

ІІІ. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Тетяна Біленко (Дрогобич)

ДІАЛОГ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ : УЧИТЕЛЬ – ТЕКСТ – УЧЕНЬ

У статті явище діалогу розглянуто в децю нетрадиційному аспекті. Наголошено, зокрема, на його пізнавальній сутності, привернуто увагу до особливостей діалогування з текстом, виокремлено феномен квазидіалогу, обґрунтовано значущість діалогу в педагогічній практиці, схарактеризовано специфічні ознаки навчального діалогу.

Ключові слова: діалог, квазидіалог, текст, само рефлексія.

У наш час слово “діалог” вживається дуже часто, і це вживання не завжди відповідає дійсності, оскільки його використовують поспіль для позначення розмаїтих ситуацій зіткнення і взаємодії, суперечності та суголосся тощо. Саме тому, що тут має місце некоректність послуговування терміном, необхідно наголосити, що діалог – це специфічний момент духовного спілкування людей, коли взаємодіють у продуктивному зіткненні їхні думки. Надзвичайно важливим є момент саморефлексії суб’єкта в процесі діалогу з власними думками, коли постає нова ситуація долучення до нового знання. Це може видаватися монологом, але, гадаю, тут саме діалог, оскільки саморефлексія не обмежується аналізом того, що вже було в душі (в свідомості) суб’єкта. До того ж, наявне в душі (в духовному світі особистості) ніколи не перебуває в статичності, немовби в механічному поєднанні; навіть без жодного стороннього впливу воно щомиті може зродити нову мислительну комбінацію, на яку треба реагувати.

Як це може виглядати в діалозі? (Можна говорити і про полілог, але це не має принципового значення.) Нове знання, долучаючись до того, що є у суб’єкта, може бути деструктивним елементом, який порушує міру кількісно-якісної відповідності і призводить до душевної напруженості, а затим і до конфлікту розуміння, тлумачення, інтерпретації. Якщо це нове знання про знання, то в діалозі, скажімо, викладача і студента не виникає дискомфорту, бо тут нове знання зазвичай лише доповнює попереднє, гармонійно долучаючись до цілісності. Навіть у тому випадку, коли це знання неповне, воно все ж становить цілісність, хоч

і далеко від адекватної. Коли розглядаємо другу ситуацію – незнання про знання, тобто про неявне знання, то маємо або неадекватне відображення якихось компонентів наявного знання, або взагалі відсутність їх відображення на даному етапі пізнавальної діяльності суб'єкта. У будь-якому об'єктивованому знанні є такий зміст, який поки що невідомий нікому з тих, хто ним користується. Незнання про знання на рівні індивідуального суб'єкта пов'язане з функціонуванням “безсвідомої сфери психіки та її розмаїтими діалектичними взаєминами зі свідомою сферою. Це часто виражається у формі таких феноменів, як “витіснення”, “психологічний захист”, символізація поточних свідомих переживань, а-refлексивність ціннісних та смислових структур, котрі зумовлюють спрямованість інтересів і пізнавальної активності суб'єкта, його парадигмальні установки. Особливий інтерес становить аналіз процесу зародження й оформлення в свідомості суб'єкта принципово нової ідеї, та його стадія, коли зміст ідеї ще повністю не сформовано, правдиве значення її ще не усвідомлено, не вербалізовано, і знання про нове знання ще межує з незнанням. Саме тут діалог може переходити в стадію напруження, оскільки майбутнє нове знання (тобто ліквідація незнання про знання) потребує неабиякої душевної сміливості.

Знання про незнання – це передусім відсутність необхідної інформації про щось, хибні твердження, відсутність усвідомлення наявної інформації тощо. У цьому варіанті діалог завжди ускладнюється невідповідністю рівнів обізнаності (ерудиції) суб'єктів спілкування, адже для плідного його перебігу партнери повинні орієнтуватися на певний обсяг знань, про які вже не треба говорити, бо вони всім відомі. А якщо невідомі? Тоді й постає проблема, розв'язання якої в діалозі є умовою суспільного та індивідуального поступу.

Діалог у навчальному процесі – це постійне поповнення знань, які долучаються до наявного в свідомості студента не звичним додаванням, а таким *втручанням* у духовну сферу особистості, яке призводить до деконструкції всієї існуючої моделі знань і навіть здатне зруйнувати її. Затребуючи щось із багатовікових культурних надбань, суб'єкт не залишається механічним елементом, відстороненим від сукупного доробку людства, він є активним, хоч ця активність виявляється неоднозначно. Гадаю, слід особливо наголосити, що користування спадщиною повинно бути не споживацьким, а творчо-позитивним.

Діалог викладача і студентів може бути представлений різними рівнями взаємодії, а ця взаємодія *ніколи не має лінійного характеру*, хоч виникає саме таке враження. Ті *глибинні процеси*, що відбуваються в душі людини, приховані від спостерігача – як від стороннього, так і від

самого себе; *саме в тих глибинах триває духовна таїна*, непередбачувано у своїх зовнішніх маніфестаціях.

За М. Бахтініним, діалог є класичною формою мовленнєвого спілкування. “Кожна репліка, якою б короткою й уривчастою вона не була, володіє специфічною завершеністю, виражає певну позицію мовця, на яку можна відповісти і зайняти відповідну позицію щодо неї. Такі зв’язки, які існують між репліками діалогу: пов’язаність питання – відповіді, ствердження – заперечування, ствердження – згоди, наказу – виконання, – неможливі між одиницями мови (словами та реченнями) ні в системі мови (у вертикальному розрізі), ні всередині висловлювання (у горизонтальному розрізі). Така взаємопов’язаність можлива тільки між висловлюваннями різних мовленнєвих суб’єктів і передбачає *другого* (у стосунку до мовця) члена мовленнєвого спілкування [1, 308-317].

Знакова чи символічна характеристика слова не залишається поза увагою *активного* учасника діалогу, який напружується у процесі складної інтелектуальної праці. Слово приходить до людини як знак (може бути й символ) серед інших знаків (слів), у їхньому оточенні. Щоби сприйняти цей знак, його треба “розпакувати” і відповідно зіставити із тим знанням, яке вже є в суб’єкта. Після того настає черга *відповіді* на сприйняте слово. Зауважу, що та *відповідь* не обов’язково має бути *вербалізована*, вона може залишатися в свідомості того, хто слухає мовця, але вона *обов’язково повинна бути*, бо інакше діалог не відбудеться.

Саме тоді, коли з душі слухача піднімається зустрічний потік осмисленого знання і відбувається зустріч знання старого і нового, саме тоді, коли цей ланцюжок не переривається, є діалог. Нова інформація вступила у взаємодію з дотеперішнім знанням, породила зміни, викликала реакцію, зродила потребу відповісти – або згодою і бажанням подальшого розвитку прийнятого і водночас прийняттого, або активним запереченням, прагненням утвердити власну думку, довести її правдивість. Діалог – це активна взаємодія. У ній важливо зберегти неповторність особистості, одночасно піддаючи її змінам через зовнішній вплив почутого слова (чи висловлювання, тут це не принципово).

Особливу увагу слід привернути також до *діалогу з текстом*, коли повторне читання того самого джерела відкриває нові горизонти пізнання як об’єктивної дійсності, так і суб’єктивного світу. Глибше проникнення в текст можливе лише за умови вдосконалення пізнавальних здібностей особистості, адже *текст* залишається тим самим, змінюється лише той, хто його читає.

Для мене важливий також різновид спілкування, яке *може скидатися* на діалог, *але ним не бути*; його можна назвати *квазидіалогом*. Він має

місце тоді, коли інформація просто “заковтується”, легким і приємним шаром покриває інтелектуальний доробок (чи ж доробок? Якщо *взяте без праці*, то не може бути доробком, лише заволодінням, загарбанням!), не примушуючи активно і творчо обдумувати почуте, не породжує селекцію, не спричиняється до суперечки, а спокійно плине, як рівнинна ріка без порогів. У студента створюється враження причетності до діалогу (якого насправді нема), він задоволений власним майже ейфоричним самопочуттям долученості до чогось вагомого, значущого, піднесеного, оскільки він сприймає інформацію, яка лагідно входить до його душі і не збурює спокій. Одержана в такий спосіб інформація, можливо, зберігатиметься в пам’яті, неначе в сховищі, до наступної лекції, коли до неї додасться нова інформація, яка так само зберігатиметься до подальших лекційних контактів. Чи можна її назвати знанням? На рівні споглядального, гадаю, так, але ж *знання потрібні для практичної дії*, для застосування в безпосередній діяльності. Стан незворушної душевної злагоди при спокійному слуханні, триваючи на кожній лекції, сприяє формуванню відповідного стереотипу задоволення, що постає на емоційному рівні в стані бездіяльності духу. Цей стереотип щоразу поновлюється, коли повторюється відповідна ситуація, і нова порція інформації, немовби новий фільм дуже довгого серіалу, надходить до суб’єкта. Функціональний зв’язок виникає саме в цій динамічній цілісності, поза нею таке знання не затребується, оскільки воно постало не як результат душевної напруги, не як результат праці. *Ситуативний характер її походження позначається і на характері її прояву*: він також буде ситуативним. *Лише споглядаючи за роботою іншого (викладача), студент залишається спостерігачем, у якого відсутній досвід застосування знань (у нього є лише оповідь про чужий досвід, і цей досвід не може стати власним надбанням – повторюю – без власної наполегливої праці)*. Згадаймо давніх латинян: “*male parata cito dilabuntur memoria*” – засвоєні нетвердо знання швидко забуваються

Розглянемо деякі специфічні риси діалогу в навчальному процесі.

1. Цей діалог провадиться не на довільну тему (навіть якщо так, то вона десь передбачена у стратегічних планах *учителя*), а постає *ланкою* у процесі взаємодії двох суб’єктів; роль одного з них *ex officio* *провідна*.

2. Маючи *ex officio* пріоритет, викладач може *усунути* з розмови (діалогу) небажані аспекти, оскільки вони розпорошують увагу чи відволікають у бік від основної теми, яку йому (викладачеві) треба обговорити (його пропозиція до обговорення найчастіше зумовлена програмою курсу).

3. Зазвичай діалог у навчальному процесі, як і годиться, змінює студента, допомагає йому *вдосконалити* знання чи *набути* нові. Викладач

у цій взаємодії не лише шліфує свою майстерність, але, заглиблюючись у проблему з метою з'ясувати її для учня (студента), бере дещо нове і для себе. *Учень своєю недосконалістю вдосконалює вчителя* – звучить як парадокс, але парадоксом не є. *Вчитель повинен стати більш умілим, щоб його міг зрозуміти учень.*

4. Діалог у навчальному процесі значною мірою орієнтований на ті знання, які вже мають партнери, тобто важлива роль належить пам'яті як *скарбниці*. Анрі Бергсон чітко розмежував пам'ять, засновану на звичці (скажімо, заучування напам'ять якогось тексту), і пам'ять, що базується на відтворенні *образу* (наприклад, пригадування умов, за яких відбувалося те заучування), а Павло Блонський, відомий педагог, психолог та історик філософії, розрізняє чотири види пам'яті: пам'ять-звичку (тобто моторну), пам'ять чуттів (афективну), пам'ять-уявлення (образну), пам'ять-оповідь (логічну). Вони всі вибудовують послідовний ряд в онто- і філогенезі. *Образна* пам'ять пов'язана з ідеєю часу і *минулим* особистості, *логічна* нерозривна із запам'ятовуванням думок і подальшим їх відтворенням.

Тож коли до свідомості студента потрапляє слово (висловлювання містить декілька слів, за кожним із яких тягнеться шлейф асоціацій, синонімів та антонімів, символів і знаків), воно вступає у взаємодію з різними шарами знань, які зосереджені в пам'яті. Викладач *повинен передбачити* хоча б деякі варіанти тих асоціацій. А чи завжди *може передбачити*? Навіть те *усереднене* знання, що його може дати *середня* школа, не завжди здобуває учень, а викладач у ВНЗ *передбачає наявність* того знання, сподівається, що воно є. Те, що в є в культурі людства, значною мірою може бути відсутнє в культурному набутку особистості. Орієнтуючись на норму, викладач не завжди може вибудувати діалог, адже студент часто вельми відходить від *норми*. На жаль, той відхід – убік *недо-*, у негативний бік. Тоді “діалог” відбувається різними мовами...

У діалозі важлива роль належить інтенційності, адже свідомість невіддільна від процесу, в якому реалізується (здійснюється) її сутність – щось *усвідомлюється*; вона вступає у віртуальний контакт із сутностями – об'єктами, фактами, явищами, феноменами, розташованими *поза* нею. Результат цього дискретно-плинного процесу неможливо передбачити, адже до нього залучений потужний різновекторний вербальний потенціал. Не загалом *вербальний*, а потенціал конкретного слова, яке може по-різному виявляти власний вміст, оскільки зазвичай він є багатовалентним.

Діалог у навчальному процесі – це постійне поповнення знань, які долучаються до наявного в свідомості студента не звичним додаванням,

а таким *втручанням* у духовну сферу особистості, яке призводить до деконструкції всієї існуючої моделі знань і навіть здатне зруйнувати її. Затребуючи щось із багатовікових культурних надбань, суб'єкт не залишається механічним елементом, відстороненим від сукупного доробку людства, він є активним, хоч ця активність виявляється неоднозначно. Гадаю, слід особливо наголосити, що користування спадщиною повинно бути не споживацьким, а творчо позитивним.

Діалог викладача і студентів може бути представлений різними рівнями взаємодії, а ця взаємодія *ніколи не має лінійного характеру*, хоч виникає саме таке враження. Ті *глибинні процеси*, що відбуваються в душі людини, приховані від спостерігача – як від стороннього, так і від самого себе; *саме в тих глибинах триває духовна таїна*, непередбачувана у своїх зовнішніх маніфестаціях.

Саме тоді, коли з душі слухача піднімається зустрічний потік осмисленого знання і відбувається зустріч знання старого і нового, саме тоді, коли цей ланцюжок не переривається, є діалог. Нова інформація вступила у взаємодію з дотеперішнім знанням, породила зміни, викликала реакцію, зродила потребу відповісти – або згодою і бажанням подальшого розвитку прийнятого і водночас прийнятного, або активним запереченням, прагненням утвердити власну думку, довести її правдивість. Діалог – це активна взаємодія. У ній важливо зберегти неповторність особистості, одночасно піддаючи її змінам через зовнішній вплив почутого слова (чи висловлювання, тут це не принципово).

Особливу увагу слід привернути також до *діалогу з текстом*, коли повторне читання того самого джерела відкриває нові горизонти пізнання як об'єктивної дійсності, так і суб'єктивного світу. Глибше проникнення в текст можливе лише за умови вдосконалення пізнавальних здібностей особистості, адже *текст* залишається тим самим, змінюється лише той, хто його читає

Для мене важливий також різновид спілкування, яке *може скидатися* на діалог, *але ним не бути*; його можна назвати *квазі-діалогом*. Він має місце тоді, коли інформація просто “заковтується”, легким і приємним шаром покриває інтелектуальний доробок (чи ж доробок? Якщо *взяте без праці*, то не може бути доробком, лише заволідінням, загарбанням!), не примушуючи активно і творчо обдумувати почуте, не породжує селекцію, не спричиняється до суперечки, а спокійно плине, як рівнинна ріка без порогів. У студента створюється враження причетності до діалогу (якого насправді нема), він задоволений власним майже ейфоричним самопочуванням долученості до чогось вагомого, значущого, піднесеного, оскільки він сприймає інформацію, яка лагідно входить до

його душі і не збурює спокій. Одержана в такий спосіб інформація, можливо, зберігатиметься в пам'яті, неначе в сховищі, до наступної лекції, коли до неї додасться нова інформація, яка так само зберігатиметься до подальших лекційних контактів. Чи можна її назвати знанням? На рівні споглядальному, гадаю, так, але ж знання потрібні для практичної дії, для застосування в безпосередній діяльності. Стан незворушної душевної злагоди при спокійному слуханні, триваючи на кожній лекції, сприяє формуванню відповідного стереотипу задоволення, що постає на емоційному рівні в стані бездіяльності духу. Цей стереотип щоразу поновлюється, коли повторюється відповідна ситуація, і нова порція інформації, немовби новий фільм дуже довгого серіалу, надходить до суб'єкта. Функціональний зв'язок виникає саме в цій динамічній цілісності, поза нею таке знання не затребується, оскільки воно постало не як результат душевної напруги, не як результат праці. *Ситуативний характер її походження позначається і на характері її прояву*: він також буде ситуативним. *Лише споглядаючи* за роботою іншого (викладача), студент залишається спостерігачем, у якого відсутній досвід застосування знань (у нього є лише оповідь про чужий досвід, і цей досвід не може стати власним надбанням – повторюю – без *власної наполегливої праці*). Згадаймо давніх латинян: *“male parta cito dilabuntur memoria”* – засвоєні нетвердо знання швидко забуваються

Діалог складається з низки монологів, адже для того, щоб відповісти, слід почути сказане партнером (співбесідником), тобто дати йому можливість висловити думку. Приречений на фіаско такий тип спілкування (яке планувалось як діалог, але ним не стало через відсутність культури комунікації), коли, прагнучи продемонструвати свою компетентність (вельми сумнівну!) або інтелектуальну блискотливість один із партнерів хвацько виливає (обрушує) на співбесідника набір незрозумілих термінів, маючи за мету не досягнути взаєморозуміння, а приголомшити “вербальною лавиною” – “масою” слів специфічної (рідко вживаної або вузько спеціальної) лексики. Він мріє про ефект від “удару зненацька” і досягає його. Партнер збентежений, відповісти доладу не може, бо навіть не встигає збагнути почуте, а його “колега” втішений, бо йому вдалося “виграти”, осоромивши іншого учасника цього “дійства”. Така перемога небагато варта, вона свідчить, що тут не можна й згадувати діалог як форму спілкування: її навіть не планували, прагнення одного з учасників були спрямовані на нищення, а не творення [2, 35-118].

Свого часу Сократ (як про це читаємо у Платона [3]) запитував у співбесідника: “Чи можеш ти збагнути, що помилки в різного роду діяльності постають саме з такої ось помилки – коли невіглас уявляє,

що він знавець”. За соціальними сподіваннями молодий фахівець – це людина, котра володіє певною сумою знань, умінь та навичок, які постають основою для виконання нею конкретного роду діяльності; саме для цього вона вчилася, набувала знання. Здавна триває полеміка з приводу учня: хто він? Посудина, яку треба наповнити змістом необхідних знань, чи смолоскип, який треба запалити, а він уже сам буде горіти? Розв’язання проблеми саме в діалектичному поєднанні обох можливостей, адже пасивне “заковтування” того, що “наливають” у посудину, не дасть позитивного наслідку, так само, як і смолоскип може палати лише тоді, коли *є чому горіти*.

1. Бахтін М. Висловлювання як одиниця мовленнєвого спілкування // Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. – Львів : Літопис, 1996. – С. 308–317.

2. Біленко Т. Мовні проблеми в Україні: потенціал єднання чи конфлікту / Духовне життя українського суспільства: теоретико-методологічні та онтологічні проблеми розвитку. Колективна монографія в трьох книгах. Книга друга. – Київ Дрогобич : Інформаційно редакційний відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2009. – С. 35 – 118.

3. Платон. Собр. соч. в четырех томах. – Т.1. – М. : Мысль, 1990. – 860 с.

УДК 373.011.31

Неллі Бондаренко

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ

У статті розкривається інноваційна технологія навчання державної української мови на засадах компетентнісного підходу; розглядаються специфічні чинники становлення правописної компетентності та особливості цього процесу через реалізацію соціокультурної змістової лінії, модель вивчення мови на основі тексту. Теоретичні положення підкріплюються прикладами з чинних підручників для 5-7 класів.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, правописна компетентність, соціокультурна змістова лінія, текст, текстоцентрична модель вивчення мови, тематика мовленнєвої діяльності.

Постановка проблеми. Високий державний статус української мови, значущість і життєва потреба досконалого володіння нею зумовлюють необхідність постійного вдосконалення теорії і методики опанування мови