

ДИАГНОСТИКА ДИАЛОГИЧНОСТИ: ПОВЕДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ И ИХ ОТНОШЕНИЕ К ЭКСТРЕМИСТСКИМ ДЕЙСТВИЯМ

DIAGNOSTICS OF DIALOGUE: BEHAVIOR OF THE SCHOOLCHILDREN IN CONFLICT SITUATIONS AND THEIR ATTITUDE TO THE EXTREMIST ACTIONS

© 2014 Ермолаева Е. Б.

Рижская академия педагогики и управления

© 2014 Ermolaeva E. B.

Riga Academy of Pedagogy and Management

Резюме. В статье автор рассматривает структуру диалогических умений и предлагает определенную методику диагностирования диалогичности. Методика основывается на анализе ответов учащихся на вопросы, связанные с их поведением в конфликтных ситуациях и их отношении к экстремистским действиям. Методика апробирована в сравнительном исследовании школьников Москвы и Риги в 2011 г.

Abstract. The author of the article examines the structure of dialogic skills and offers the method of diagnosing of dialogicity based on an analysis of students' answers to questions related to their behavior in conflict situations and their attitude to the extremist actions. The offered technique has been tested in a comparative study of students in Moscow and Riga in 2011.

Rezjume. V stat'e avtor rassmatrivaet strukturu dialogicheskikh umenij i predlagaet opredelennuju metodiku diagnostirovanija dialogichnosti. Metodika osnovyvaetsja na analize otvetov uchashhihsja na voprosy, svjazannye s ih povedeniem v konfliktnyh situacijah i ih otnoshenii k jekstremistskim dejstvijam. Metodika aprobirovana v sravnitel'nom issledovanii shkol'nikov Moskvy i Rigi v 2011 g.

Ключевые слова: диалогичность, диалогические умения, диагностика диалогичности.

Key words: dialogicity, dialogical skills, diagnostics of dialogicity.

Kljuchevye slova: dialogichnost', dialogicheskie umenija, diagnostika dialogichnosti.

Согласно М. Бахтину, все многообразные смыслы культуры (которые находятся в центре педагогического процесса школы и вуза) рождаются в диалоге [1. С. 197]. Воспитание диалогического человека, или homodialogicus, способного к гуманному творческому взаимодействию, признается одной из важных задач образования в 21-ом веке [5; 8; 9; 10].

В современной педагогике интенсивно разрабатывается диалогический подход –

публикуются научно-педагогические статьи, издаются монографии, проводятся конференции и симпозиумы, получили известность международные объединения ученых и педагогов-практиков, разрабатывающие различные направления педагогики диалога¹.

Научное обеспечение эффективного осуществления диалогического подхода в педагогике требует одновременного удержания в фокусе внимания

¹Диалогический подход занимает важное место в деятельности таких сообществ исследователей и педагогов-практиков, как украинско-российская группа «Школа диалога культур» (И. Соломадин, А. Ахутин, С. Курганов и др.); немецкая школа антиномической педагогики, базирующаяся на работах Р. Винкеля (R. Winkel) и Й. Шлёмеркемпера (J. Schlömerkemper); группа педагогов, сотрудничающих с немецким журналом «Диалогическое воспитание» («Dialogische Erziehung») под ред. Й. Дабиша (J.

Dabisch); интернет-сообщество «Диалогическая педагогика», возглавляемое американским исследователем Е. Матусовым (E. Matusov); разработанная в США под руководством М. Липмана (M. Lipman) международная программа «Философия для детей»; международный проект им. П. Фрейре «Критическая педагогика»; программа «Думаем вместе», разработанная под руководством британского педагога Р. Вегерифа (R. Wegerif) и др.

исследователей трех взаимосвязанных задач:

1) разработка категории диалога на пересечении философского, культурологического, педагогического, психологического знания; междисциплинарный подход дает возможность с разных точек зрения анализировать структуру диалогических умений;

2) разработка методов диагностики диалогичности/недиалогичности учащихся;

3) разработка методов и приемов развития диалогичности школьников и студентов.

Трудно переоценить здесь важность задачи диагностирования [3], и вместе с тем эта задача является едва ли не наименее исследованной в области диалогической педагогики. В данной работе описывается и анализируется попытка сравнительного исследования

диалогичности/недиалогичности рижских и московских школьников в их поведении в конфликтных ситуациях и в их отношении к экстремистским действиям. Работа основывается на результатах международного социологического опроса, проведенного в 2010-2011 гг. Центром педагогических инноваций Рижской академии педагогики и управления образованием и Институтом социологии образования Российской академии образования. В анкетировании участвовали три группы респондентов, примерно по 1000 человек в каждой: 1) учащиеся рижских школ с латышским языком обучения; 2) школьники рижских школ с русским языком обучения; 3) московские школьники. Опрос затрагивал широкий круг тем: жизненные ценности, образовательные и профессиональные планы, ориентации в сфере культуры и т. д. В числе многих вопросов анкеты были также вопросы, затрагивавшие сферу диалогичности. Анализ ответов учащихся позволил выявить распространенность диалогичных и антидиалогичных реакций и взглядов в названных группах респондентов, учитывая при этом гендерные и возрастные характеристики школьников. Полученные данные позволяют оценить результаты диалогического развития учащихся,

увидеть проблемные точки и уточнить педагогические задачи и направления диалогического воспитания.

Диалог и диалогичность

Вначале необходимо остановиться на общих понятиях диалога и диалогичности, или способности к диалогу.

Диалогичность в этой статье понимается не только как основа сотрудничества, но также как одна из базовых форм взаимодействия человека с миром [2. С. 158]. При этом Собеседником, второй стороной (вторым субъектом) взаимодействия может выступать не только другой человек (в этом случае происходит «реальный диалог»), но и группа людей, общество, произведение искусства, природа, alter ego и т. д. («метафорический диалог»). Диалогическое общение, таким образом, шире конкретного вербального дискурса, ориентированного на обмен информацией; диалогический процесс не сводится также к процессу совместного труда над какой-либо проблемой (к сотрудничеству). Включенность в диалог предполагает в его участнике особое диалогическое отношение, общую открытость мышления и креативность мировоззренческой установки [7].

Диалог по контрасту сопрягается с монологом; все многообразные взаимодействия, в которых участвует человек, располагаются между этими противоположными полюсами. В диалогическом взаимодействии происходит спор, согласование и преобразование разных позиций и интересов. Это творческий процесс создания новых ценностей, обретения новых знаний и опыта; «результат» его заранее неизвестен и определяется контекстом, в который он погружен; этот результат не фиксируется в качестве единственно возможного и правильного. Противоположное диалогу монологическое взаимодействие характеризуется доминированием одной, обычно заранее сложившейся позиции или точки зрения, которая опирается на некие непреложные критерии морали, истины и вкуса. Исход монолога предопределен этой заранее заданной установкой.

Участнику диалога требуются многочисленные и разнообразные качества:

способность слушать и слышать, способность доверять миру и другим людям, отзывчивость на диалогическую ситуацию, высокий уровень развития рационального мышления и рефлексии, создание собственной позиции, способность подвергнуть ее сомнению и попросить о помощи другого, умение принять эту помощь и т. д. Анализ совокупности диалогических способностей с точки зрения педагогической задачи диалогического воспитания позволил выделить три основные характеристики диалога, тесно связанные друг с другом: а) диалогическое отношение² (эмоционально-этическая предпосылка диалога); б) антиномическое мышление³ (его интеллектуальная предпосылка); в) процессуально-открытое восприятие мира (условие творческого создания собственных смыслов в ходе диалога) [4].

Диагностическое исследование диалогичности московских и рижских школьников: основные результаты

В международном опросе участвовало 2932 школьника, приблизительно по тысяче человек в трех основных группах респондентов: 1) учащиеся 9-х и 12-х классов рижских школ с латышским языком обучения; 2) 9-классники и 12-классники рижских школ с русским языком обучения; 3) московские школьники 9-х и 11-х классов⁴. Оценка диалогичности рижских и московских учащихся не входила в число основных задач международного исследования, однако в анкете присутствовали 3 «диалогических» вопроса, затрагивавших эту область:

1. Вопрос о поведении школьника в конфликтах.

2. Вопрос о его взглядах на экстремистские действия.

3. Вопрос о его реакции на ситуацию школьного буллинга (от англ. bullying: когда в классе кто-то подвергается насмешкам, издевательствам или

игнорированию со стороны других). В каждом вопросе школьнику предлагалось выбрать один из предложенных вариантов ответа.

Необходимо подчеркнуть, что данные опроса не могли дать представления о диалогичности учащихся в целом, так как рассматривались лишь эти три диалогических «среза». Тем не менее, даже такая неполная диагностика дает материал для размышления о диалогическом развитии школьников.

Для анализа полученных данных предложенные анкетой варианты ответов на «диалогические» вопросы были разделены на три группы: диалогичные (D), антидиалогичные (AD) и нейтральные ответы. Процент выбранных ответов D и AD показывал распространенность диалогичных и антидиалогичных реакций и взглядов в той или иной группе учащихся по данному вопросу (учитывая, например, гендерные и возрастные особенности). Для каждой группы и подгруппы респондентов был также введен индекс диалогичности $I_d = D/AD$.

Так, в вопросе о конфликте «Как Вы обычно поступаете в ситуации конфликта?» к диалогичным позициям в конфликте D(C) отнесены варианты: «Веду себя сдержанно», «Выслушиваю мнение каждого и готов изменить свою точку зрения», «Понимаю, что мнения могут расходиться, и каждый может быть по-своему прав». Группа антидиалогичных реакций в конфликте AD(C): «Стремлюсь, чтобы другие приняли мою точку зрения», «Намеренно высказываю противоположные взгляды в поисках столкновения», «Стараюсь «сгладить» конфликт». Ответы «активно отстаиваю свою точку зрения» и «другое» были отнесены к категории нейтральных (они не участвовали в статистической обработке результатов)⁵.

² Особое отношение, связывающее участников диалога друг с другом и с самим диалогом [Ермолаева 2011].

³ Антиномия – сочетание двух противостоящих высказываний, каждое из которых допускает одинаково убедительное обоснование. В антиномическом мышлении можно выделить две способности: во-первых, это восприимчивость к антиномии, и во-вторых – способность

«выдерживать» ее, т.е., сохраняя свою собственную позицию, принимать и противоположную точку зрения.

⁴ Несовпадение классов связано с тем, что в Латвии полный курс средней школы длится 12 лет, а в России – 11.

⁵ Обработка открытых вариантов ответов на «диалогические» вопросы – в планах дальнейшего исследования.

Анализ анкет дал следующие результаты. Во всех группах респондентов процент выбора диалогичных способов поведения во время конфликта находится в диапазоне 40%–49%, антидиалогичные виды поведения указаны не более чем в 26% анкет, $I_d(C)$ повсюду больше 1,5. Наиболее высокие показатели диалогичности выявлены у учащихся рижских школ с латышским языком обучения. Менее диалогичны в конфликте москвичи, русскоязычные рижане занимают среднюю позицию.

Во всех трех группах респондентов от выпускного класса основной школы к выпускному классу средней школы показатель $D(C)$ увеличивается, а $AD(C)$ уменьшается. Это свидетельствует о том, что на протяжении обучения в средней школе происходит успешное развитие качеств, необходимых для диалогичного взаимодействия в конфликте. Наиболее интенсивно диалогичность этого типа развивается в латышских школах: здесь $I_d(C)$ от 9-го к 12-му классу вырос в 1,6 раза и достиг величины 3,95, в то время как в русских школах Риги и в московских школах $I_d(C)$ увеличился примерно в 1,2 раза, составляя соответственно 2,22 и 1,68.

Существенно больше, чем в вопросе о конфликте, оказался процент диалогичных ответов $D(E)$ в вопросе об экстремизме: «Оправдываете ли Вы экстремистские действия, которые влекут за собой нанесение телесных повреждений, причинение материального ущерба, вандализм и нарушение общественного порядка?». Особенно велик показатель $D(E)$ в обеих языковых группах 12-классников Риги (более 60%). Однако же и процент антидиалогичности $AD(E)$ в этом вопросе больше; по некоторым группам респондентов показатель $AD(E)$ очень высок: у 9-классников русских школ Риги он достигает 37,6%, в обеих возрастных категориях москвичей превышает 30%.

Сравнение ответов 9-х классов с 11-ми (12-ми) в вопросе об экстремизме выявляет ту же закономерность, которая была обнаружена при анализе ответов, касающихся поведения в конфликтной ситуации. Во всех трех группах $D(E)$ увеличивается, $AD(E)$ уменьшается. Вместе с тем величины этих изменений

существенно различаются по группам респондентов. Наиболее интенсивно диалогичность по теме, связанной с экстремизмом, развивается в латышских школах, где от 9-го к 12-му классу $I_d(E)$ возрастает в 3,26 раза и достигает 5,81; в русскоязычных школах Риги этот показатель увеличивается в 2,82 раза (3,21); у москвичей от 9-го к 11-му классу – лишь в 1,23 раза (1,49).

По сравнению с первыми двумя «диалогическими» вопросами, распределение ответов на вопрос о буллинге: «Представьте, что в Вашем классе учится человек, который подвергается насмешкам, издевательствам или игнорированию со стороны других одноклассников. Ваша реакция?» дало совершенно иную картину. Больше всего диалогичных вариантов оказалось в русских школах Риги, где средний показатель диалогичности $D(B)$ равен 53,2%; затем следуют москвичи (46,9%); у учащихся латышских школ $D(B)$ – 33,7%. В группе «русских рижан» зафиксирован также и самый низкий $AD(B)$ – (25,5%).

В данных по буллингу имеется также другая важная особенность. Разница между ответами в 9-х и в 11-х (12-х) классах внутри каждой из трех групп респондентов выражена гораздо слабее, чем в ответах на вопросы о конфликтах и экстремизме. Лишь в анкетах учащихся школ с латышским языком обучения наблюдается небольшой, статистически незначительный положительный рост показателя $D(B)$, а у «русских» рижан и москвичей зафиксирован даже его спад. В каждой группе от 9-го к 11-му (12-му) классу констатировалось увеличение $AD(B)$ (правда, тоже статистически незначительное).

В ходе исследования диалогичности школьников Москвы и Риги были проанализированы также различия между ответами девушек и юношей. В выборе предпочтений поведения в конфликте существенной разницы не обнаружено. Вместе с тем гендерный фактор ярко выражен в ответах об экстремистских действиях и о буллинге. Во всех без исключения группах девушек диалогичных ответов на эти вопросы значительно больше, а антидиалогичных намного

меньше, чем у юношей. Безусловно, здесь сказывается более высокий уровень агрессивности вторых по сравнению с первыми. Гендерный подход выявил подгруппы, в которых индексы диалогичности по тому или иному вопросу падают до единицы и ниже, что говорит о наличии проблем с диалогизмом в данной области. Так, в вопросе об экстремизме «группой риска» оказались мальчики 9-х классов во всех трех группах респондентов; в отношении буллинга – юноши-латыши и основной, и старшей ступеней школы, а также юноши-москвичи 11-го класса. Данные категории подростков требуют особого внимания педагогов, работающих с молодежью.

Более подробно с результатами исследования можно ознакомиться в книге «Современные школьники Риги и Москвы» [7. С. 177-199].

В проведенном опросе корреляция между диалогичными ответами на вопросы о конфликте, экстремизме и буллинге очень слаба, т. е. диалогичность школьника по одной из тем соединялась с недиалогичностью в другой области. При этом результаты, касающиеся конфликта и экстремизма, резко расходятся с теми, что относятся к буллингу: если в первых двух случаях по количеству диалогичных ответов и по индексу диалогичности группа 12-классников из рижских школ с латышским языком обучения лидирует с большим отрывом, то в отношении буллинга эта же группа респондентов является самой антидиалогичной. Данный факт позволяет сделать вывод, что диалогичность, выявленная на основе первых двух вопросов, имеет иной характер, чем диалогичность в отношении третьей темы.

Возможное объяснение кроется в следующем. Формулировки анкеты в вопросах о конфликте и об экстремистских действиях носили более общий и абстрактный характер, чем в вопросе о буллинге. Экстремистские действия – явления, конечно, известные школьникам, однако для большинства учащихся они не имеют связи с их конкретной повседневной реальностью. С разнообразными ситуациями конфликта подростки сталкиваются намного чаще, но варианты

ответов в анкете были сформулированы таким образом, что конфликт выглядит достаточно абстрактно и переносится в рационально-вербальное измерение – респонденты должны были осмыслить свое поведение в конфликте с интеллектуальной точки зрения. (К слову, достаточно рационально в анкете выглядят и формулировки возможного отношения к экстремистским действиям). Поэтому диалогичные ответы школьников о конфликте и экстремизме можно интерпретировать, как проявление антиномического мышления (способности интеллектуально охватить две противостоящие позиции).

Другой характер имеет вопрос о буллинге. Психологически эта тема воспринимается школьниками более остро и эмоционально; в жесткой или мягкой форме, в качестве жертвы или свидетеля с ним сталкивалось большинство учащихся. Кроме того, перечисленные в анкете варианты ответов направлены не на рациональную оценку ситуации буллинга, а на выявление непосредственной поведенческой реакции в том случае, когда кто-то из одноклассников подвергается издевательствам, насмешкам или бойкоту (например, «я буду сочувствовать ему, но ничего не сделаю, чтобы его поддержать» или «постараюсь убедить одноклассников не унижать его»). Поэтому в данном случае диалогичные ответы можно интерпретировать, как проявление другой важнейшей предпосылки диалога – диалогического отношения. Данная способность относится к психоэмоциональной сфере; она довольно трудно поддается педагогическому воздействию и в значительной степени связана с этническими традициями и историко-культурными особенностями той части социума, к которой принадлежат молодые люди. Отчасти это объясняет и малую изменяемость индекса $I_d(B)$ внутри всех трех групп от 9-го к 11-му (12-му) классу.

Установленные закономерности в распределении диалогичных / антидиалогичных ответов школьников, несовпадение показателей их диалогичности по разным пунктам анкеты являются экспериментальным

подтверждением того, что диалогическое отношение и антиномическое мышление отражают разные грани диалогического взаимодействия, хотя и связаны друг с другом.

Как уже было сказано, предпринятый анализ диалогичности школьников касался лишь трех отдельных вопросов, что, конечно, недостаточно для диагностирования диалогичности учащихся в целом. Полностью за рамками работы оказалась такая важная характеристика диалогического взаимодействия, как способность процессуально-открытого восприятия мира, связанная с креативностью и оригинальностью личности. Для системного диагностирования диалогичности необходимы дальнейшая разработка теории диалогического воспитания и проведение серии специально подготовленных опросов.

Полученные результаты свидетельствуют, что в школах Риги и Москвы накоплен позитивный опыт диалогического воспитания. Для его распространения и расширения желательно более тесное сотрудничество между педагогами обеих стран, а также между учителями школ с латышским языком обучения и школ нацменьшинств в Риге. Необходимо тщательно проанализировать успехи школ с латышским языком обучения в развитии одной из важнейших характеристик диалогического взаимодействия – антиномического мышления. В свою очередь, у рижских коллег, работающих в школах с русским языком обучения, полезно позаимствовать опыт формирования другой базовой характеристики диалога – диалогического отношения.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Собрание сочинений в 7 томах. Т. 5. М. : Изд-во "Русские словари". 1997. С. 159–206. 2. Бубер М. Проблема человека // Два образа веры. Мыслители XX века: пер. с нем. М. : Республика. 1995. С. 157–232. 3. Голубев Н. К. Методология и методы социально-педагогической диагностики. СПб. : КультИнформПресс, 2001. 188 с. 4. Ермолаева Е. Проблема развития способностей к диалогу с метафорическим собеседником. Т. 33, 2011. С. 133-142. 5. Орлов Д. У., Пигров К. С., Секацкий А. К. Диалог в образовании: Сборник материалов конференции. Серия "Symposium", выпуск 22. СПб. : Санкт-Петербургское философское общество. 2002. 350 с. 6. Ермолаева Е. Диалогический подход в современном учебном процессе: Автореф. дисс. к. пед. н. 7. Matusov E. Journey Into Dialogic Pedagogy. New York: Nova Science Publishers Inc. 2009. 8. Sidorkin A. M. Beyond Discourse: Education, the Self, and Dialogue. NewYork. 1999. 9. Wegerif R. Dialogic Education: what is it and why do we need it? // Education Review. V. 19. 2006. P. 58-67.

References

1. Bakhtin M. M. The Problem of genres // Collected Works in 7 volumes. V. 5. M. : Publishing House "Russian dictionaries". 1997. P. 159-206. 2. Buber M. Problem of a man // Two ways of faith. Thinkers of the 20th century: transl. from german. M. : Republic. 1995. P. 157-232. 3. Golubev N. K. Methodology and methods of socio-pedagogical diagnostics. SPb. : Kultinformpress, 2001. 188 p. 4. Ermolaeva E. The problem of the development of the ability to dialogue with the metaphorical interlocutor. V. 33, 2011. P. 133-142. 5. Orlov D. U., Pigrov K. S., Sekatskaya A. K. Dialogue in education: Collection of materials of conference. Series "Symposium". Issue 22. SPb. : Saint-Petersburg philosophical society, 2002. 350 p. 6. Ermolaeva E. Dialogical approach in modern educational process: Abst. of diss. ... Cand. of Pedagogy. 7. Matusov E. Journey into dialogic pedagogy. New York: Nova Science Publishers Inc., 2009. 8. Sidorkin A. M. Beyond Discourse: Education, the Self, and Dialogue. NewYork, 1999. 9. Wegerif R. Dialogic Education: what is it and why do we need it? // Education Review. Vol. 19. 2006. P. 58-67.

Literatura

1. Bahtin M. M. Problema rechevyh zhanrov // Sbranie sochinenij v 7 tomah. T. 5. M. : Izd-vo "Russkie slovani". 1997. S. 159–206. 2. Buber M. Problema cheloveka // Dva obraza very. Mysliteli XX veka: per. s nem. M. : Respublika. 1995. S. 157–232. 3. Golubev N. K. Metodologija i metody social'no-pedagogicheskoj diagnostiki. SPb. : Kul'tInformPress, 2001. 188 s. 4. Ermolaeva E. Problema razvitija sposobnostej k dialogu s metaforicheskim sobesednikom. T. 33, 2011. S. 133-142. 5. Orlov D. U., Pigrov K. S., Sekackij A. K. Dialog v obrazovanii: Sbornik materialov konferencii. Serija "Symposium",

Vypusk 22. SPb. : Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshhestvo, 2002. 350 s. **6.** Ermolaeva E. Dialogicheskij podhod v sovremennom uchebnom processe: Avtoref. diss. k. ped. n. **7.** Matusov E. Journey Into Dialogic Pedagogy. New York: Nova Science Publishers Inc., 2009. **8.** Sidorkin A. M. Beyond Discourse: Education, the Self, and Dialogue. NewYork, 1999. **9.** Wegerif R. Dialogic Education: what is it and why do we need it? // Education Review. Vol. 19. 2006. P. 58-67.

Статья поступила в редакцию 20.01.2014 г.