

FENOMENOLOGINĖ DIDAKTIKOS RAIŠKA: DIALOGAS UGDYMO PROCESE

Dalia Marija Stančienė, Juozas Žilionis

Vilniaus pedagoginis universitetas

Anotacija

Konceptualieji fenomenologijos metodai vis plačiau taikomi tiriant šiuolaikinės pedagogikos problemas. Fenomenologai ugdymo procese, kuris apima ugdytoją, ugdytinį ir tai, kas ugdoma, atkreipė dėmesį į komunikacijos modelį, ypač pabrėždami dialogą. Dialoginė siuntimo-gavimo sąveika praplečiama, kitaip tariant, ji papildoma intenciniu pasaulio suvokimu. Fenomenologo Algio Mickūno teigimu, „dialogas – tai vyksmas, kuriame individai ne tik dalyvauja, bet ir struktūruoja savo suvokinius, sąvokas, vertybes ir, žinoma, savęs pačių supratimą“ (Mickūnas, 1999, p. 220). Didaktiniame vyksme dialogas tarsi savaime įformina susitikimą su *kitu* ir patirtas autentiško buvimo ribas bei jų kismą. Straipsnyje nagrinėjama fenomenologinė dialogo samprata, jos raida ir apibrėžtis šiuolaikinių ugdymo koncepcijų sklaidoje.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: pedagogika, fenomenologija, dialogas, ugdymas, komunikacija, intersubjektyvumas.

Abstract

The conceptual methods of phenomenology are widely involved into the problematic field of contemporary pedagogy. In the process, which involves educator, pupil and the content of education, the representatives of phenomenology fixed attention on the model of communication and underlined the importance of dialogue. The dialogical interaction of transmission and reception is expanded, i.e. it is supplemented by the intensive comprehension of the world. As Algis Mickūnas claims, „dialogue is the process in which individuals not only take part but also they structure their own percepts, notions, values, and, certainly, the self-understanding“ (Mickūnas, 1999, p. 220). In didactic process dialogue as if of its own accord shapes the meeting with *other* and the experienced limits of being and changing. In the article the developments of phenomenological dialogue as well as its determination in the dispersion contemporary theories of education are considered.

KEY WORDS: pedagogy, phenomenology, dialogue, education, communication, inter-subjectivity.

Įvadas

Straipsnio ašimi tapęs autorių suformuluotas teiginys, kad „fenomenologinė dialogo interpretacija, taikant didaktinį metodą, leidžia praplėsti ugdymo sampratą ir kitaip vertinti asmenybės ugdymo uždavinius“, nulėmė teksto pobūdį. Didaktinio dialogo istorinė sklaida ir jos transformacija fenomenologų teorijose atskleidė ugdymo filosofijos, nukreiptos į dialogą, uždavinius.

Dialogo samprata, pagrįsta „buvimu su kitais“, yra viena pamatinių filosofijos problemų. Prisiminę vaizdingą Alfredo Whiteheado pasakymą, kad visa Europos filosofija yra pastabos Platono parašėse, ir atkreipę dėmesį į tai, kad Platonas visą savo filosofiją išdėstė rašytinio dialogo forma, siekdamas pokalbiais pažinti būtį, „pasitelkus dialektikos meną“ (Platonas, 2002, p. 91, 276e), atrandame, kad filosofija yra ne kas kita, kaip mąstymas drauge su *kitais*.

Fenomenologijos pagrindėjas E. Huserlis, nagrinėjęs antikos ir viduramžių dialogo sandarą ir jo paskirtį, kitaip interpretavo dialogo esmę, subjekto ir objekto, subjekto ir pasaulio santykius. Visai kitaip dialogą traktavo vienas žymiausių dialogo filosofijos atstovų, žydų religijos filosofas ir teologas Martinas Buberis. Nagrinėdamas ugdymo procese *Aš-Tu* santykius, M. Buberis parodė, kad atsivėrimas kitam, vykstant dialogui, nebūna iki visiškos abipusybės, nes ugdytojo tikslinis poveikis auklėtiniui riboja jo bendravimą ir visišką atsivėrimą. M. Buberio amžininkas rusų filosofas Michailas Bachtinas santykiui *su kitu* suteikęs estetinę išraišką, atvėrė naują, dar netyrinėtą dialoginės filosofijos aspektą. Estetinį aktą dialoge M. Bachtinas traktuoja pasitelkdamas krikščioniškas kategorijas: malonę ir meilę.

Šios problemos straipsnyje ir aptariamos.

Tyrimo tikslas: parodyti, remiantis fenomenologija ir istorine geneze, kaip į dialogą nukreipta ugdymo filosofija reiškiasi didaktikoje.

Metodas – analitinis-interpretacinis.

Šiuolaikinėje didaktikoje nemažai dėmesio skiriama kalbinės raiškos svarstymams, atsigręžiant į antikos kultūrą ir graikiškojo mąstymo savitumą. Platono filosofiniai tekstai, pateikti dialogo forma, atskleidžia agonistinę retoriką, literatūrinę dramą ir religinę orfikų tradiciją (Zabielaitė, 2001, p. 180). Kasdienės kalbos žodžiai, kaip pastebėjo Hans Georg Gadamer, „turi daug reikšmių ir įgyja sąvokos vertę tik tada, kai kuri nors iš jų išskiriama ir kai tai pasiteisina mąstančiame pokalbyje. Tai įvyksta, pavyzdžiui, Sokratui nenuilstamai klausinėjant ir Platono dialoguose“ (Gadamer, 1999, p. 278). Pats dialogo vyksmas apima ne tik kalbančiuosius, jų santykius, emocijas ir jausmus, bet ir pokalbio turinį, kalbą, kuri žymi objektus, subjektus, įvykius. Dialogo dalyviai kuria tarpusavio supratimą, *kito* jutimą ir jo saugojimą. Šiais dialogais Platonas siekia ne tik atskleisti būties esmę, bet ir lavinti tam tikrus filosofuojančiojo įgūdžius kritiškai vertinti ir atskirti tikrąsias prasmes nuo sofistinių išvedžiojimų. Filosofinis diskursas Platonui prasmingas tik tada, kai tampa ugdomuoju, t. y. siekia pakeisti gyvenimo kryptį ir pobūdį. Platono dialogų tyrinėtoja Dalia Zabielaitė daro išvadą, kad „platoniškasis dialogas implikuoja aiškumo ir tikslumo siekiančią diskursyvinę veiklą, besireiškiančią tam tikru kalbinio santykio modusu“ (Zabielaitė, 2001, p. 180–181). Iki pat IV a. pabaigos, tragiškiausio Europos kultūrai momento, kai, anot Umberto Eco, šioje barbariškoje epochoje antikos kultūra jau buvo beveik žlugusi (Eco, 1997, p. 50), platoniška didaktinių sokratiškų dialogų interpretacija ir jų taikymas asmenybės ugdymo pedagoginėje praktikoje užėmė svarbią vietą.

Viduramžiais, Karolingų valdymo laikotarpiu (IX a.), Alkuinas, vadovavęs Karolio Didžiojo imperijos švietimo reformai, atgaivino ne tik vėlyvosios antikos septynių laisvųjų menų dalykus, bet ir sokratiškąją dialoginę formą, kaip mokymo metodą. Jo parašyti vadovėliai daugiausia yra didaktinio pobūdžio, juose mokytojas, atsakydamas į mokinio klausimus, perteikia mokomojo dalyko žinias. Vadovėliuose akcentuojama žinių suvokimo metodika, išangoje nurodomi mokymosi tikslai, motyvai, mokomieji

dalykai. Alkuinas, dėstydamas tam tikrą dalyką, vartodavo daug parafrazių, perkeltinių reiškinių, kultūros faktų, kuriuos privalėjo žinoti kiekvienas išsimokslinęs Karolingų imperijos žmogus. Vienas tokių vadovėlių „De grammatica“, skirtas kalbos mokymuisi (parašytas apie 785–786 m.), sudarytas iš dviejų dalių. Pirmojoje, įvadinėje, dalyje „Disputatio de vera philosophia“ („Pokalbis apie teisingą filosofiją“) mokytojas aiškina mokiniams, kaip mokantis gramatikos, retorikos, dialektikos, aritmetikos, geometrijos, muzikos ir astrologijos po truputį siekiama tikrosios išminties. Antrojoje dalyje mokoma gramatikos pradmenų, kurių savo iniciatyva, pasitelkę morfologiją ir etimologiją, nori išmokyti du mokiniai: 14 metų frankas ir 15 metų saksas. Alkuinas, kaip talentingas mokytojas, prieš pradėdamas pokalbį su mokiniais, paaiškina dialoginio kalbėjimo principus ir taisykles, kurių laikantis atrandamos tiesos ir įgyjama žinių: „Yra trys dalykai, svarbūs kiekviename pokalbyje ir svarstymuose: daiktai, sampratos, balsai. Daiktai yra tai, ką mes suvokiame sielos protu; sampratos – tai, kuo daiktus suprantame; balsai – tai, kuo parodome suprastus daiktus; dėl jų, kaip minėjome, išrastos raidės“ (Alcuini, 1863, p. 854). Šis vadovėlis rodo Alkuino pedagoginį meistriškumą ir *Palatine* mokyklos mokymo metodus, taikant stoikų patirtį. Nuo sofistų laikų, į retorikos teoriją įvedus paralelizmą, antitezę ir gramatinių formų sąsambius, jaunimas buvo lavinamas pasitelkus gramatiką, teorinę kalbos analizę, kaip svarbiausią filosofinių minčių reiškimo būdą. Taikydamas didaktinį dialogą, metodiškai pereidamas nuo paprastų prie sudėtingų dalykų, „De grammatica“ išangoje Alkuinas verčia pradžios mokyklos mokinius mąstyti, klausdamas: „Pirmiausia pasakykite, nuo ko, jūsų nuomone, būtų teisinga pradėti svarstymą?“ Ir išgirsta iš jų lauktą neteisingą atsakymą: „Nuo ko gi, pone mokytojau, kaip ne nuo raidės?“ (Alcuini, 1863, p. 854). Atsakymą panaudoja teiginiui paaiškinti ir įtvirtinti: „Tai būtų teisinga, jeigu nebūtumėte paminėję filosofijos. Svarstymą reikia pradėti nuo balso, kuriam išrastos raidės, arba pirmiausia reikia ištirti, kaip turi būti svarstoma?“ (Alcuini, 1863, p. 854). Aiškindamas gramatiką, kaip garsų ir raidžių mokymą, Alkuinas mokymą apipina alegorijomis, pavyzdžiui: „Balsas yra tarsi siela, priebalsas – tarsi kūnas. O siela veikia ir save, ir kūną. Kaip kūnas be sielos yra neveiksmingas, taip ir priebalsas be balsų. Mat, nors priebalsas gali būti atskirai parašytas, be balsų negali būti ištartas arba turėti galios“ (Alcuini, 1863, p. 855). Vėliau Alkuinas pamažu pereina prie sudėtingesnių dalykų: skiemenų reikšmės aptarimo žodyje ir paties žodžio kilmės nagrinėjimo. Iš dialogo, kurio metu moksleivis frankas įterpia patikslinimą: „Mano nuomone, Donato knygoje rašoma, kad raidėms priklauso trys dalykai: vardas, pavardas, galia“ (Alcuini, 1863, p. 855), aiškėja, kad mokantis gramatikos *Palatine* mokykloje remtasi romėnų gramatiko Eliaus Donato (IV a.) vadovėliu, kuriame nagrinėjami garsai, skiemenys, metrika, kirčiai, skyryba, aštuonios kalbos dalys, stiliaus klaidos.

Kito pobūdžio yra didaktinis dialogas su Karolio Didžiojo sūnumi, parašytas apie 790 m.: „Kilmingiausiojo karališkojo jaunuolio Pipino pokalbis su mokytoju Albinu“ (Alkuinas, 1993, p. 12–16) („Disputatio regalis et nobilissimi juvenis Pippini cum

Albino scholastico“). Tuo metu karalaičiui Pipinui buvo apie 14 metų, o mokymo metodas, kurį pasirinko jo mokytojas Alkuinas, – pasaulio pažinimas menant mįsles. Visas pokalbio detales Alkuinas suplanavo iš anksto, pasinaudodamas gausiu Karolingų epochos folkloru ir literatūra. Priešpaskutinis Alkuino klausimas: „Ką laikai rankoje“ ir Pipino atsakymas: „Tavo laišką, mokytojau“, taip pat paskutinis Alkuino ištartas sakinytis: „Sėkmingai skaityk, sūnau“ (Alkuinas, 1993, p. 16), rodo, kad šio pokalbio tekstas, pateiktas kaip laiškas, Pipinui perduotas su galimais mokinio atsakymais, kuriuos mokytojas tarsi atspėjo iš anksto. Taigi patį tekstą, kuris svarbus kaip mokymo priemonė, Alkuinas traktuoja kaip vientisą, kur numatyta, kaip reikia skaityti. Tekstas, kur pokalbio turinys yra savarankiškas, nesusijęs su išoriniu pasauliu, t. y. mįslės įmenamos mįslėmis, yra svarbus ugdant loginį mąstymą ir vaizduotę. Tokie tekstai būdingi viduramžiams, nes to meto žmogus tikėjo, kad žino absoliučią tiesą ir prasmę, kuri patvirtinta Apsireiškimu ir Bažnyčios autoritetų. Todėl Alkuino tekstas yra „Nuolankus ir nusižeminęs, be ambicijų ir kompleksų, be pretenzijų į gnoseologinę totalybę, kuri yra absoliuti Dievo, kaip aukščiausiojo Suvereno, monopolija“ (Kardelis, 1993, p. 8). Šie tekstai rodo, kaip formuluoti scholastiniai apibrėžimai. Jau pirmasis šio teksto klausimas „Kas yra raidė?“ (Alkuinas, 1993, p. 12), tarsi nubrėžia dialogo ribas, susisiedamas su paskutiniu atsakymu, kaip nuoroda, kad tekstą (laišką) reikia skaityti, tik jį studijuojant bus galima pažinti išorinį pasaulį. Taip skaitytojas (mokinys), įtrauktas į komunikacijos sistemą, tarsi pats dalyvauja kuriant kūrinį, kuris tampa svarbus vykstant sakymo aktui. Ši Alkuino kūrinį sudaro 110 savarankiškų tekstų fragmentų, kurie pateikti klausimų-atsakymų forma: juose kalbiniai posakiai simbolizuoja daiktų alegorijas arba analogijas ir tik kai kurie jų praplečia pasaulėvaizdį. Pokalbyje nagrinėjamos dvi pagrindinės temos: žmogus ir gamta. Žmogus traktuojamas anatomiškai, aptariant gyvenimo ir mirties dalykus. Alkuino, kaip ir graikų filosofų, pasaulį sudaro keturios stichijos, kurias reikia atsikovoti iš chaoso. Būtent šie klausimai ir atsakymai leidžia suprasti mąstymo ypatumus ankstyvaisiais viduramžiais, kada krikščioniškoji išmintis reikia metaforomis, kurios Alkuinui padėjo lavinti mokinių vaizduotę, mąstymą, emocijas, brandinti sumanumą ir rengti juos sudėtingesnėms mokymosi pakopoms.

Reikia nepamiršti, kad viduramžiais mokinytis turėdavo paklusti mokytojui ir neklausti, ar teisingai mokytojas suvokia pasaulį, bet mąstyti, ar teisingai suvokė mokytojo pateiktą pasaulio supratimą. Tai akivaizdu iš Pipino atsakymo Alkuinui: „Jei žinočiau, kas yra laivas, paruoščiau tau, kad ateitum pas mane“ (Alkuinas, 1993, p. 15). Tai reiškia ne nežinojimą, kas yra *laivas*, kaip toks, bet mokytojo nuomonės apie *laivą* nežinojimą. Toks yra viduramžių mokymo principas: *magister dixit* („mokytojas pasakė“).

Atkreipęs dėmesį į antikos ir viduramžių dialogo sandarą ir paskirtį, fenomenologijos pagrindėjas (Histoire de la philosophie, 1974, p. 538) E. Huserlis kitaip interpretuoja dialogo esmę: kitaip aiškina subjekto ir objekto, subjekto ir pasaulio santykius. Jo sąmonės intencionalumo teorija ir socialumo, kaip

intersubjektyvumo, supratimas kitu rakursu atskleidžia dialogo sandarą. E. Huserlio intersubjektyvumo teorija (žr. Husserl, 1913) – tai ypatingas socialumo aprašymas per tiesioginį *aš* ir *kito* santykį. Santykį tarp *aš* ir *kito* jis vadina *socialiu* ne visuomeninio gyvenimo požiūriu, bet per *aš* atsiskleidimą į *kitą*. Jo sąmonės intencionalumo teorija (Husserl, 2001, p. 62–65, § 14) dialogo sampratą sutelkia ne į binarinį santykį *aš-tu*, bet į trinarinį santykį, kurio metu pokalbio dalyviai kreipiasi ne vienas į kitą, bet į bendrą jiems objektą, kuris padeda susišnekėti. Šis bendras objektas, arba turinys, yra partnerystės sąlyga, kurios dėka mes kalbamės. *Kiti* šiame dialoge yra kaip *kartu* veikiantys visuose intencionalumuose, bet dėl fenomenologinės redukcijos nepanaikinantys *savo* ir *kito* savitumo. Dialoginė siuntimo ir gavimo sąveika praplečiama, kitaip tariant, papildoma intenciniu pasaulio suvokimu. Taigi dialogo dalyvis ne tik kalba kitam, bet ir aktyviai atsigręžia į save, bet ne kaip pavienis *ego*, bet jau kaip *kitas aš* (Husserl, 2001, p. 239, § 62).

Vienas žymiausių dialogo filosofijos atstovų, žydų religijos filosofas ir teologas Martinas Buberis dialogą traktuoja kitaip negu E. Huserlis. M. Buberio dialogas remiasi asmeninio susitikimo su Dievu, su *kitu*, t. y. kreipimosi-sakymo aktu, kurio metu klausomasi ir išgirstama. Praplėsdamas dialogo fenomeną už transcendencijos ribų, M. Buberis apmąsto žmogaus ir Dievo santykius. Jis pripažįsta, kad *asmens* sąvoka negali išreikšti Dievo esmės, bet Dievas yra ir asmuo, kuris tiesiogiai bendraudamas su žmogumi pateikia ir savąjį absoliutumą. Žmogus, bendraudamas su Dievu, nenutraukia kitų *Aš-Tu* santykių, priešingai – jis atskleidžia jam „visus tuos santykius, ir leidžia jiems nušvisti „Dievo Veido akivaizdoje“ (Buberis, 1998, p. 197). Atsakomasis Dievo kalbėjimas žmonėms apima visa, kas vyksta mumyse ir mus supančiame pasaulyje laiko ir istorinio vyksmo procesų tėkmėje. Taigi Dievo atsake sutelpa viskas ir visa Visata reiškiasi kaip kalba. Abipusybės tiltą tarp Dievo ir žmogaus įrodyti sunku, kaip įrodyti ir paties Dievo egzistenciją, bet minėta abipusybė liudija, kad žmogus kviečia liudyti Tą, kuriam jis kalba. Tačiau tikrąsias esatis galima mąstyti ir nenusigręžiant nuo pasaulio, nes „visam tam, kas sustingo kaip daiktas tarp daiktų (...), tai, kas objektiška, turi įsiliepsnoti esamybe, nuolatos grįžti į stichiją, iš kurios atsirado, tolydžio turi būti žmogaus matoma ir išgyvenama esamuju laiku“ (Buberis, 1998, p. 108). Kaip taikliai pastebi D. Zabielaite (Zabielaite, 1999, p. 108), M. Buberio įvardyta *esamybės stichija* radikaliai skiriasi nuo Platono *esmių*, kaip tokių, nes M. Buberis kviečia pažinti konkrečią žemiškąją tikrovę, juk Dievas, „sukūręs žmogų pagal savo paveikslą, liepęs jam žemę valdyti“ (Pr 1, 28) ir „rinktis gyvenimą“ (Ist 30, 19).

Plėsdamas dialoginio bendravimo sritį ir aptardamas primetimo ar atsivėrimo kitam idėją, M. Buberis aptaria du pagrindinius būdus, kaip paveikti kitą asmenį, inspiruoti jo pažiūras ir įsitikinimus, keisti gyvenimo būdą. Pirmuoju būdu kitam žmogui norima primesti save, savo nuomonę, elgseną ir laikyseną taip, kad greta esantysis manytų, jog dvasinis rezultatas yra jo paties jau turėtas įsitikinimas, kurį tas poveikis tik išlaisvino ir sustiprino. Šis būdas labiausiai išplėtotas propagandos srityje.

Propagandai individualių asmens savybių ugdymas greičiau yra kliūtis negu laimėjimas: ja siekiama ugdyti kuo daugiau prijauniančių, palaikančių narių ar rėmėjų ir įgauna kraštutinį pavidalą, kai tam tikra sublimuotos prievartos forma užvaldo kitą žmogų jį nuasmenindama. Pasak M. Buberio, jos spaudimas sielai sukelia autonomijos iliuziją, o kraštutinė politinė priemonė tampa tobula, kai sėkmingai panaikinamas pats žmogaus faktas.

Veikiant antruoju – atsivėrimo būdu veikiantysis stengiasi kito sieloje rasti ir išplėtoti tuos joje slypinčius dalykus, kuriuos mano esant teisingus, jie turi rasti vietą ir kito pasaulyje, nes yra viena iš galimybių keisti atsivėrimo akte kitą jį sutinkant, tai yra išnaudojant egzistencinį esančiojo ir norinčiojo, galinčiojo bendravimą. Šis antrasis būdas yra tikrasis auklėjimas, atmetant visas išankstinio primetimo kitam nuostatas: „Gali ir privalo atverti tai, kas yra teisu – tai, kas būtent čia nori tapti, – ir privalo padėti jam vystytis“ (Buberis, 2001, p. 183). Be to, pasitelkdamas šį poveikio būdą, ugdytojas siekia padėti ugdytiniui tapti „vieninteliu ir nepakartojamu asmeniu ir kartu – subjektu tam tikros buvimo – užduoties, kurią gali atlikti jis ir tik jis“ (Buberis, 2001, p. 183). Ugdytinis savo ugdytoją suvokia kaip jį aktualizuojančių jėgų pagalbininką, skatinantį kitaip elgtis ir kitaip veikti. Atsiveriantis ugdytojas tiki pirmaprade galia, kuri sklinda kitiems žmonėms, keičia ir tobulina juos.

Ugdomojo aspektu, nagrinėdamas dialogo *Aš-Tu* santykius, M. Buberis parodo, kad atsivėrimas kitam nevyksta iki visiškos abipusybės. Ugdytojo tikslinis poveikis auklėtiniui riboja bendravimą ir visišką atsivėrimą. M. Buberis dėmesį visų pirma kreipia į tai, kad ugdytojas, norėdamas padėti atsiskleisti geriausioms savo mokinio savybėms, turi jį pažinti, pasitelkęs psichologiją. Jis privalo į auklėtinį žvelgti kaip į žmogų, asmenybę, konkretų asmenį su jam būdingomis savybėmis ir aktualybėmis, suvokti jį „kaip visumą ir priimti jį kaip tokią visumą“ (Buberis, 1998, p. 194). M. Buberis apeliuoja į tai, kad bendravimo ryšys būtų grindžiamas ne imperatyviniais nurodymais, t. y. įsakymu, liepimu, nurodymu, bet kalbėjimusi, siekimu išgirsti, suvokti kitą pasitelkus empatines nuostatas. Toks ugdytinio suvokimas ir jo priėmimas galimas tik tada, kai ugdytojas savo partnerį jaučia bipoliarinėje situacijoje.

M. Buberis pažymi, kad poveikis ugdytiniui bus nuoseklus ir prasmingas, jei auklėtojas visas situacijas gebės „išgyventi ne tik iš savo paties, bet ir iš savojo Priešais pusės“ (Buberis, 1998, p. 194), t. y. pasieks būseną, kurią M. Buberis vadina *apglėbtimi*. Tada sužadintas *Aš-Tu* santykis paskatins ugdytinį priimti kaip konkretų asmenį, partnerį, gebantį suprasti, atjausti ir padėti. Auklėjamasis santykis, pasak M. Buberio, prarastų savo prasmę, jeigu ugdytinis savo ruožtu atliktų *apglėbti* peržengdamas draugiškų santykių ribas.

Panašiai abipusybės normatyvaus apribojimo apraiškas M. Buberis nagrinėja gvildendamas psichoterapeuto ir jo paciento, taip pat sielovadininko ir jį pasirinkusio asmens santykius. Apibendrindamas šias abipusybės apribojimo apraiškas, jis daro išvadą, kad „gydyti ir auklėti gali tik tas, kuris gyvena priešais, bet vis dėlto atsiriboja“ (Buberis, 1998, p. 195).

Dialogo ir jo priešybės – monologo – sandaroje M. Buberis išskiria pamatinius judesius, lemiančius esybinius veiksmus, kurie, būdami intensyvūs, gali tapti „vidiniais“. Tokie veiksmai lemia asmens esybines laikysenas, kuri atskleidžia *Aš* visumą. Esybinis veiksmas vyksta tada, kai iš „neaprepiamos erdvės išnyra ir tampa esamybe tas vienintelis asmuo“ (Buberis, 1998, p. 75), į kurį *atsikreipiame* fiziškai (kiek tai būtina) ir dvasiškai. *Atsikreipimas*, kaip žmogaus raiškos galia, kaip savo asmenybės angažavimas, lemia atsaką „dažnai tik vidinio, bet vis dėlto realaus požvilgsnio (*Auflauten*) ar sielos pogarsio (*Auflauten*) pavidalu“ (Buberis, 1998, p. 75). Kaip patobulinantį *atsikreipimo* priedą M. Buberis pateikia *atsigręžimą*. Tai žmogaus vengimas iš esmės priimti *kitą*, kaip asmenį, neišsitenkantį to žmogaus *Aš* sferoje. *Atsigręžimo* kitam akte leidžiama egzistuoti tik kaip nuosavam *Aš* išgyvenimui, tik kaip tam tikram „mano“ prisijaukinimui. Toks psiaudodialogas – tai „paslaptingas vieno žmogaus pasaulio bendravimas su kito žmogaus pasauliu“ (Buberis, 1998, p. 77), griauantis realios tikrovės kontūrus ir slopinantis bendravimo reikmę. Dialogo pagrindui išlaikyti, pasak M. Buberio, būtina, kad pavieniams dialogo partneriams ir dialogo turiniui nebūtų suteikta pranašumo. Kad būtų išlaikytas dialoginis principas ir jo erdvė, pagrindinė dialogo sandara turi išlikti pastovi, t. y. būtina komunikacija tarp asmenų, tarp *Aš* ir *Tu*, kur *Kitas* turi būti patiriamas ne kaip objektas subjektui, o kaip dialogo partneris, įtrauktas į daiktų ir įvykių vyksmą, nukreiptą į pasaulį. Subjektai ima pažinti save pačius, savo unikalumą ir indėlį į dialogą tik santykyje su konkrečiais įvykiais, objektais ir santykyje vienas su kitu. *Kitas* dialogo metu įgyja ypatingą poziciją, yra partneris, o ne pokalbio objektas.

Dialogo esmė, pasak M. Buberio, yra ne turinio perdavimas komunikuojančioms šalims, o kasdienės žemiškosios akimirkos tikrovė, t. y. „komunikacijos virtimas komunijs“ (Buberis, 1998, p. 53). Dialogas M. Buberiui, anot Tomo Sodeikos, yra „universalus buvimo būdas, apreiptantis bet kokią veiklą ir bet kokią būtį“ (Sodeika, 1999, p. 38). M. Buberis žmogų mato gyvame santykyje su tikrove, kuriame atsiveria susitikimo su *Kitu* galimybė.

Šiai *susitikimo su Kitu* akimirkai M. Buberio amžininkas Michailas Bachtinas suteikęs estetinę išraišką atskleidė kitą dialoginės filosofijos aspektą. Žodis, kaip tam tikra medžiaga, priklausanti nuo estetinės žiūros, nulemia kalbines kūrinio formas, kuriomis realizuojama meninė užduotis. Ši užduotis taps meniniu įvykiu, teigia M. Bachtinas, kai bus suprasti ir atpažinti jo vertybiniai principai ir gyvi dalyviai. Kitaip tai bus tik objektas, „iš anksto numarintas ir paverstas nuoga empirine kalbine visuma“ (Bachtin, 2002, p. 297), grynai teorinis pažinimo esinys. Autorius su savo kūriniumi, įsiliedamas į *dialoginį bendrabūvį*, tampa atsakingas už „meninio matymo bei kūrybinio akto subjekto – poziciją būties įvykyje“ (Bachtin, 2002, p. 297). Pasak M. Bachtino, „šiam pasaulyje viskas įgyja reikšmę, prasmę ir vertę tik per santykį su žmogumi, kaip tai, kas svarbu žmogui“ (Bachtin, 2002, p. 70), todėl „gyvenimas ir menas turi būti ne tik atsakingi vienas už kitą, bet ir prisiimti vienas kito kaltę“ (Bachtin, 2002, p. 9). *Santykis, atsakomybė, kaltė* – šios sąvokos M. Bachtinui

svarbios, pripažįstant *kito* svarbą ir vertę formuojantis *aš*, kuris gyvena *kitų* pasaulyje suvokdamas save. Atsakomybės per žmogaus poelgius pasaulyje aiškinimu, subjekto patirties, kaip etinio santykio, interpretavimu M. Bachtinas artimas M. Heideggerio *žmogaus buvimo pasaulyje* apibūdinimui per rūpesčio, nuopuolio, kalbos egzistencialus. Žmonių egzistenciniai santykiai leidžia jam atskirti kalbinę komunikaciją ir suvokti dialogą, kaip gryną *bendrabūvio* formą. Todėl dialogas M. Bachtinui iš esmės yra nesibaigiantis, nes „būti – reiškia dialogiškai bendrauti“ (Bachtin, 1963, p. 298), o ir pati „mąstančios žmogaus sąmonės būtis yra dialoginė“ (Bachtin, 1963, p. 318). Atsakas į *Kito* kreipimąsi, *sąmonių dialoginis įvykis* yra santykio su *Kitu* estetinio *įkūnijimo forma*, pasireiškianti kaip „mano dvasios dovana kitam“ (Bachtin, 1963, p. 239). Estetinių aktų dialogo metu M. Bachtinas traktuoja pasitelkdamas krikščioniškas malonės ir meilės kategorijas. Jo teigimu, siela ir kūnas yra „kuriami tomis pačiomis vertybinėmis kategorijomis ir išreiškia vieningą kūrybiškai aktyvų santykį su žmogaus duotimi“ (Bachtin, 1963, p. 244). Kaip pavyzdį M. Bachtinas nagrinėja filosofinį F. Dostojevskio kūrinį „Legenda apie Didįjį inkvizitorių“, kuris parašytas kaip „sokratiškasis dialogas“: žmogaus, *stovinčio ant slenksčio*, kalba-išpažintis. Žmogus, likęs pats su savimi, negali apsieiti be *kito* žmogaus sąmonės. Sąmonės susitinka begalybėje ir šį susitikimą lydi kalba, t. y. *kito* balsas. Inkvizitorius legendoje atskleidžia tragišką žmonijos istorijos kelią, kaip nuolatinį Kristaus ir dykumų dvasios rungtynių lauką, vykstantį visais laikais. F. Dostojevskio „Legenda apie Didįjį inkvizitorių“, pažymi A. Maceina, „turi gilesnę metafizinę prasmę, peržengiančią ir psichologinę, ir etinę sritį“ (Maceina, 1990, p. 71). Tad bachtiniškąjį dialoginį santykį, kaip kūrybinio proceso vyksmą, Reginos Čičinskaitės žodžiais tariant, galima apibūdinti „kaip esminio krikščioniškojo santykio supasaulietinimą“ (Pokalbis (...), 1999, p. 151–152), kuris asmenybės ugdymo procese užima svarbią vietą.

Išvados

1. Fenomenologinė ugdymo tradicija Lietuvos pedagoginiame kontekste nagrinėjama įvairiais aspektais (žr. Duoblienė, 2004, p. 32–36). Istoriografinė didaktinio dialogo analizė ir jos transformacija fenomenologų teorijose praplečia ugdymo sampratą, orientuodama ją į kūrybinį mąstymą ir refleksiją.
2. Fenomenologai ugdymo procese, kuris apima ugdytoją, ugdytinį ir tai, kas ugdoma, atkreipė dėmesį į komunikacijos modelį, pabrėždami dialogo svarbą. Didaktiniame vyksme dialogas tarsi savaime įformina susitikimą su *kitu* (*alter ego*) ir praplečia autentiško buvimo ribas. Asmenys ne tik dalyvauja dialoge, bet ir struktūruoja sąvokas, vertybes, tobulina susisuvokimą.
3. Kalbinė tradicija dialoge glaudžiai susijusi su suvokimo procesu. Kalbinė praktika apibrėžia suvokimo ir kalbėjimo santykį. Žodžiai yra neatskiriami nuo daiktų ir jų savybių, bet jie suprantami tik toje kalboje, kurioje yra įtvirtinti.

Dialogas, kadangi yra universalus, vis dėlto yra priklausomas nuo dialogo partnerių kalbinės raiškos savitumo ir istorinių sąlygų.

4. Fenomenologinis dialogo sampratos metodo taikymas didaktikoje ugdo gebėjimą patirti *kitą* asmenį kaip save patį ir implicitiškai įtraukti *alter ego* į visas kiekvieno pavienio individo patirtis. Taip kaupiama bendra patirtis, rodanti, kad pasaulis pirmiausia yra duotas subjektų bendruomenei, t. y. visa patirtis yra intersubjektyvi.
5. Dialogo samprata, pagrįsta „buvimu su kitais“, yra viena pamatinių ugdymo filosofijos apibrėžčių, atskleidžianti buvimo visuomenišku esmę. Susitikimas dialoge leidžia dalyviams perimti jau išreikštas esaties prasmes ir įvykius, kuriuos jie perteikia, kaip geba ir suvokia. Taip dialogo vyksmas per fiziškai nedalyvaujančius dialogo partnerius išplečiamas istoriškai ir tampa policentriniu bei didaktiniu.
6. Didaktinis dialogas, nagrinėjamas estetinėje-meninėje plotmėje, išreiškia savitą intersubjektyvaus *buvimo su kitu* santykį, kuriame *kitas* kalba per *aš*. Meno kūrinio (paveikslas, skulptūra, romanas, muzika, šokis ir kt.) pėdsakas, kaip *kito* minčių ar vaizdų atkartojimas, subjekto kalboje reiškiasi žodžiais. Estetinėje žiūroje žmogaus esybė, atgręžta į pasaulio *kitus*, nuolat formuojasi būdama ant dialoginės *santykio su kitu* ribos.

Gauta 2006 05 12

Pasirašyta spaudai 2006 12 05

Spausdinti rekomendavo: doc. V. Raudys,
doc. dr. R. M. Vabalaitė

Literatūra

- Alkuinas. (1993). Kilmingiausiojo karališkojo jaunuolio Pipino pokalbis su mokytoju Albinu. *Naujasis Židinys-Aidai* 11.
- Alcuini. (1863). Opera omnia. Ed. Migne, Patrologiae. *Cursus completus: Series latina*, t. 101. Paris.
- Bachtin, M. (2002). *Autorius ir herojus*. Vilnius.
- Bachtin, M. (1963). *Dostojevskio poetikos problemos*. Vilnius.
- Buber, M. (1998). *Dialogo principas I: Aš ir Tu*. Vilnius.
- Buber, M. (2001). *Dialogo principas II*. Vilnius.
- Duoblienė, L. (2004). Etikos didaktika: fenomenologinis aspektas. *Pedagogika* 71: 32–36.
- Eco, U. (1997). *Menas ir grožis viduramžių estetikoje*. Vilnius.
- Gadamer, H. G. (1999). *Istorija, menas, kalba*. Vilnius.
- Histoire de la philosophie III*. (1974). Sous la dir. Y. de Belaval, vol. 1. Paris.
- Husserl, E. (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Haale.
- Husserl, E. (2001). *Méditations cartésiennes*. Paris.
- Kardelis, N. (1993). Mįslė Karolingų epochoje: pasaulio atpažinimo šifras. *Naujasis Židinys-Aidai* 11.
- Maceina, A. (1990). *Raštai*, t. 3. Vilnius.
- Mickūnas, A. (1999). *Dialogo sritis*, nr. 11. Baltos lankos.
- Platonas. (2002). *Faidras*. Vilnius.
- Pokalbis apie M. Bachtino dialogą. (1999). *Baltos lankos* 11.
- Sodeika, T. Dialogas ir tekstas: pastabos Martino Buberio dialoginių tekstų paraštėse. *Baltos lankos* 11.
- Zabielaite, D. (1999). Apie filosofinį mąstymą, kylantį iš buvimo tikrovės gėryje. *Baltos lankos* 11.
- Zabielaite, D. (2001). Platono dialoginis kalbėjimas. *Darbai ir dienos* 27.

PHENOMENOLOGICAL EXPRESSION OF DIDACTIC: THE DIALOGUE IN EDUCATION

Dalia Marija Stančienė, Juozas Žilionis

Summary

In the article the developments of phenomenological dialogism as well as its determinations in the contemporary pedagogic theories are considered. The conceptual methods of phenomenology are widely involved into the problematic field of contemporary pedagogy. In the process, which involves educator, pupil and the content of education, the representatives of phenomenology fixed attention on the model of communication and underlined the importance of dialogue. In didactic process dialogue as if of its own accord shapes the meeting with *other* and the experienced limits of being and changing. The conception of dialogue, based on the “being with” *others*, is one of the main philosophical issues. If Alfred Whitehead is right, and the whole European philosophy is nothing else than the notes on the margins of Plato’s writings, then philosophy is thinking together with *others*, for Plato’s writings, except his letters, are dialogues. They contain not only speakers, their relations, and emotions, but also the content of the talk, language, signified objects, subjects, and events. The participants of dialogue form mutual understanding, sympathy, and respect to each *other*. Using these dialogues Plato not only tries to reveal the essence of being but also to form certain philosophical habits of listeners or readers which should assist them in separating what is true judgments from sophistry.

In the ninth century Alcuin, the reformer of European education, revived not only the ancient teaching of seven liberal arts but also employed the Socratic dialogic method of teaching. In the didactic textbooks written by him the knowledge is transmitted from the teacher to the pupil by means of questions and answers. The textbooks focus attention to the methods, purposes, motives and contents of teaching. In his teaching practice Alcuin used many paraphrases, figurative expressions, cultural facts which have to be known by every educated person in Carolingian empire.

E. Husserl, the founder of phenomenology, paid much attention to the structure and purpose of ancient Greek and Medieval dialogue, but he reinterpreted the essence of dialogue, the relation between subject and object, the man and the world. E. Husserl’s concepts of intentionality and inter-subjectivity give opportunity to look at the structure of dialogue from a different perspective.

E. Husserl’s theory of inter-subjectivity is the special description of sociality through the immediate between *I* and *other*. By *sociality* E. Husserl means not so much social life as the turn of *I* to *other*. E. Husserl’s theory of intentionality reduces the notion of dialogue not to the binary *I-you* relation, but to the triple relation between the members of dialogue and its subject. The subject, the content of the dialogue, is the condition of partnership in talking. *Others* in the dialogue are as acting

together in all intentionality. But thanks to the phenomenological reduction they do not lose their own peculiarities and recognize the peculiarity of others. The dialogical interaction of transmission and reception is expanded, in the other words it is supplemented with intentional comprehension of the world. Thus the member of dialogue not only speaks to other member but also actively turns to himself but not as the separate *ego* but as already the *other I*.

Martin Buber, the famous Jewish theologian and philosopher, treats dialogue quite differently.

According to him the dialogue is based on the personal meeting with God, i.e. on the act of appeal and delivery, during which one asks and hears answering. The man to man relation is significant by the vision of *face*, by the reflection of face in *other* and seeing of that reflection. In analysing the educational aspects of the *I-You* relation during the dialogue Buber shows that the total openness to each other is impossible. The attitude of educator puts unavoidable limits on communication and openness. Buber underlines that the educator has to psychology if he wants to know his pupil well and fully develop his abilities. According to him the *conditio sine qua non* of the successful education is the teacher's act of *embracement*, i.e. the teacher has to experience and see the process of education not only from his own side but also from the side of his pupil. If the embracement is present, the pupil accepts the teacher as an understanding and fellow-feeling partner, always ready to help. But, according to M. Buber, the process of education is damaged in the case the pupil performs the *embracement*; for in this case the proper limits of educational communication are trespassed.

The application of phenomenological interpretation of dialogue to the didactics expands the concept of education and allows treating the problems of education from the different perspective. This idea constitutes the central point of this article.