



**KAPITEL 4 / CHAPTER 4<sup>4</sup>**  
**EDUCATIONAL DIALOGUE IN THE CONTEXT OF MODERN  
EDUCATIONAL CHALLENGES**

*НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ*

**DOI: 10.30890/2709-2313.2022-09-02-004**

## **Вступ**

Сутнісними характеристиками парадигми освіти, що виникла в результаті наукової революції XVII-XVIII століть є сциєнтизм, лінійний характер, монологізм, авторитаризм і механіцизм. Ті самі якості притаманні і раціональному типу, що формується відповідною моделлю освіти. Освіта, будучи одним із найважливіших засобів трансляції культури і соціалізації індивідів, завжди детермінується моделлю культури. Сучасна трансформація культури робить неминучими істотні зміни у системі освіти, змушує до пошуків нових ідей як в філософії освіти, так і у педагогіці, зокрема щодо, зміни «картезіанського» типу учителя.

Нову педагогіку називають «критичною педагогікою», її представники піддають різкій критиці сучасну школу, сформовані методи виховання і освіти. Вони вказують, що головна мета, якій служить педагогічна діяльність у системі чинної освіти, передбачає адаптацію дітей до існуючих форм влади, елементом якої є сучасна школа. Вони стурбовані домінуванням технократичного підходу у педагогічному просторі і відсутністю критичного ставлення самих педагогів до власної педагогічної практики. Вони відзначають, що школа не формує уявлення дітей про досвід як результат активної пізнавальної діяльності і відкидають такий підхід, за якого пріоритетними є турботи про освоєння і відточування продуктивних педагогічних технологій.

### **4.1. Навчальний діалог як особлива форма особистісно орієнтованого освоєння освітнього середовища**

Найважливішою особливістю культури Нового часу, а, отже, і системи початкової освіти, є її монологічність. «Розум проявляє повагу тільки до того, що може встояти перед його вільним і відкритим випробуванням», -

---

<sup>4</sup> *Authors: Vihrushch V. O.*



стверджував І. Кант. Освіта в свою чергу покликана висвітлити розумом реальність і майбутнє, а роль учителя зводиться до уміння провести учня найкоротшим шляхом від незнання до знання, від запитань до відповідей, від омани до істини, яка йому відома. Учитель виступає повноважним представником Розуму: він передає знання, контролює правильність засвоєння, оцінює. Учитель монополює володіє істиною, яка до того ж є однозначною і незаперечною. Підсумкова оцінка визначається мірою освоєння готового знання. Позиція учителя у такій ситуації неминуче виявляється авторитарною. Якщо тут і виникає діалог, то він набуває ієрархічного характеру: знизу - догори або згори донизу.

Ще однією характеристикою моделі освіти Нового часу є її «механічний» характер. Природно, що модель освіти є ідеалізацією і у чистому вигляді ніде не зустрічається. Тим більше, що талановитий учитель завжди прагне вийти за межі освітньої парадигми і, навіть, зруйнувати її. Типовий «середньоарифметичний» учитель «картезіанського» зразка сприймає учня як резервуар, який потрібно наповнити знаннями, знання - як готовий продукт науки, а себе як провідника, що транслює знання, або особу, яка контролює цей процес.

Технократичний напрям розглядає учителя як керівника і наглядача, учительська праця зводиться до вимірювання досягнень учнів і управління їх поведінкою, а учням при цьому відводиться роль об'єктів управління.

«Візуальна (комп'ютерна) революція» вимагає формування іншого типу розуму, здатного до інтерпретації, до розуміння різноманітних смислових значень, до орієнтування в складному організованому інформаційному просторі. Вона детермінує потребує заміни «директивного» розуму «герменевтичним».

У зв'язку із новими викликами суспільства Р. Рорті увів новий термін «*edification*» (едіфікація) для більш точного позначення процесу «формування себе за допомогою діалогу», оскільки вважав, що «*education*» (освіта) звучить занадто спрощено. Едіфікація, вважає він, - це форма герменевтичного дискурсу, за допомогою якого встановлюються різноманітні зв'язки між нашою власною культурою (або навчальною дисципліною) та іншими культурами. Р. Рорті розрізняє два типи освіти: долучення до існуючої традиційної культури і власне едіфікація - долучення до різноманіття сучасної культури, завдяки самостійним зусиллям і усвідомленню результатів власного досвіду і роздумів.



П.Фрейре у книгах «Педагогіка пригноблених» і «Формування критичної свідомості» підкреслює зв'язок між певними формами комунікації (монолог) і наростаючою в результаті їх використання дегуманізацією особистості [11]. Основою створення "товариства спільного виживання", за І. Іллічем, виступає поліфункціональний діалог, який дозволяє покінчити із обоюванням науки, із спотворенням мови і відлученням громадян від прийняття значущих соціальних рішень [5]. П. Фрейре розвиває ідеї, раніше висловлені І.Іллічем, Т.Куном, К. Ясперсом, застосовуючи їх до сфери освіти, навчання і виховання. Невипадково один із розділів його книги називається «Освіта як практика свободи».

На думку П. Фрейре, як і Дж. Дьюї, досвід, який формує особистість, складається із вирішення проблем. П. Фрейре стверджує, що в міру перетворення оточуючого, будуть виникати нові проблеми, в свою чергу передбачають нові кордони, нові межі». П. Фрейре говорить про проблемне навчання оскільки воно забезпечує формування особистості, здатної реалізувати свої можливості, вийти за свої межі, рухатися і дивитися вперед, що є шляхом чіткого розуміння того, ким є особистість, чи здатна вона розумно обирати напрям руху і будувати власне майбутнє».

Відправною точкою для встановлення форм освіти, що несуть звільнення, є безпосередній життєвий світ індивіда. Вчити, згідно П. Фрейре, означає показувати, як цінності, втілені у структурах повсякдення, обмежують мислення і поведінку людини. Оскільки особистість, яка повинна долати своє залежне становище, часто пригноблена і пригноблена до такої міри, що її повсякденний досвід здається їй єдино можливим, необхідно, щоб педагог (який виступає у ролі координатора і сотворця по дослідженню) допоміг учневі певним чином зафіксувати його життєву ситуацію. Цей процес фіксації, якому автор протиставляє роботу за чужими і далекими від його власних інтересів програмами, що не мають ніякого відношення до життєвого досвіду учнів, спонукає їх подивитися з боку на самих себе, на ті структури особистості, які склалися під дією зовнішніх соціальних умов, були несвідомо запозичені ззовні [11].

За допомогою діалогу, що включає усіх його учасників у процес навчання, можна перейти від пасивного прийняття ситуації до критичного осмислення того, що раніше сприймалося як незаперечне. Сформульовані при цьому поняття допомагають осмислити зміни і усвідомити необхідність перетворення



реальності, а оскільки в міру подолання одних складних проблемних ситуацій виникають нові, процес їх усвідомлення повинен запускатися знову і знову.

Таким чином, філософи освіти І.Ллліч, Т.Кун, К. Ясперс та П.Фрейре сходяться у головному:

-освіта повинна бути, перш за все, практикою свободи спочатку у осмисленні та обговоренні життєвих ситуацій, а потім у соціально значимій дії;

-метою усіх педагогічних зусиль повинен бути життєвий світ учня, невід'ємним елементом культури якого є критичне мислення;

-адекватним засобом досягнення цієї мети виступає діалог (полілог);

-у постмодерному суспільстві освіта виступає найважливішим інструментом його перетворення, передумовою виходу із цивілізованої кризи і умовою запобігання антропологічній катастрофі [5; 10; 11].

Носієм нового типу раціональності є «людина культури» (термін В. Біблера [3]), а саме учитель-герменевтик, який здатний працювати не тільки зі знаннями, але із різними культурними ситуаціями, різними стилями мислення, із ідеями різних культур, різними ментальними структурами. Формування «людини культури» представляється актуальним завданням системи освіти.

Новий тип учителя характеризується рядом детермінант і обумовлений появою принципово нової його поведінки, не пов'язаної із конкретним змістом навчального предмета, функції якого полягають не у маніпулюванні інформацією, а у створенні певної культурної ситуації, що породжує уміння працювати зі смислами, що формує новий тип мислення. Його найважливіше завдання - формування культури розуміння і розширення особистісного творчого потенціалу. Основи діяльності подібного типу учителя були закладені у античній Греції. Біля витоків цієї традиції стояв Сократ. «Учитель - майєвтик» вводить учня у культуру, організує діалог культур, водить учня «смысловими лабіринтами», занурює у особистісні, етнокультурні, релігійні, естетичні, моральні й інші світи. Результатом занурення є не просто інтелектуальне знання, а знання, наповнене світоглядним значенням, знання екзистенціальне.

Завдання «учителя-майєвтика» - вести учня через точки «здивування», вводити у екзистенційно значиму ситуацію, змушувати розв'язувати світоглядні питання, створювати «апорії», зіштовхувати із антиноміями, ставити запитання, на які ще не знайдено відповіді. «Тільки діти і мудреці задають запитання, відповіді на які відомі усім», тому питання дітей і мудреців повинні бути



покладені в основу пошуку істини.

Постмодерністський принцип відмови від однозначних рішень, відмова від отримання абсолютного знання (знання у готовому вигляді) були покладені в основу сократичних бесід. «Майєвтика» повинна увести учня у ситуацію проблем і сумнівів, тобто допомогти йому відкритися світові, звернути його до проблем буття (універсального і свого власного), доторкнутися до смисложиттєвих проблем, відкрити учневі «точки інтенсивності» (М. Мамардашвілі [9]). Усі знання, а особливо гуманітарні, мають бути пропущені через ці точки. Діалог, сократична бесіда передбачають особистісний характер спілкування, «активність мислення», відкритість співрозмовників один одному. Отже, в основу спілкування повинна бути покладена не логіка змісту предмета, а логіка культури, філософії культури і діяльності людини.

#### 4.2. Психодидактичні основи організації навчального діалогу в умовах едіфікації освітнього процесу.

У практиці роботи сучасної початкової школи і стратегії діяльності учителя як організатора дидактичної взаємодії необхідно розрізняти навчальний діалог і бесіду як діалог у навчанні. Із цими підходами пов'язані різні стратегії діяльності учителя - суб'єкта процесу навчання.

	Бесіда як діалог у навчанні	Навчальний діалог
Основна мета	Встановлення того, як учні оволоділи конкретними фактами, запам'ятали те, що є необхідним для подальшого навчання	У процесі колективного навчання відкривається нове знання, розв'язується проблема, встановлюється алгоритм виконання поставленої задачі
Правильність формулювання запитань	Репродуктивні запитання, які формулюються за допомогою слів "згадайте", "назвіть", "наведіть приклади"	Репродуктивні запитання. Проблемні запитання, які починаються словами "чому", "для чого", "навіщо", запитання-роздуми



Разом з тим, часто організація діалогу на уроці залишається проблемою. Так, С.Белова зазначає: «Заклики до діалогу часто залишаються лише закликами, нерідко зводяться до порожніх розмов або аргументованих дискусій, які є різновидом мовної фетишизації (предмет сліпого наслідування)» [2, с.51]. Втілення ідей діалогу у педагогічну практику - справа дуже складна, і воно вимагає не «рецептурного» відтворення у дійсності тих або інших прийомів, а майстерного оволодіння кожною новою ситуацією по-новому». У рамках методичної організації уроку необхідно обрати потрібний педагогічний стиль спілкування, що дозволяє створити психологічно комфортні умови для спілкування із дітьми. Їх обумовлюють самі моделі діяльності учителя у методичному контексті організації уроків у початковій школі.

Прояви	Авторитарна модель	Лідерська модель	Партнерська модель
Вивчення нової теми	-повідомляє тему; -формулює мету; -пропонує вправи; -пояснює хід виконання; -формулює висновки; -орієнтує учнів на повне відтворення сприйнятого	-діти формулюють запитання; -учні спостерігають і порівнюють, виходячи на власне незнання; -учитель і діти виводять суттєві ознаки; -спільно будують спосіб розпізнавання нового знання	-діти на основі аналізу навчального матеріалу формулюють тему і дидактичну задачу; -діти планують спосіб розв'язання учбової задачі; -учні висувають гіпотези; -учні досліджують навчальний матеріал і формують нове знання і спосіб роботи з ним
Узагальнення і систематизація вивченого матеріалу	-ставить запитання; -пропонує дітям завдання; -пропонує набір вправ;	-спільно формулюють запитання; -обирає форму узагальнення; -аналізують	-діти досліджують новий матеріал; -створюють план спілкування; -пропонують





	-вимагає повного формулювання сприйнятих понять, правил; -робить сам висновки	матеріал; -формулює висновки	форму і спосіб; -виокремлюють недосліджені аспекти теми
Аналіз змісту підручника	-пропонує знайти необхідну сторінку; -прочитати назву теми; -аналізує зразки виконання; -задає прийом роботи	-діти розглядають підручник; -орієнтуються у його змісті; -виокремлюють призначення кожного елемента; -формулюють навчальні запитання	-діти аналізують навчальний матеріал при формулюванні теми, дидактичної задачі, виборі способів її розв'язання, узагальненні, виокремленні способів роботи із знанням,
Навчання учнів самоперевірки і самоконтролю	-перевіряє сам; -діти здійснюють взаємоперевірку; -закликає дітей до перевірки	-спільно розробляються критерії перевірки і контролю; -спільно здійснюють і змінюють способи	-визначають критерії та способи самоперевірки; -корегують, змінюють; -аналізують результати своєї роботи, встановлюють невідповідність і причини їх проявів
Робота із визначенням правила у підручнику	-пропонує дітям прочитати правило; -ставить репродуктивні запитання; -пропонує кількаразове відтворення правила учнями	-учні знаходять правило, читають і аналізують його; -відповідають на проблемні запитання; -спільно планують спосіб його застосування	-учні виводять спільне правило і співставляють його із поданим у підручнику; -ставлять до нього запитання; -планують і обговорюють спосіб роботи із правилом



Робота із алгоритмами	_ пред'являє учням алгоритму готовому вигляді; -учні перерахують кожен крок у алгоритмі; -перед виконанням вправи учні відтворюють алгоритм повністю	-спільно будують алгоритм - пояснюють необхідність виконання дій; -використовують алгоритм у процесі роботи; -змінюють і корегують алгоритм	-виводять алгоритм і порівнюють із уже існуючим; -добудовують, переробляють; -порівнюють із іншими
Робота із ілюстраціями, схемами	-ставить запитання і дає завдання;	-визначає їх необхідність на уроці; -використовує у розв'язанні учбової задачі	-пропонують різні види роботи із матеріалом; -обирають той вид, який допоможе розв'язати учбову задачу
Навчання уміння учитися	-пропонує навчальні завдання; -сам заявляє навчальні завдання і потім до них не повертається; -на уроці учні переходять від одного до іншого завдання; -фронтальна робота	-спільно виходять на постановку учбової задачі, планують її розв'язання; -учитель "веде" дітей у розв'язанні задачі; -спільно підводять підсумки; -учні формулюють навчальні запитання; -спільно планують результат; -робота у парах	-учні на основі аналізу навчального матеріалу ставлять учбові задачі, будують і здійснюють план розв'язання учбової задачі, обирають форму роботи на уроці; -здійснюють рефлексію і оцінку розв'язання учбової задачі; -робота у групі

Є очевидним, що навчальний діалог можливий тільки у лідерській і партнерській моделях діяльності учителя. За таких умов і учень, і учитель «переймаються» поставленою на уроці проблемою. Для учителя вона є





настільки ж гострою, як і для дитини. Учитель, як і учні, пропонує свої, індивідуальні варіанти вирішення проблеми, ставить свої запитання, створює свої образи. Для учнів діалог - це відчуття і розуміння рівності зі своїм співрозмовником. Рівність у діалозі - це не рівність у знаннях, це рівні права на відповідальність за постановку і вирішення свого питання. Позитивний вплив навчального діалогу на уроках на формування нових умінь і комунікативної компетенції учнів полягає у такому: учні спілкуються переважну частину уроку, а учитель лише спрямовує і моделює різні форми дидактичної взаємодії; залучаються до спілкування слабовстигаючі і сором'язливі діти; учні бажають спілкуватися, рівень мотивації на уроці дуже високий завдяки використанню різних джерел створення мотивації; мовний і мовленнєвий рівні відповідають реальним можливостям даної групи

Таким чином, навчальний діалог - це особлива форма особистісно орієнтованого освоєння освітнього середовища, спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність, у якій формуються знання, уміння, навички, розвивається комунікативна культура.

Лише у небагатьох роботах навчальний діалог розглядається як процес організованого спілкування у контексті суб'єктивізації діяльності учителя (О.Абрамкіна, С.Белова, Т.Дикун, Ю.Ємельянова, О.Крюкова, О.Рябухіна, Г.Селевко, В.Соколова) [1; 2; 4; 7; 8; 9 тощо]. Цілісних технологій його розвитку у навчальному процесі вітчизняної початкової не виявлено, недостатньо висвітленими залишаються і його комунікативні можливості. У існуючих дослідженнях наголошується на тому, що для організації навчального діалогу необхідно: зняття усіх бар'єрів у спілкуванні між учителем і дитиною і використання активізуючих прийомів; володіння учителем технологією, яка спонукає і підводить до діалогу; проведення поряд із уроками-завданнями уроків-спостережень і проблемних уроків; використання на уроках різних діалогічних прийомів: дискусій, групової роботи, «інтелектуальних пасток» тощо.

**Висновки.**

Педагогічні можливості учителя нової формації як організатора навчального діалогу у формуванні комунікативних умінь молодших школярів полягають у такому: навчальний діалог охоплює увесь можливий перелік комунікативних умінь, передбачених навчальними програмами; забезпечує якісне вдосконалення комунікативних умінь; забезпечує їх перенесення у нетипові ситуації спілкування; стимулює вільний вибір способу вирішення у навчальній діяльності; сприяє у результаті формуванню комунікативних умінь.