

Шевнюк О.Л.

НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ В КУРСІ “УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ КУЛЬТУРИ” У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Постнекласична природнича картина світу ХХ століття, сформульована у теорії відносності та принципі додатковості, утверджує можливість побудови більше однієї моделі будь-якого об'єкту, існування декількох рівноправних точок відліку. Синергетика, яка розглядає світ як складну нелінійну систему, здатну до самоорганізації, постулює обов'язкову наявність альтернативних шляхів розвитку. Визнання багатоваріантності культурно-історичних систем у їх інтересах, потребах і цінностях примушує відмовитись від ідеї універсальності західної моделі історичного процесу і стати на шлях пошуку взаєморозуміння. В сферах політики і міжнаціональних відносин панує принцип сприйняття самоцінності іншої точки зору як спосіб виживання і співіснування. Постнекласичний світ утверджує принципову поліфонічність своєї моделі в умовах вибору альтернатив і принципову ситуативну непередбачуваність людини як складної відкритої системи. Умовою і способом освоєння нової картини світу є *діалогічність* мислення, яка дозволяє осмислювати відносність і багатовимірність світу, тримати у “полі зору” можливі альтернативи (15).

Різні форми діалогічного мислення супроводжують історичний розвиток людини з давніх давен. Їх зустрічаємо у традиційному фольклорі: наприклад, слов'янські переспіви. Він розвинений у освітніх і філософських традиціях Сходу (упанішади, розмови Конфуція з учнями, буддійські коани тощо). Витоки західного діалогу знаходимо в структурі дійства елінського театру, у творах Платона і Лукіана, у майєвтичних діалогах Сократа, в освітніх моделях середньовічних схоластів, традиціях українського шкільництва. Зсув Нового часу у бік наукового методу витісняє діалог у сферу художньої творчості: принципово діалогічною була концепція партесного українського барокового співу, авторське мислення Лесі Українки, Івана Франка, Федора Достоєвського, Томаса Манна тощо.

Пошуки втраченої цілісності світобачення породили у ХХ сторіччі спроби діалогічної філософії. Її творець **М.Бубер** знаходить діалог у *просторі відношення людини до Бога*: цілісність людського духу руйнується витісненням Бога у світ “Воно”(4). Він розуміє наближення до Бога тільки як до “Ти”, як до незримого співбесідника у внутрішньому діалозі. Так постулюється розділення “Я-Ти” та “Я-Воно”. “Я-Воно” утверджує світ досвіду, “Я-Ти” — світ відношення. “Воно” — стихія прагматики, об’єктів пізнання; тут можливий аналіз, розділення цілого на частини, володіння речами. “Ти” — стихія безкорисливості і злагоди. С.Вайман трактує буберівське “Ти” як цілісність, “Воно” як частковість: “сказати людині “Ти” значить окрасити нею весь світ і побачити світ в її світлі” (5, 80). Так виникає діалогічна “зверненість” на перетині всієї людини з усією людиною. У момент “зверненості” у співбесідникові знаходиться повнота буття, інакше, коли він стає третьою, іншою, персоною, руйнується цілісність світу. Звичайне ділення на суб’єкт і об’єкт змішує “Ти” і “Воно” в об’єкті, підкорюючи “Ти” нормам відношення до “Воно”, що перетворює співбесідника на предмет і позбавляє світ олюднення (12).

М.Бахтін переносить діалог у *сферу буття людини*, проklamуючи діалогічну віднесеність до іншого як її важливу буттєву характеристику. Для нього бути — значить спілкуватись діалогічно. Діалог породжує не потреба передати певну інформацію, а потреба сформувати відношення до іншої людини. Як продовження думок Бубера читається бахтінське: “Чужі свідомості не можна споглядати, аналізувати, визначати як об’єкти, як речі, з ними можна тільки діалогічно спілкуватись. Думати про них — значить говорити з ними, інакше вони той час повертаються своєю об’єктною стороною: вони замовкають, закриваються і застигають у завершених об’єктних образах”(2, 80). Наріжним каменем філософської концепції М.Бахтіна є уявлення про духовно-тілесну цілісність висловлення суб’єктом свого відношення до дійсності у діалозі.

Феномен внутрішнього діалогу постає у філософській концепції **В. Біблера**. “...Коли припустити, що в самі логіці... можуть існувати “Я”, що знає, і “Я”, що

не знає. “Я”, що розуміє і що не розуміє... “Я”, що мислить у відповідності з певною логікою, та “Я”, що критикує цю логіку (виходить за її межі). Тоді має смисл діалог із самим собою”(3, 55). Автор трактує процес внутрішнього діалогу (діалогу із самим собою) як взаємодію як мінімум двох логік, двох систем аргументацій в свідомості індивіда. Внутрішній діалог як зіткнення точок зору провокує логічний стрибок у вирішенні будь-якої творчої проблеми. Відповідно, за В.Біблером, творче мислення завжди діалогічне, а його логіка є логікою діалогу. Важливою для культурологічної освіти є також біблерівська дефініція культури як “дволикого Януса”, що його обличчя повернуте як в середину себе в устремлінні змінити й доповнити своє буття, так і до іншої культури як до власного буття у інших світах.

Аналіз сучасного стану гуманітарного знання показує, що поняття “діалогічність” є одним з фундаментальних та інтегративних. З точки зору культурології діалог — це спосіб взаємодії різних суб’єктів культурно-історичного процесу. У педагогічному контексті діалог є специфічною формою педагогічної взаємодії, яка фундаментується на рівності приймаючих у ній участь сторін (педагога і студента, студента і студента тощо) і спрямована на прояснення, зближення та взаємозбагачення позицій. *В контексті культурологічної освіти діалог стає способом залучення особистості до світу культурних цінностей (інкультурації), в якому здійснюється їх особистісне переосмислення.*

В теоретичних і практичних розробках науковців аналізуються й операціоналізуються:

- діалог, побудований на рівності позицій партнерів по спілкуванню, емоційній відкритості і довірі до іншого, прийнятті його цінностей у свій внутрішній суб’єктивний світ (Ковальов Г., 1987);
- діалог, у якому відбувається зіткнення двох точок зору, двох розумінь, двох повноцінних голосів (Копьєв О., 1987);

- діалог як структура акту мислення людини, одиницею якого є “питання — відповідь” (Матюшкін О., 1979);
- діалог як засіб інтелектуального розвитку старшокласників (Крутій О., 1998);
- діалог як спосіб відновлення рівності позицій учителя і учня в їх суб’єкт-суб’єктній взаємодії (Курганов С., 2000);
- складно-розгорнутий діалог як компонент продуктивного і творчого мислення (Кучинський Г., 1988);
- особистісно-рефлексивний діалог, який передбачає осмислення і переосмислення спеціально ініційованих протиріч (Степанов С., Семенов І., 1987);
- проблемно-діалогічна структура педагогічного спілкування, завдяки якій зміст навчального процесу стає предметом пізнавальних потреб учня (Матюшкін О., 1970);
- діалогічна взаємодія як стратегія педагогічної діяльності (Андрієвська В., Балл Г., 1997)
- діалогічний метод, який фундаментується на безумовному прийнятті особистості як принципу естетично безкорисливого відношення до людини (Флоренская Т., 1994);
- діалогізація дидактичного процесу підготовки педагогічних кадрів (Зазуліна Л., 2000).

Оскільки діалогічність буття і мислення стала умовою існування людини у світі, засобом присвоєння нової картини світу, то формування соціального досвіду міжкультурної взаємодії можна розглядати як ключову проблему освіти. Культурологічна освіта, яка за своєю природою є поліфонічною, у зазначеному контексті постає основним полігоном теоретичного і практичного опрацювання методів становлення діалогічності як якості професіонального мислення, яка вказує на його творчий рефлексивний характер у здатності до виробленні декількох змістовних позицій.

Основними *принципами* реалізації діалогічності в культурологічній освіті, на наш погляд, є:

поліфонізм педагогічного процесу, який передбачає багатоваріантність підходів до змісту культурологічної освіти; опанування цілісним простором світових культур у їх системності; вивчення вітчизняної культури у світовому контексті; залучення до загальнолюдських цінностей через занурення у особливості різних форм культурної творчості людства, різних видів мистецтва, різних жанрів і форм відображення дійсності; поліметодологічність вивчення текстів культури з різних філософських, історичних і культурологічних позицій; домінування авторських програм і позицій викладача, яке сприяє розкриттю його творчого потенціалу; багатоваріантність форм і методів організації педагогічного процесу;

аксіологічність як установка на формування ціннісної свідомості студента, яка передбачає розвиток “співучастного мислення” і “співучасного переживання” (М.Бахтін); багатовекторне ціннісне орієнтування студентів в процесі опанування культурними смислами; індивідуалізацію процесу інтеріорізації цінностей через опору на життєвий досвід; організацію установки на діалог з автором, героями, історичним часом; формування здібності естетичного аналізу з кількох позицій; постійне сполучення і взаємоперехід внутрішнього і зовнішнього діалогів;

самостворююча активність студента, яка передбачає залучення до діалогу усієї “тілесно-духовно інтонуючої людини” (М.Бахтін); опору на внутрішню логіку розвитку кожної особистості, її інтереси і нахили; урахування можливостей подальшої фахової реалізації студента у професійній діяльності; організацію проектної групової діяльності студента, яка сприяє формуванню їх критичного творчого мислення.

Активізація принципів діалогічності культурологічної освіти можлива через реалізацію певних її *психолого-педагогічних умов*:

☞ актуалізація поліфонічної природи культурологічного знання, яка провокує формування діалогічності спілкування суб'єктів педагогічного процесу;

☞ опанування новітньою синергетичною парадигмою мислення через усвідомлення ідей цілісності і взаємопов'язаності у специфічності некласичної картини світу;

☞ включення особистісно значимого досвіду студента та його професійної проєкції в процес спілкування з поліфонічними системами культурних цінностей як способу забезпечення суб'єктної позиції;

☞ розвинення рефлексивної культури студента через збагачення досвіду діяльності по поліметодологічній інтерпретації різноманітних текстів культури.

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблем педагогічного діалогу (1,6,7,10,15) дозволив нам виявити **критерії** діалогічності культурологічною освіти:

- 1) ступінь розгортання у зовнішній мові циклів “питання-відповідь”;
- 2) кількість представлених смислових позицій;
- 3) характер розроблення своєї та запозичених смислових позицій;
- 4) рівень рефлексії своєї та запозичених смислових позицій.

Аналіз протоколів діалогічних ситуацій на семінарських заняттях з курсу “Українська та зарубіжна культура” дозволив виділити такі наявні **рівні** діалогічності.

Низький рівень (44,7% студентів за результатами дослідження) характерний повною відсутністю циклів “питання-відповідь”, представленням лише однієї смислової позиції, яка є найчастіше нормативною і загальноприйнятою; в формі її вербалізації домінує репродуктивність; наявний смисл інтерпретується неадекватно; відчувається небажання осмислити інші точки зору на ситуацію; не виявляє себе особистісно-рефлексивна позиція; “коментуюча та заперечна мова у зовнішньому плані не представлена: висловлення і вчинки Іншого не

розглядаються як “знаки” його образу особистості...”; “рефлексія Іншого відсутня” (15, 193).

Середній рівень (37,6% студентів) характерний наявністю елементарних циклів “питання-відповідь”, які розгортаються знову таки в просторі репродуктивного відтворення навчального матеріалу; зберігається орієнтація на нормативні джерела, однак з’являється елементарний досвід зіставлення протилежних точок зору; кількість представлених смислових позицій сягає не більше 2-3; “утруднення на етапі конструювання чужої логіки, розгортання смислової позиції уявного чи реального співбесідника”; “рефлексія Іншого на рівні елементарної взаємодії” (15, 193-194); зовсім не відчувається особистісне осмислення запозиченої позиції, вона повідомляється поза професіональним і особистісним контекстом; наявна елементарна рефлексія особистісної позиції.

Достатній рівень (16,4% студентів) характеризується певною повнотою циклів “питання-відповідь”; висловлювання розгортаються у площині як нормативного, так і інших навчальних текстів; наявне співвіднесення репродуктивного і творчого представлення змістів; кількість представлених змістовних логік відповідає повноцінному розумінню проблеми; особистісна позиція вербалізується достатньо повно; відчуваються труднощі в аналізі та систематизації запозиченої позиції, яка не досягає рівня усвідомлення її як цілісного авторського образу світобачення; “рефлексія Іншого на рівні пояснення й прогнозування його вчинків і висловлювань” (15, 194); достатня рефлексія особистісної позиції.

Високий рівень (1,3% студентів) характерний повноцінністю розгортання циклів “питання-відповідь”, яка відповідає проблемі навчальної ситуації; достатня складність і протирічність піднятих проблем; орієнтацією на творче інтерпретування власної та запозиченої логік; актуалізацією різних форм представлення власної позиції: аргументів, доказів тощо; домінуванням питання і пошуку відповіді на нього, ніж готових відповідей; здатністю не тільки до аналітичного діалогового мислення, а й до синтезування точок зору; глибиною

розробленості як власної, так і запозичених позицій; відображенням як особистісного, так і професійного досвіду на площину поставленої проблеми; “рефлексія Іншого на рівні конструювання принципів, закономірностей, за якими побудована його картина світу” (15, 194).

Результати дослідження свідчать про відсутність розвиненого досвіду діалогічності у студентів, що, на наш погляд, є спадком досить тривалого панування авторитарної педагогіки, а також наслідком консервативності усталених традицій вузівського навчання. Тому уявляється актуальним звернення до потенційних можливостей культурологічної освіти у активізації діалогічної стратегії педагогічної діяльності.

Побудова діалогу на заняттях з курсу “Української та зарубіжної культури” специфічна не дидактичними принципами засвоєння, повторення й закріплення навчальних знань і умінь, а організацією взаємодії викладача і студента, студента і студента з важливої ціннісної проблеми світобуття. Підкреслимо, з ціннісної, а не культурологічної проблеми. Оскільки значимим для особистості діалог можливо зробити лише за умови його фундаментування у площині особистісно значимих цінностей, які викликають бажання думати про себе, свої потреби, вчинки, рішення. Діалог повинен бути спрямованим відповідно до вікових потреб і можливостей на осягнення гуманістичних основ буття і свого місця у ньому. Останнє вимагає повної активізації інтелектуальних та емоційних ресурсів як особистості студента, так і викладача, яка забезпечить тонку рефлексивну роботу по досягненню розуміння іншої позиції, як своєї власної.

Конструювання діалогу в культурологічній освіті студента передбачає такі його *основні структурні елементи*:

- ☞ виявлення проблеми;
- ☞ діалогове спілкування по проблемі у логіці розвитку суб’єктної взаємодії;
- ☞ зіткнення альтернативних позицій як кульмінація інтелектуальної напруги;
- ☞ відкритий фінал, спрямований на подальшу особистісну рефлексію.

Виявлення проблеми може здійснюватись через постановку проблемної ситуації, моральної колізії, інтригуючого питання, представлення альтернативного судження, зіткнення різних систем культурних цінностей, організацію суперечки із “дражливим співбесідником” (за С.Кургановим), підхоплення питань студентів по темі тощо. Наприклад, за програмою модуля “Культура Нового часу” практикується навчальний діалог по ціннісним проблемам рококо і класицизму, який провокується тим, що студенти опиняються між традицією, яка утверджує культ почуття, і зовсім протилежний абсолют розуму. Їх зіткнення актуальне своєю присутністю у буденному бутті кожної людини.

У *діалоговому спілкуванні* можуть використовуватись аргументовані індивідуально або у групі альтернативні судження, виявлення доказів, формулювання позицій, підбір афористичних висловів тощо. У навчальному діалозі повинна зберігатися рівність позицій викладача і студента: вони обидва на рівних повинні шукати рішення проблеми. Репліки студентів визначають собою спрямування діалогу, який може рухатись у неочікуваному викладачем напрямку. Однак, попри це, викладач має питаннями послідовно поглиблювати проблему, скріплювати її логіку, вибудовувати пошагову структуру діалогу. На вищезгаданому занятті ми використали метод “сувою”(6), коли на одному листку студенти записують свої роздуми і загортають листок, перетворюючи його на сувій; потім його розгортають і читають як діалог різних особистісних позицій. Останнє забезпечило звертання до осмислення власного досвіду задля означення особистісної значимості проблеми. Питання без однозначної відповіді: “А Ви в ситуації вибору залишились із другом або ж слідували обов’язку?” повернуло діалог так, що він став діалогом із самим собою: поворот “на себе” створює умови для осмислення власного Я у контексті даної проблеми, стимулює самоаналіз, самооцінку, самовдосконалення. Останнє веде до необхідної у дискусіях точки напруги, співвіднесеної із звертанням до життєвого досвіду.

Зіткнення альтернативних позицій передбачає виявлення й структурування авторського бачення світу як його неповторної моделі й відповідну рефлексію щодо цієї моделі. Тут важлива присутність як особистісної точки зору, так і різних історико-культурних систем цінностей, які у співставленні дадуть можливість усвідомити історичний зв'язок поколінь, існування так званих вічних цінностей. На згадуваному занятті переломним став момент звертання до біографії французького художника-класициста Давіда, який перейшов після поразки народної революції на сторону імперії, але за творчою програмою залишився вірним своєму вибору державного обов'язку як абсолюту (питання “Так з якого же боку барикади знаходиться герой з його вірністю обов'язку?”). Поступово ми підійшли до існування двох етичних максим: “Платон мені друг, однак істина дорожча” і “Якщо істина не з Христом, то я з Христом, а не з істиною” та домінування їх у певних культурах, за певних систем цінностей. Пропонована педагогічна технологія допомогла стимулювати культурологічні судження студентів, актуалізувати їх ціннісно значимі устремління, знайти вихід на особистісну позицію студента.

Відкритий фінал передбачає відсутність готових висновків, особливо з боку викладача. На згадуваному семінарі ми так і не знайшли остаточної відповіді. мабуть, її і не існує; однак залишилось відчуття неоднозначності і складності самої колізії вибору, а також історико-культурної обумовленості етичних максим. Процес пошуку повинен продовжуватись у особистій свідомості і тим здійснювати свій виховний вплив. Напруга думок і почуттів породжує необхідність прийняття рішень, вихід на соціальне і професійне прогнозування власного буття. Відбувається саморозгортання потенцій особистості, формування й розвиток її рушійних сил.

Організація діалогічного спілкування — процес досить складний: йому нерідко перешкоджають певні *об'єктивні труднощі*. Серед них виділяють (1):

- ситуативні, пов'язані з об'єктивною відокремленістю партнерів або гостротою конфлікту;

- контркомінюкативні, пов'язані з упередженням, егоцентризмом, способом життя, відсутністю мотивації тощо;
- тезаурисні, пов'язані з різним рівнем інтелектуального і комунікативного розвитку.

Суб'єктивні проблеми організації навчального діалогу пов'язані

- з можливим відходом від основної проблеми, коли викладач слідує тільки за рухом думок студентів;
- з пасивністю позиції студентської аудиторії за відсутності сильної стимулюючої ситуації;
- з перенасиченням діалогу різноплановою зоровою, слуховою, інтелектуальною інформацією, яка блокує самостійність мислення студентів.

М. Шемшуріна (6, 117) пропонує такі *шляхи подолання суб'єктивних труднощів побудови діалогу*:

- ✓ стимулюючі ситуації для активізації діалогового мислення студентів (конкретний допоміжний матеріал, який провокує судження: картина, художній твір, літературний уривок, життєва ситуація тощо);
- ✓ стимулюючі питання, які створюють діалогову взаємодію (відповідь на них майже очевидна, однак не однозначна);
- ✓ дослівне повторення відповідей студентів, яке блокує “прорив” монологічної стратегії викладача, і побудова питань на їх основі так, аби вималювався новий поворот теми.

Діалог, безперечно, досить результативна і необхідна форма організації занять з курсу “Української та зарубіжної культури” у вузі, однак вона не повинна підноситись до абсолюту. Взагалі, діалогічність як принцип освіти передбачає співіснування різних (а значить, і протилежних діалогу) стратегій педагогічної діяльності. Однобічність завжди веде до викривленого результату. Невипадково культуролог Г.Померанц любить наводити притчу Крішнамурті: “Один чоловік знайшов шматок істини. Диявол засмутився, але потім сказав собі: ”Нічого, він

спробує привести істину у систему і знову прийде до мене”. Діалог — спроба позбавити диявола його здобичі.

Література

1. Андрієвська В.В., Балл Г.О. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. — К., 1997.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1979.
3. Библер В.С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в XXI век. — М., 1991.
4. Бубер М. Два образа веры. — М., 1995.
5. Вайман С. Диалогика согласия // Человек, 1996, №6. 79-87.
6. Диалоги о главном: Этический урок как средство воспитания.— М., 2000.
7. Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів: Автореф. дис. канд пед. наук. — К., 2000.
8. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии — три стратегии воздействия // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. — М., 1987.
9. Копьев А.Ф. О диалогическом понимании психологического контакта // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. — М., 1987.
10. Крутій О.М. Формування діалогічності як засобу інтелектуального розвитку старшокласників: Автореф. дис. канд. пед. наук. — Х., 1998.
11. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в общении и обучении. — М., 1970.
12. Померанц Г.С. Диалог // Культурология. XX век. Словарь. — СП-Б., 1997. С.97-99.
13. Степанов С.Ю., Семенов И.И. Личностно-рефлексивный диалог в развитии творческих возможностей учащихся // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. — М., 1987.
14. Флоренская Т.А. Диалог как метод психологического консультирования // Психологический журнал, 1994, №5. С.44-55.
15. Шалыгина И.В. Теоретические и технологические ориентиры развития диалогичности педагогического мышления // Вестник ВГНФ, 2000, №1. С.191-195.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется роль диалога в культурологическом образовании в высшей школе, предлагается система критериев, уровней диалогичности мышления студентов, а также структура построения учебного диалога.