичному значенні нашу увагу привертає метод навчання, водночас обминаємо питання самих значень. Проте саме аналіз монологу та діалогу в перспективі знань, а не методу їх засвоєння веде до цікавіших висновків і розглядає у новому світлі функції навчання.

Спробуємо довести, що з погляду навчання, зокрема у формуванні вчителів, обмін комюніке відіграє вторинну роль відносно обміну значень. По-іншому кажучи, можливою є діалогова лекція і монологова дискусія. Розглянемо зміни, які відбуваються сьогодні в культурному контексті знань, зокрема і педагогічному, а також аспекти творення знань у розумі, на яке звертає увагу пізнавальна психологія. Зосередимо увагу на розрізненні монологу і діалогу людей від монологу і діалогу значень; проаналізуємо наш задум типології учительського знання з огляду його придатності для освітнього діалогу або його спинання. Сформулюємо головні проблемні питання.

Зміна контексту культурного знання. Освіту можна розуміти тільки через розуміння культури, тому що, як зазначає Й. С. Брунер, "навчання не є островом, а частиною материка культури". Тому педагогіка повинна свої способи навчання безустанно "узгоджувати" з образом світу, в якому проживають учні та їхні вчителі, щоб надати їм відповідних культурних компетенцій. Педагогіка, яка спиняє модифікування своїх тез і способів дії

© Клюс-Станьська Дорота, 2005

або змінює їх у напрямку, який незгідний з культурними перемінами, стає немов упоперек продовження культурної істини і ставить сама себе в ролі неприступного острова на океані справжніх і зрозумілих молодому поколінню значень. Замість бути двигуном культури може статися для неї баластом, культурним музеєм, неадекватним до дійсності поза межами школи чи навчального закладу.

Сучасна культура характерна небувалою досі динамікою змін. Вони пов'язані з кожною ділянкою життя: технічні і технологічні можливості, які зростають у дуже швидкому темпі, кризи великих моральних систем, нестійкості норм та вартостей, глобалізації економічних проблем та економічно-політичних процесів. Одним зі специфічних проявів культурних змін є криза науки в її сцієнтичному значенні, яку взяли під сумнів такі науки, як і гуманітарні [пор. 3].

Тривалий час європейської культури був визнаний просвітницькою моделлю науки та розвинений як логічний позитивізм через Віденське товариство в перших десятиріччях минулого століття. Набув він крайнього вигляду емпіризму, згідно з яким теорії можна сприймати лише тоді, коли можна їх перевірити за допомогою спостережливих, повторних фактів. Наявний ідеал науки визначав модель дослідницького методу, зосередженого на повторних і можливих для перевірення процедурах, і надавав їй статусу правильної. Як пише Г. Ґ. Ґадамер, "ця риса сучасної освіти визначає ціле наше життя. Тому що ідеал верифікації, обмеження того, що знаємо до цього, що можемо перевірити, справляється в наслідуванні. Саме це правило поведінки сучасної науки сформулювало світ планування та техніки" [8, s. 37]. Педагогіка набула характеру інструментально-технологічного, для якого мета діяння залишилася за межами заперечування, а пошуки були пов'язані лише з найліпшими способами, як їх осягнути, тому що (як пише Т. Гейницька-Безвінська) [10, s. 87], була сперта на тиранії технічної раціональності.

Криза науки у сцієнтичному виданні дала змогу взяти слово іншій раціональності, наприклад епістемологічній, пізнавальній, герменевтичній, прагматичній, метафізичній [25], а також буденності [1] як законним і тим, що багато вносять до людського сприймання світу. Монолог емпірії перервано діалогом значень [11].

Реставрація діалогового мотиву в культурі внесла до неї інший клімат. Вона наново створювала вид педагогічної ментальності, для якої як діалог *про* навчання, так і діалог *у* навчанні перестали означувати технологічні науки ефективнішого знаряддя, а сталося гуманітарною згодою на багатство допущених до голосу значень на тезу про історичність ідеалу науки та контекстуальності знань, а також піддавання сумнівам віри в так звані об'єктивні факти, що існують за межами теорії [26, s. 81]. Акцентовано, що

“те, що бачить спостерігач, залежить від його знань та досвіду” [6, s. 49].

Розуміти сучасну культуру – означає бути готовим на діалог та конструктивно давати собі раду з багатством раціональностей. До такого сприймання дійсності школа повинна готувати сьогоднішнє покоління.

Зміна думання про настанову в розумі людини. Заперечувані можливості об’єктивного віддзеркалення дійсності через людину супроводить свідомість, що, пізнаючи світ (також науковим способом), користуємося доступними для нас (а не так званих справжніх чи об'єктивних) описами дійсності. Їхню якість можемо описати лише такими словами: “найкращі з тих, яких на цей історичний момент маємо”.

Зміна й поширення наявної моделі раціональності відбувалася разом зі зміною моделі пізнання, за допомогою якої описувано спосіб як ментально справлятися з дійсністю. Й. С. Брунер визначає це за допомогою терміна “інтерпретаційний поворот”, вказуючи на наслідки відходження у суспільних науках від неопозитивістської моделі дослідження дійсності та її пояснення, спертого на зразках, взятих із природничих наук. Цей же поворот спрямовує нашу увагу не лише, як це він пише, до “пояснень”, типових для точних наук, а “розуміння”, яке “є результатом організування і контекстуалізування принципово заперечних невповні верифікованих тез у здисциплінований спосіб” [5, s. 90]. З цієї дефініції можемо вирізнити дві тези: про нелінеарність гуманітарного думання та про його одночасне здисциплінування. Перша теза – це пошук багатства інтерпретацій та перспектив розуміння, друга – це забезпечення перед пасткою крайнього релятивізму, хаосу думок і трактування знань лише як своєрідну суспільну гру. Це потребує існування добре сконструйованого пізнавального конфлікту, що спрямовує думання і поселяє в культурній спільноті значень, що, однак, не означає ексклюзивності законності одної існуючої парадигми. Критерії адекватності знань стають більш еластичними, пов'язаними з багатьма контекстами, але не вільно.

“Інтерпретаційний поворот” довів до зміни підходу в дослідженнях над пізнавальними процесами та підходу до знань індивіда, які постають в їх наслідку. Досі цікавилися головними функціями розуму, а також формальними операціями, абстрагованими зі змісту та наставлення індивіда. Сьогодні увага дослідників зосереджується на вищих функціях розуму, які виявляються в реалізації культурних змістів шляхом суспільних взаємодій [пор. 5; 24].

Ментальний уділ індивіда у творенні розумових відображень дійсності виявився набагато активнішим, ніж досі вважали, та й ще заплутаним в очікування, наставлення і попередні індивідуальні знання [4; 15]. Звернено увагу на значно вищу від закладеної складність процесів пам’яті [13; 23], а також на гальмівний вплив добре набутого матеріалу на творче думання [16].

Зреабілітовано поняття натуральне [22] й особисті знання [7], а також звернено увагу на частішу вищість пізнавальної ефективності переговорів значень під умовами співпраці людей з подібними компетенціями [2] порівняно з накиданням інформацій або інструкцій від так званого експерта. Все це діаметрально змінило погляди на тему знань індивіда. Щодо дотеперішніх пошуків ефективних метод переказу знань, які трактують "очевидними", питаємо сьогодні, які знання зумовлюють корисні зміни в думанні, а яка їхня форма веде до ризику інтелектуального сплюндрування. Пізнавальна вартість знань виявилась відносною.

Ці зміни створили нову перспективу для педагогічної думки. Вживані досі такі звороти, як "формулювання понять" чи "передавання знань" виявляються недостатніми, а навіть заважають. Не можна вже ігнорувати ерозії та культурної неадекватності дотеперішнього педагогічного думання, визначеного ідеєю людини колективної, яка думає "правильно" та "об'єктивно". Щораз частіше звертається до категорії "конструювання значень" [9; 17; 18] і пошукується умов, що сприяють активним пізнавальним процесам, які розвиваються у кооперативній, а не директивній моделі. Місце пошуків так званого об'єктивізму й правильності зайняло визначення неоднозначності, пізнавального конфлікту та напруження, що виникає з огляду на відмінності у становищах [пор. 17; 18]. Практичним виявом цих тенденцій є перевага навчання в малих групах, вирішення проблем і відкритих питань, зацікавлення особистими педагогічними теоріями вчителів. Здавалося б, що монолог педагогічних понять, передбачений до вивчення через майбутніх учителів, відсунутий діалогом, який охоплений новою інтелектуальною атмосферою. Щоб це перевірити, придатним може бути міркування про ставлення до знань, передбачених для вчителів.

Монолог і діалог людей чи монолог і діалог значень. Коли диференціюємо монолог і діалог, здебільшого, визначаємо, хто говорить. Це засвідчує зовнішні прояви спілкування. Спілкування не зводиться лише до емісії голосу, згідно з прийнятими семантичними і граматичними законами. Є глибоко гуманітарним процесом, під час якого особистості вирішують, виявляючи і творячи свою суб'єктність.

Діалог визначає наявність більше як одного голосу, є виявом пізнавального партнерства (не обов'язково суспільного). З дефініції визначає багатство інтерпретації та відкритість значень як відповідь на перспективи, яких приймає від співрозмовників. Є виявом прагнення зрозуміти когось, хто відрізняється, а не способом нав'язування свого розуміння іншим або присвоєння чужого розуміння.

Дискусія, результат якої закладений згори, – це знаряддя індоктринації. Симулювання обміну значень зумовлює приховану індоктринацію. Додатковим, своєрідним інтелектуальним обезболенням є подання значень

очевидними, певними, однозначними. Досягнення монологового консенсусу є важливим перед конечністю вирішення спільної дії, остільки є проблематичне відносно потреби розуміння дійсності. Колективне розуміння являється як заперечення розуміння у загальному.

Діалог значень полягає в тому, що уможливлює перетин інтерпретацій, не крайність відповідей. Є показом нових значень, парадоксів, тупиків, можливих контраргументацій. Герменевтика значень та їхня складеність надають індивідові суб'єктивного статусу. Тому лекція, яка викликає питання й сумніви, може бути більш діалоговою, чим шкільна дискусія. Справжній діалог – це не багатоголосся, а багатство значень, які вважають правомірними. Це не право до артикулювання речень, а право до сприймання особистої інтерпретації дійсності.

Види педагогічних знань (власна типологія). За критерій вирізнення видів педагогічних знань для вчителів приймаємо чіткість критеріїв їх верифікації як правильної або неправильної. Зумовлює до цього потреба займатися педагогічним знанням протягом здобування професійної освіти, коли ще знання студентів оцінюються як більш або менш згідні з описом навчальної дійсності, яка відображається в академічних підручниках або змісті лекцій. Зміна інтелектуального клімату так загальної культури, як і психологічних досліджень, зумовлює порушити питання, якою мірою категорія "правильності" знань зумовлює або уповільнює розвиток інтелектуальних компетенцій серед учителів. Тих компетенцій, які дають змогу зрозуміти сучасну культурну дійсність, зокрема і педагогічну.

Цей критерій дає змогу виділити три види знань, які опрацьовують студенти: найменоване, з'ясовуюче, тлумачне (див. таблицю).

Види знань з різними критеріями верифікації у роботі зі студентами

Вид знань	Модель праці зі студентами	Предмет навчання	Активізована пізнавальна здібність
Найменоване	Репродукційна	Назви, типології, категорії	Пам'ять
З'ясовуюче	Логічна	Пояснення, залежності, відношення	Причинно-наслідкове мислення
Тлумачне	Критично-рефлексійна	Сукупність проблем, складеність, багато інтерпретації	Критичне мислення, визначення вартостей, метарефлексія, ставлення запитань

Найменоване знання пов'язується з дорученнями "назви", "виміни", "подай дефініцію". Охоплює типову термінологію для педагогічних наук, сприйняті дефініції, типології та класифікації (наприклад, види метод навчання, функції оцінок), а також фактографічні дані, наприклад, біографічні інформації на тему класиків педагогіки. Приймається її шляхом

активізації пам'яті, як вона підлягає чітким та однозначним критеріям правильності. Відмінності в реченнях мають тривіальний характер, тому що є результатом помилок, а не діалогу. Найменоване знання зловживається на всіх рівнях навчання, можливо з огляду на легкість його поміру, а також на той факт, що часто доходить до сплутання присвоєння назви зі зрозумінням самого явища [12]. Найменовані домагання, які виходять за межі виправданої фактографії, наприклад, у вигляді вимоги точного відтворення книжкової дефініції, можуть знижувати рівень розуміння явищ.

З'ясовуюче знання пов'язане з причинно-наслідковими відношеннями. Спирається на здібності ведення упорядкованої обсервації, логічне виснування, формулювання узагальнень та антиципації. Потребує передусім критичного мислення. Критерій оцінки його правильності, хоч до певної міри зрозумілий, повинен бути еластичним. Тут завжди можлива дискусія над способом доведення тези, впливом змінних, які не взяли до уваги, над вибраною методологією чи змогами практичного застосування висновків.

Тлумачне знання розвивається через критичний задум над складеністю явищ, головно суспільних. Це результат акцептації неоднозначностей та сукупності проблем, міркувань і вирішень, непевності переконань, сплутання розумінь у різні контексти. Це знання охоплене пошуками постійно нових запитань, чергових можливих смислів і значень, перетином інтерпретаційних перспектив. Віднайдення чітких критеріїв верифікації тлумачного знання є неможливим і непотрібним з огляду на незлічену кількість контекстів, яких можна прикликати.

Відмінність найменованого, з'ясовуючого й тлумачного знань безпосередньо виникає з відношень до діалогової культури, для якої особливість поглядів перестає бути перешкодою у порозумінні, а стає привабливою перспективою дослідження значень. Пошуки найменованого знання виявляються в дорученнях "Скажи, як це є", з'ясовуючого – "Доведи, як це є", тлумачне потребує відновленого "Як по-іншому можна це розуміти". Отож діалогові значень найкраще сприяє тлумачне знання. Є творене багатосуб'єктно у спробах заперечування дотеперішнього розуміння та сукупності проблем того, що очевидне. З'ясовуюче знання є більш типове для природничих наук. У педагогіці може виявлятися передусім як зловживання у вигляді спрактикованих методичних рецептів на уроки, де безпідставно закладається простий причинно-наслідковий зв'язок між діями вчителя та інтелектуальними ефектами учня. Натомість найменоване знання повинно бути вузьким маргінесом студента, тому що – природно монологове – зумовлює схоластизацію та твердість думання.

Незважаючи на безсумнівну привабливість категорії діалогу для реформування стилю вчительської освіти, є багато сумнівів та контраверсій.

1. Проблема інерції зразків – зразки педагогічного впливу, якому

вчителі були піддані, коли були учнями, що виявляються у застосуванні сильного інтерпретаційного фільтра, який визначає, що вчитель з великими труднощами розглядає свої дії в іншій перспективі. Замість критичного аналізу сягає тоді до аргументації, яка його втихомирить та обґрунтує навчальні функції виконуваних дій.

2. Проблема браку альтернативних зразків. Учитель, вихований та вивчений в зуніфікованій навчальній моделі, не стільки не хоче пошукувати нових значень та нових стратегій, він просто їх не уявляє; зростаюче зубожіння вчителів не зумовлює конфронтацію їхніх рутинових наставлень з обсерваціями різних способів навчання у світі.

3. Ризик баналізації тлумачного знання. Тлумачення не може мати вільного характеру. Потребує інтелектуальної дисципліни, збереження зв'язку з обговорюваним питанням, чіткості аргументів, багатства посилань, відповідного ставлення до чужих способів розуміння, уміння заперечувати власні думки тощо. Проте внаслідок поганої тези, коли не обов'язує одна інтерпретація то кожна інша є добра, на заняттях може набути вигляду безкорисних вільних розмов.

4. Ризик регресивних суспільних утисків. Закріплені уявлення уроків і школи набувають форми міцних стереотипів. Вони формулюють суспільні очікування, наприклад батьків, та їхню уяву про те, що їхніх дітей чекає у школі. Вчитель, який звик до цього, шукає нових способів розв'язання проблем, який не помножує перевірених зв'язків, може бути визнаний як непрофесійний, такий, що негативно впливає на якість навчання.

5. Ризик браку пошани інтелектуальних можливостей студента. Бракує основ, щоб з переконанням стверджувати, що діалогово-інтерпретаційний стиль відповідає умовам та інтелектуальним уподобанням кожного студента і в кожного зумовлює корисні зміни. Може виявитись, що особи, в яких нижчі умови перетворювання інформації, низька толерантність на неоднозначність ситуацій чи слабка витривалість на стрес (у цьому разі пізнавальний), у процесі застосування діалогового стилю будуть менш активними.

Ідея освітнього діалогу – це, без сумніву, відповідь на культурні вимоги.

---

1. *Ablewicz K.* Język potoczny jako warunek dialogu edukacyjnego – w poszukiwaniu języka pedagogiki // Ediukacja: Studia –Badania-Iunnowacje". 1997. № 3.

2. *Adams D. M. Hamm M. E.* Cooperative learning critical thinking and collaboration across the curriculum. Springfield, 1990.

3. *Amsterdamski S.* Kryzys scjentyzmu / Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych. Warszawa, 1984.

4. *Bobryk J.* Akty świadomości i procesy poznawcze. Wrocław, 1996.

5. *Bruner J. S.* The of culture of education. Massaczusetts; London, 1996.

6. *Chalmers A.* Czym jest to, co zwiemy nauką? Wrocław, 1993.

7. *Epstein S.* Wartości z perspektywy poznawczo-przeżyciowiej teorii "ja" // J. Reykowski, N. Eisenberg. 1990.

8. *Gadamer H.-G.* Rozum, słowo, dzieje. Warszawa, 1979.

9. *Glaser R.* Education and thinking: The role of knowledge / American Psycholigist. 1984. № 39.

10. *Hejnicka-Bezwińska T.* Edukacja – kształcenie – pedagogika. (Fenomen pwnego stereotypu). Kraków, 1995.

11. *Klus-Stańska D.* Konstruowanie wiedzy w szkole. Olsztyn, 2000.

12. *Levenstein A.* Use your head: the new science of personal problem solving. N. Y., 1965.

13. *Lindberg M. A.* Is knowledge base development a necessary and sufficient condition for memory development? // Journal of Experimental Child Psychology. 1980. № 30.

14. *Lutomski G.* Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów. Poznań.

15. *Mandler J. M.* Stories, scripts and scenes: Aspects of schema theory. Hillsdale; New Jersey, 1984.

16. *Materska M.* Produktywne i reproduktywne wykorzystywanie wiadomości w różnych fazach uczenia się. Wrocław, 1978.

17. *Piaget* Równoważenie struktur poznawczych. Warszawa, 1981.

18. *Schaffer H. R.* Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego // A. Brzezinska. 1994.

19. *Schutz A.* Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania // E. Mokrzycki (wybór i wstęp), Kryzys i schizma. Antyscijentyczne w socjologiji współczesnej. Warszawa, 1984.

20. *Staub E.* Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania. Wrocław.

21. *Tobin K.* The practice of constructivism in social education. Washington, 1993.

22. *Trzebinski J.* Twórczość a struktura pojęć. Warszawa, 1981.

23. *Tulvig E.* How many memory systems are there? / American Psychologist. T. 40. 1985. № 4.

24. *Wygotski L. S.* Myślenie i mowa. Warszawa, 1989.

25. *Zycinski J.* Teizm i filozofia analityczna. Kraków, 1985. T. 1.

26. *Zycinski J.* Granice racjonalności. Eseje z filozofiji nauki. Warszawa, 1993.

FROM MONOLOGUE TO DIALOGUE IN PROSPECTIVE TEACHERS' PREPARATION

Dorota Klius-Stans'ka

Varmins'ko-Mazurs'ky Univeresity of Ol'shtyn
Hlovats'kogo Str., 17, 10-447 Ol'shtyn, Poland

The current changes of culture promote the development of dialogue competences. But a monologue/dialogue of meanings does not come to monologue/dialogue of people who represent these meanings. To the author's opinion dialogue in education is promoted by need in acquiring knowledge but not in a method of teaching. The paper presents a typology of knowledge (descriptive, explanatory, and interpreting) that requires different dialogues.

Key word: culture, dialogue, knowledge, construction of meanings, teachers' training.

Стаття надійшла до редколегії 05.03.2004
Прийнята до друку 30.11.2004