

Н. В. Гавриш, Г. О. Лопатіна, І. К. Чернікова, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ПІЗНАВАЛЬНІ ДІАЛОГИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Гавриш Н., Лопатіна Г., Чернікова І.

Пізнавальні діалоги з молодшими школярами

У статті обґрунтовано і представлено технологію організації пізнавальних діалогів з учнями початкової школи, побудованих на основі сократівського методу. Визначено окремі принципи управління пізнавальним діалогом, умови стимулювання пізнавальної та мовленнєвої активності учнів.

Ключові слова: діалог, пізнавальний діалог, сократівський метод, молодші школярі.

Гавриш Н., Лопатіна А., Чернікова І.

Познавательные диалоги с младшими школьниками

В статье обоснована и представлена технология организации познавательных диалогов с учениками начальной школы, построенных на основе сократовского метода. Определены некоторые принципы руководства познавательными диалогами, условия стимулирования познавательной и речевой активности учащихся.

Ключевые слова: диалог, познавательный диалог, сократовский метод, младшие школьники

Діалог як форма і спосіб взаємодії сьогодні проникає в усі сфери освіти. Приходить до нього й сучасна педагогіка, але тут цей процес відбувається повільніше, більш проблематично порівняно з такими галузями, як філософія або культура. Це обумовлено історично, бо на рівні з іншими віковими етапами, за дитиною молодшого віку пізніше всього було визнане право вважатися особистістю.

Як спосіб буття людства діалог повинен бути природною формою взаємодії з дитиною, починаючи з самого раннього віку. Більшість педагогів може зауважити, що в початковій школі з учнями регулярно проводять різноманітні бесіди, розмови, проте насмілимося стверджувати, що навіть за

умови регулярного проведення бесід і розмов, діалогічність педагогічного процесу може залишатися на надзвичайно низькому рівні, чи бути відсутньою взагалі. Адже для забезпечення діалогізму у взаємодії з учнями, батьками, колегами як учасниками освітнього процесу, необхідно навчитися чути Іншого, діяти з урахуванням можливості відмінної від твоєї його позиції, смаків, поглядів тощо. Діалогічність як життєва позиція педагога є найбільш істотним показником його професійної майстерності. Відтак, проблема забезпечення діалогічності актуалізує суб'єктно-діяльнісний підхід до організації освітнього процесу.

Метою даної статті є визначення особливостей організації пізнавальних діалогів з молодшими школярами. Під пізнавальними діалогами ми маємо на увазі не традиційні бесіди на різноманітні теми з метою поширення, систематизації знань з різних галузей, а передусім такі розмови, що стимулюють розвиток пізнавальних процесів, допитливості, вчать учнів мислити, міркувати, доводити.

Перш, ніж говорити про особливості організації пізнавальних діалогів з молодшими школярами, звернемося до відомих ще з часів давньогрецької культури сократичних діалогів як теоретичної платформи забезпечення діалогічності сучасного спілкування з учнями. Саме Сократ вперше в історії використав діалог як метод філософського пошуку істини та виховання через діалог духу й душі своїх співрозмовників [1].

Заслуга Сократ полягала в тому, що предметом своїх бесід, філософського аналізу він ставив «проблему життя», тобто будь-яке близьке для кожного життєво необхідне питання: *любов, дружба, робота, виховання, освіта, діти, людське щастя*, а також ключові філософські категорії, як *гарно і погано, прекрасне й потворне*. За справедливим визначенням О.Лосева, філософія, створена Сократом, є не просто філософією життя, вона є філософією для життя. Адже кожній людині час від часу надзвичайно важливо замислитись над тим, що складає смисли життя, над пошуком свого смислу, визначенням свого місця в житті. Саме це озброює людину засобами і

способами мислення, допомагає їй рухатися до відкриття і прийняття істини.

Окрім змісту сократичних діалогів, важливим для нас є осмислення методів комунікативної взаємодії зі співрозмовниками. Відомо, що сократичний діалог складався з декількох взаємопов'язаних етапів: на першому етапі відбувалася постановка філософсько-світоглядної проблеми. Така проблема поставала у вигляді запитання щодо змісту того чи іншого поняття, наприклад: що є мудрість, хоробрість, чеснота, благо, прекрасне. Тобто ініціатор розмови спонукав до тлумачення центрального поняття. Для розв'язання означеного термінологічного завдання співрозмовники Сократа повинні були узагальнити власний досвід щодо визначення власного смислу, який стоїть за даним словом. Намагаючись стимулювати міркування співрозмовників, Сократ не заважав розмірковуванню у голос, «прикидався недосвідченим», «глибше заховував знання предмета» (О. Лосєв).

На другому етапі сократичного діалогу співрозмовники Сократа вирішували поставлену проблему на актуальному для них рівні розвитку, давали доступну їхньому розумінню відповідь. У свідомості кожного учасника діалогу актуалізувалися частина досвіду, пов'язаного з визначенням ключового поняття, а також уявлення, почуття, які виникали у процесі обговорення ключового слова. Для співрозмовників Сократа результат їхньої власної діяльності, спрямований запитаннями Учителя, поступово проступав, становився очевидним і, нарешті, сприймався відкриттям. Важливим було те, що сама ситуація діалогу як спільної діяльності, змушувала людей шукати засобів вираження своїх думок, спонукала формулювати висловлювати свої думки, промовляти їх, переконувати співрозмовників у правильності своєї позиції. Висунувши гіпотезу, запропонувавши своє оригінальне рішення, співрозмовники Сократа, «заспокоювалися», «переживали ілюзію повного знання», «ілюзію остаточного й безповоротного подолання проблеми» (О. Лосєв). І тут на третьому, кульмінаційному, етапі Сократ розвінчував їхню впевненість у власній правоті, піддавав сумніву, іронії, критиці думки своїх опонентів. Він підводив учасників розмови до розуміння того, що ситуація

незавершена, знову актуальна, підводив до думки про існування інших, кардинально протилежних точок зору. Таким чином, Сократ надавав світоглядному діалогу новий імпульс, наче «другий подих». Задля цієї мети, Сократ використовував три основних специфічних методи ведення діалогу, три методи розвитку мислення й світогляду співрозмовників: негативну (деструктивну) майевтику, позитивну майевтику та агон. Про сутність такої організації діалогів Сократ говорив: «Мій метод схожий на роботу батька й матері – витягти назовні те, що всередині». За багатьма історичними джерелами, мати Сократа займалася акушерством, а батько – різьбарством. Тож, у перекладі, майевтика – «родопоміч». За твердженням Сократа, «душа не може досягти істини, якщо вона не вагітна нею». Вихідним матеріалом для застосування майевтики завжди слугує зміст свідомості, «душа» співрозмовника, яка завдяки «духовному повивальному мистецтву» – майевтиці – народжує істину. Однак наодинці людина не в силах досягти істини, необхідно спрямовувати думку. Платон приписував Сократу слова: «Так, як повитуха допомагає з'явитися на світ дитині, я допомагаю з'явитися людській думці». Високе призначення майевтики Сократ вбачав у тому, «щоб правильно розпізнати й відокремити фантазії та облудність у молодих душах від речей здорових і реальних» [1].

Не відкриваючи власної точки зору, за допомогою різких запитань, Сократ «позбавляв спокою», «злив», «змушував думати» учасників діалогу. Співрозмовники Сократа, згодом, переставали ображатися, не могли не визнати справедливості його сумнівів і запитань. Сократ створював такі умови, в яких опоненту ставала очевидною неповнота, обмеженість наявних у нього філософсько-світоглядних уявлень. Приведення співрозмовника в замішання, було деструктивним елементом методу Сократа. За допомогою деструктивної майевтики досягався «ефект очищення свідомості» співрозмовника від «шкідливих ілюзій» та «неуцтва». Роблячи явним для партнера по діалогу недосконалість його власної точки зору, Сократ відкривав шлях для подальшого міркування та розвитку діалогу. Позитивна майевтика, на відміну

від негативної, – метод, позбавлений конфлікту. Співрозмовники Сократа, які не звикли мислити філософськи, обмежувалися рамками свого життєвого досвіду, висловлювали переважно «локальну», «приватну», «вузьку» точку зору з посиланнями на окремі приклади із власного життя. Сократ же задавав їм такі запитання, що виводили за межі безпосереднього досвіду, вимагали рухатися від часткового до загального, від конкретного до абстрактного. Таким чином, метод Сократа спрямований на те, щоб за допомогою виявлення протиріч у судженнях співрозмовника відсіяти все несуттєве й показати справжню природу розглянутого. Сократ постійно мислив і змушував мислити інших, він сумнівався сам і викликав сумнів у своїх співрозмовників. Він вимагав перевірки й доказів кожної думки, кожного висунутого положення, змушував своїх співрозмовників замислюватися над змістом уживаних понять. Для активізації мислення своїх співрозмовників Сократ використовував принцип агона, запозичений їм у грецького театру. Агон означає протиставлення, змагання. Агон, за словами О. Лосєва, – «боротьба двох протилежних ідей, боротьба азартна, жагуча» [2]. Паралельно з точкою зору співрозмовника, Сократ формулював власну пізнавальну позицію з обговорюваної проблеми. Він уважно стежив за виникненням розбіжностей між учасниками діалогу, звертав увагу співрозмовників на суперечні одна одній думки, роблячи їх предметом спеціального аналізу та обговорення. Наявність декількох точок зору з проблеми неминуче приводив до їхнього обговорення, узгодження, узагальнення і тим самим збагачував уявлення, сприяв розвитку особистості.

На основі аналізу методики організації сократівських діалогів можна виділити загальні принципи ведення бесіди, які актуальні й донині. Сформулюємо їх у вигляді правил, виведених з сократичного досвіду побудови діалогу:

- Не зважаючи на те, що педагог має чітко усвідомлювати мету й основний напрямок майбутнього діалогу з дітьми, він може лише спрямувати учня на шлях вирішення поставленої проблеми, але до правильної відповіді та має дійти самостійно.

- Педагог повинен однаково позитивно, з повагою ставитися до всіх своїх співрозмовників, не залежно від міри успішності, яку вони виявили в ході розмови, і враховувати їхній особистий досвід.

- Передусім від учителя залежить загальний емоційний дух розмови. Цьому сприятимуть його щирість, правдивість і простота у спілкуванні, вміння викликати у співрозмовників різні асоціації щодо обговорюваних понять. Адже тільки особисті переживання та відчуття педагога можуть «заразити» співрозмовників інтересом до проблеми, що обговорюється, не залишити байдужими, стимулювати їхню власну активність і суб'єктну позицію.

Ефективність, могутній розвивальний вплив сократівських діалогів на мислення, мовлення, духовність людини підтвердені історією. Проте, на жаль, ми не можемо стверджувати, що вони широко впроваджуються в різних ланках сучасної освітньої системи.

Більш вжитим в освітніх закладах, починаючи з дитячого садка, є традиційний спосіб проведення бесід-розмов з дітьми, за якого мисленнєва і мовленнєва діяльність дітей досить жорстко регламентована складеним вихователем планом, спрощена, оскільки спрямовується не на відкриття дитиною істини, свого «живого» знання, а на репродуктивне запам'ятовування і відтворення у відповіді на запитання «мертвого» знання, поданого дорослим у готовому вигляді.

За традиційною методикою проведення бесід також і позиція учителя початкової школи визначається моделлю «над розмовою», за якої педагог лише себе визнає суб'єктом мовлення, і тому намагається заповнити бесіду власним змістом. Хіба не знайомі для більшості учителів є «парадний» конспект уроку, в якому прописані відповіді на кожне заплановане запитання? Якщо учитель, починаючи бесіду, вже до її початку орієнтований саме на таку відповідь, значить будь-яка інша думка буде сприйматися ним, як неправильна.

Ззовні традиційна бесіда має всі ознаки діалогу, проте по суті категорично відрізняється від нього. Адже педагог нерідко вважає за можливе перебивати думку учня, якщо та здається йому не зовсім правильною; не

відповідати на запитання, які «не вписуються» у запланований хід бесіди; не даючи можливості поміркувати, сам спішить відповісти на своє ж запитання або, виказуючи недовіру дитячому розуму, підказує їм способи розв'язання задачі; а також дозволяє собі каверзувати, висміювати невдалу думку; якщо і слухати, то не чути суті сказаного, пропускає цінну, хоч і не зовсім прозору, вдало оформлену ідею.

Наслідки застосування таких бесід можна легко спрогнозувати. Оскільки система навчання діалогу в такий спосіб складається з примітивної передачі учням певної сукупності інформації, яку вони мають засвоїти і в певній ситуації репродукувати, на жаль, не через мислення, власне відкриття та проживання істини, а через засвоєння шаблонів, мовних штампів, канцеляритів, як результат – учень опановує лише певні діалогічні вміння, але не стає гарним співрозмовником. Адже применшується і навіть ігнорується особистість дітей – учасників діалогу як партнерів, рівноправних суб'єктів пошуку істини. Мінімізується не лише розвивальний ефект бесіди, а мотивація молодших школярів до пошуку істини в подальшому житті, унеможлиблюється жадоба знань.

З огляду на особистісно-орієнтований підхід до освіти, який не лише декларується, а й поступово (на жаль, повільно) впроваджується в роботу початкової школи, значення пізнавального діалогу як інтерактивного методу навчання зростає.

До участі в пізнавальних діалогах учнів треба готувати поступово. Так, одним з провідних принципів формулювання учителем запитань до дітей, застосування лексико-граматичних вправ, організації пошукової діяльності, починаючи з першого класу, має бути, на наш погляд, **принцип багатоваріантності**. Він реалізується в різних навчальних ситуаціях і дає змогу учням звикнути з думкою, що можуть існувати різні погляди на одне й те саме запитання, не замикатися в межах одного підходу, орієнтує на пошук декількох способів розв'язання поставленого завдання. У книзі Пеггі Дженкінс «Виховання духовності у дітей» автор пропонує надзвичайно простий і

ефективний спосіб довести дітям думку про безмежність пізнання істини. Після того, як діти виявили свою спостережливість, розглядаючи, наприклад, предмети у груповій кімнаті, вона пропонує розташувати перед очима аркуш паперу, в якому олівцем пробито лише маленьку дірку, і спробувати побачити все те, що в першій частині досліду діти називали. Розмірковування у процесі зіставлення вражень від відмінностей сприймання в першій і другій ситуації дасть можливість учням зрозуміти, що в певних випадках людина може робити висновки, не оперуючи всією сукупністю існуючої інформації [2]. Доречно також застосувати прийом, запропонований Ж.Піаже, який, розташувавши по колу групу дітей, пропонував їм розповісти, що саме вони бачать, коли дивляться на предмет, який знаходиться в середині кола (лялька чи портфель, чи щось інше). Адже діти, які дивляться на предмет спереду, і ті, хто стояли позаду, мають різну картину сприйнятого. Зроблений педагогом висновок, що в будь-якій проблемі ми виходимо передусім зі свого бачення, тобто не маємо цілісної картини, допомагає дітям припуститися думки про можливість інших, також правильних відповідей на одне і те саме запитання. Принцип багатоваріантності можна реалізувати через такі запитання до дітей, які припускають численні можливі варіанти. Причому педагог від початку орієнтує учнів не на одне, а низку можливих рішень: «Хто може назвати декілька причин, чому кінь не п'є воду зі склянки?», «Як швидко зробити светр важким?», «Як швидко охолодити гарячу воду?», «Як вибачитися перед людиною, яка не розуміє твоєї мови?» і таке інше. Багатоваріантними можуть бути лексичні завдання і вправи, наприклад, дібрати слово-реакцію на стимульне слово, задане вчителем. Так, на слово *дупло* ми одержали 14(!) відповідей: *дерево, дуб, ліс, пташка, дірка, білка, горішки, стовбур, дятел, зимова хатка, житло, сова, тепло* і навіть *зуб (карієс)*. Тут важливо не задовольнятися однією чи двома відповідями, а спонукати учнів до пошуку запитанням-стимулом: «Як сказати по-іншому? А ще як можна?», відмічати і схвалювати будь-яке бажання сказати **своє** слово: «Діти, ви відмітили, як Віталік цікаво сказав...».

Не менш важливим є правильний вибір **теми** розмови, яка має не просто зайняти своє місце в передбаченій програмою сукупності навчальної інформації для учня. В результаті участі в пізнавальних діалогах маленький школяр має збагатити власне світосприймання, вчиться пізнавати себе, специфіку і закони довкілля, виносить з них власні смисли, життєво необхідні для розвитку його душі і духу. Правильно визначена тема уроку призводить до загального смислоутворюючого ефекту, піднімає мислення на більш високий рівень, допомагає учням усвідомити взаємопов'язаність усього з усім.

Зауважимо, що ключовим напрямом модернізації сучасної освіти і є спрямування її на перетворення освітнього стандарту з безособистої форми узагальненості в особистісну культуру того, хто навчається, для набуття якої життєво необхідними є **власний досвід пізнання**, передусім самопізнання й розуміння, а значить **освоєння** тих знань, які мають бути засвоєні у процесі пізнання.

Протягом більшості уроків ми передусім намагаємося передати дітям певні знання – в цьому їх (уроків) сенс. Проте варто пам'ятати, що значний відсоток засвоєної на них інформації залишиться відстороненою від Розуму і Душі, тобто пустою, відчуженим знанням, чужим досвідом, якщо учень не знайде в них свого смислу. Що власне і відбувається. Знаннева домінанта традиційного освітнього процесу і в дошкільному закладі, і в початковій школі продовжує міцно триматися саме за предметні, а не особистісні цінності. Сутність же пізнавальних діалогів полягає в тому, щоб допомогти дитині в означеній сукупності знання знайти значимі для **себе** смисли. Отже, слід обирати такі теми, які наближають дітей до осмислення найважливіших законів природи (все пов'язане з усім; нічого з нікуди не буває і в нікуди не дівається; що надішлеш у світ, те тобі й повернеться; природа знає краще, навчись її слухати) і соціуму (Я у світі не один; моя свобода обмежена свободою Іншого; взаємозалежність цінніша за незалежність). Ключова ідея має бути осмислена самим учителем як відповідь на запитання самому собі: «Що саме, яку життєво необхідну інформацію (переконавання, настанову) я хочу щоб учні винесли з

цього уроку?». Звичайно, щоб бути готовим до пізнавального діалогу, учитель має постійно працювати над собою, частіше заглядати у свою душу, ставити передусім собі запитання, навколо яких потім буде будувати розмову з учнями.

Враховуючи вікові психологічні особливості молодших школярів, пізнавальний діалог варто будувати таким чином, щоб **візуалізувати** (унаочнити) процес відкриття істини. Цьому сприяє процес створення разом з дітьми карти розумових дій. Оскільки здатність до символізації у молодшого школяра знаходиться лише у стадії становлення, йому важко самому знайти власний символ, учителю можна запропонувати декілька на вибір, які допоможуть знайти саме той, що відповідає їхньому власному баченню суті досліджуваного поняття. Так, наприклад, розбираючи сутність поняття «рух», можна запропонувати учням розглянути такі символи, як стрілка, крапка, квадрат, пряма, хвиляста, ламана лінії, і запропонувати знайти той знак, яким би вони позначили рух, пояснити, чому цей знак обрали. А щоб визначитися з конкретними кроками до власної мрії, краще скористатися символом «Пірамідка» або «Драбинка», вершиною якої буде сама мрія, а кожную сходинку учень має наповнити змістовими етапами, що наближають її до мрії.

Не менш значущим для обретіння в пізнавальному діалозі власного смислу є організація **проживання** учнями ключової ідеї (проблеми, суті досліджуваного поняття), опробування її на власному досвіді. Проживання, а не сприйняття інформації в готовому вигляді, акцентує увагу самоті дітей, їх активному включенні в процес пізнання, що неможливо без помилки як обов'язкової складової цього процесу в цілому, природного шляху відкриття істини. Отже, позиція учителя в пізнавальному діалозі вимагає прийняття помилки, забезпечення її аналізу, усвідомлення причин та знаходження способів її виправлення. Адже, якщо, уникати помилок у відповідях, діях учнів, що є природними в їхньому первинному процесі пізнання, діалог перестане бути розвивальним. Який сенс у бесіді, яка нічого нового дитині не дає?

Отже, оновлення змісту початкової освіти неодмінно вимагає оновлення й способів реалізації цього змісту, спрямування їх на особистісну домінанту

освітнього процесу.

Література

1. **Телегин М. Ф.** Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. – М. : МГППУ, 2006. – 288 с.
2. **Лосев А. Ф.** История античной этики: Софисты. Сократ. Платон. – М. : Искусство, 1969. – 715 с.
3. **Платон.** Диалоги. М. : Мысль, 1998 – 257 с.
4. **Гавриш Н.** Сучасне заняття в дошкільному закладі : навч. – метод. посібн. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 498 с.

Gavrish N., Lopatina H., Chernikova I.

Cognitive dialogs with junior schoolboys.

In the article grounded and presented technology of organization of cognitive dialogs with the students of initial school, built on the basis of Sokratov method. Some principles of managing cognitive dialogs, terms of stimulation of cognitive and vocal activity of student, are certain.

Keywords: dialog, cognitive dialog, Sokratov method, junior schoolboys

Відомості про авторів

Гавриш Наталія Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – мовленнєвий розвиток дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, розвиток дитячої творчості.

Лопатіна Ганна Олександрівна – аспірант Бердянського державного педагогічного університету. Коло наукових інтересів – мовленнєвий розвиток дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Чернікова Ірина Костянтинівна – вчитель ЗОСШ № 17, м. Луганськ. Коло наукових інтересів – мовленнєвий розвиток дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.