

**Мазурік О.О.**

*аспірант кафедри дошкільної*

*та початкової освіти,*

*викладач кафедри практики мовлення,*

*Луганський національний університет*

*імені Тараса Шевченка*

## **ДІАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*Стаття присвячена діалогічній взаємодії майбутнього вчителя іноземної мови та учнів початкових класів як науково-педагогічній проблемі.*

*Article deals with the dialogical interaction between teacher of English and junior pupils as scientific and pedagogical problem.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні особливе місце у системі національної освіти належить вищій школі. Перед вищими навчальними закладами стоїть завдання перебудувати систему професійної підготовки таким чином, щоб уже під час навчання у педагогічному закладі у студентів формувалися професійно-педагогічні знання, навички й уміння, спрямовані на таку організацію навчально-виховного процесу, яка б відповідала принципам гуманізації та демократизації, коли і вчитель і учні мають бути активними учасниками – а отже, суб'єктами педагогічного процесу. Найповніше такий спосіб організації відображає поняття «діалогічна взаємодія».

Проблема діалогічної взаємодії як основного способу організації педагогічного процесу до 90-х років ХХ століття майже не досліджувалася, хоча такий термін і його значення в науковій літературі обговорювалися. Вже у працях Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Русо, К.Д. Ушинського, М.І. Пи-рогова та інших йдеться про необхідність взаємної активності педагога й вихованців у педагогічному процесі. Вони відзначали також важливість спеціальної

підготовки до здійснення такого процесу майбутніх педагогів.

Про роль учителя в організації навчально-виховного процесу і необхідність пошуку оптимального режиму діяльності школи писали Т. Ващенко, О. Духнович, А. Макаренко, С. Русова, С. Сірополко, В. Сухомлинський та ін.

Серед сучасних психолого-педагогічних досліджень обґрунтування діалогізації навчально-виховного процесу надається у працях Ш. Амо-нашвілі, В. Гриньової, В. Кан-Калика, О. Кіліченко, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, Т. Сущенко, та ін.

Проте є сенс говорити про загальне оновлення, яке уможливило вже сьогодні вихід України на якісно інший рівень загального розвитку. Різні аспекти оновлення у педагогіці висвітлюються у працях М. Азімова, Дж. Джонса, В. Докучасової, В. Краєвського, В. Чернової та інших.

Гуманістично-орієнтований педагогічний процес, на думку В. Мижерикова, може бути тільки процесом діалогічної взаємодії вихователя і вихованця, де обидва учасники виступають як паритетні, рівноправні, в міру своїх знань та можливостей, партнери.

Таким чином, **мета цієї статті** полягає у з'ясуванні сутності діалогічної взаємодії як науково-педагогічної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Діалогічна взаємодія – складний, багатоплановий процес налагодження та розвитку контактів між людьми, породжений потребами спільної діяльності [8]. Оптимальна взаємодія вчителя з учнями в процесі навчання створює найкращі умови для розвитку їхньої мотивації та творчого характеру навчання, для правильного формування особистості того, хто навчається, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання та керування соціально-психологічними процесами в колективах. Основними характеристиками діалогічної взаємодії є взаєморозуміння, взаємопізнання, взаємостосунки, взаємні дії та взаємовплив [6].

Процес підготовки майбутніх учителів до діалогічної взаємодії з учнями починається із взаємодії викладача зі студентами. У розвитку інтересів студентів неабияку роль відіграє правильний, доброзичливий та довірливий тон викладача, який ґрунтується на повазі та спокійній вимогливості. Доброзичливість, увага до інтересів, захоплення студентів є джерелом емоційно-позитивних стосунків між сторонами, які не можуть не позначитися на розвитку зацікавленості. Аби виявився та ствердився той стійкий інтерес, студент повинен відчувати свій особистий успіх. А це потребує від викладача

індивідуального підходу до кожного студента. Якщо викладач буде постійно, але непомітно для студента надавати йому допомогу (поки він потребує її), той буде оцінювати свої успіхи як особисті та відчувати радість [7, 54].

У формуванні пізнавальних інтересів учнів викладач відіграє провідну роль. Його ерудиція, ставлення до роботи та учнів, педагогічна майстерність – усе це багато в чому визначає успіх навчання. Звичайно, має значення і обсяг знань, рівень загального розвитку учнів, спрямованість їхніх інтересів.

Стосовно викладачів, надмірна моралізація, повчальна манера в професійній поведінці, набір формальних шаблонів часто стає одним із чинників, що зумовлюють відчуження учнів від педагогів, викликає негативні емоційні стани (В. Гриньова, А. Єгорова, Т. Сущенко).

Викладачеві важливо навчитися швидко проникатися станом студента, фіксувати в його поведінці малопомітні, але психологічно значущі деталі, розрізняти незначні зміни в макро- та мікроекспресії. Стан людини виявляється найчастіше у вигляді реакції на поточну ситуацію та має характер прилаштування.

Взаємостосунки викладача та студентів ґрунтуються на почуттях симпатії або антипатії, взаєморозумінні або нерозумінні. Зазвичай прийнятими є дві умови, які забезпечують успішність взаємодії: довіра студента до викладача та духовний потяг до нього. Довірливий характер взаємостосунків складається, як правило, не стихійно – його треба формувати, завойовувати.

Аби вселити в студента віру у власні сили, зміцнити його волю, бажання подолати труднощі, викладач може використати прийом авансування довіри, який складається зі спеціальних доручень, завдань. Для створення ситуації довіри визначено низку правил: це визнання почуття дорослості студента, яке зростає, його гідності; прояв педагогічного оптимізму; обережність в оцінці освітніх можливостей студентів, толерантність, чесність у стосунках із студентами, повага до особистих уподобань.

Сучасний вчений В. Кузовльов пропонує три провідних типи взаємостосунків між викладачем та студентами: 1) стійкий позитивний – викладачі цієї групи вирізняються педагогічною спрямованістю, широтою знань, ерудицією, глибокою майстерністю володіння предметом, гнучкістю мислення, потребою в неформальному спілкуванні зі студентами; 2) пасивно позитивний – виявляється в нечітко вираженій емоційно-позитивній спрямованості спілкування зі студентами, викладачі в курсі справ студентів, надають їм допомогу; 3) негативний – у викладача виявляється схильність до повчання: відбувається формалізація стосунків зі студентами, порушується

педагогічна взаємодія, що припускає можливість конфліктів. Перший тип взаєностосунків віднесемо до співтворчості, другий до співробітництва, а третій до вимушеного контакту. Отже, викладачу, вчителю треба не примушувати, а спонукати, заохочувати учня до діалогічної взаємодії.

Відчуження викладача від студента може виникнути в ситуації, коли студентам дане право оцінювати якість його роботи. Також дуже неприємно вчителю певною мірою «споживацьке» ставлення студента, яке визначається формулою «викладач повинен давати знання», хоча насправді викладач не дає, а сприяє отриманню знань. Але викладач, який спонукає студентів до діалогічної взаємодії, – це гуманна постать, йому у таких випадках потрібно, по-перше: зрозуміти, що оцінка учнів – лише допомога викладачеві побачити себе «очами студентів»; по-друге: бути вище неповаги, тобто, як пропонує Шалва Амонашвілі, «знаходитися у стані духовної посмішки».

Діалогічна взаємодія викладача і майбутніх педагогів – це позитивний приклад, своєрідна підготовка студента до взаємодії з його майбутніми учнями. Нажаль, до цього часу в науково-педагогічній літературі мало уваги зверталось на аспекти підготовки студентів факультетів іноземних мов до діяльності з учнями молодшого шкільного віку, немає чітко сформульованих програм. Проте практика показує, що багато випускників факультетів іноземних мов йдуть працювати вчителями іноземних мов саме у початкові класи. Ми впевнені, що діяльність вчителя та учня початкових класів повинна будуватися на діалогічній взаємодії.

Сьогодні діалог як спосіб взаємодії пронизує в усі сфери освіти. Приходить до розуміння його доцільності й педагогіка початкової освіти, але тут цей процес відбувається повільніше, конфліктніше ніж в інших галузях. Це зумовлено історичними причинами: за дитиною сучасного дошкільного і молодшого шкільного віку пізніше всього було визнане право вважатися особистістю на рівні з іншими віковими періодами.

Щоб зрозуміти, яким же чином дошкільна педагогіка підійшла до поняття діалогу й у чому, на її думку, він повинен складатися, необхідно не тільки простежити зміну сприйняття феномена дитинства в історії, але й проаналізувати погляди сучасної педагогічної науки на цей процес. Безсумнівно, дослідників сьогодні хвилює питання: як саме склалися передумови особистісного підходу до дитини, і які стадії пройшла педагогіка на шляху до нього. Тому осмислення часто відбувається саме із цього погляду, відзначаються ті риси того чи іншого періоду, які можуть свідчити хоча б про наближення до гуманістичної парадигми, у межах якої можливе виникнення діалогу.

Історію педагогіки традиційно розглядають, починаючи з первіснообщинного ладу, причому – з акцентом на певну специфіку

виховання: праця на рівні з дорослими членами племені, раннє покладання відповідальності за молодших та інше. Деякі автори (В. Прянікова, З. Равкін) говорять про так звану «природну педагогіку», відзначаючи повну гармонію взаємин дитини, дорослого й навколишнього світу, побічно натякаючи на подібність із тим самим діалогом, що намагаються побудувати вихователі сьогодні. Насправді, на думку А. Єгорової, тут недоречно говорити навіть про передумови виникнення діалогу: по-перше, були відсутні його суб'єкти, тому що поняття «дитина» не вирізнялось, дитинство було не світом, а особливим станом, що усувалося природним шляхом. Гармонія була нічим іншим, як просто відсутністю специфічної дитячої субкультури, у якій дитинство тоді й не бідувало, та й не могло мати без наявності особливої культури дорослих. Діти розвивалися не заради самореалізації, а для продовження життя племені в цілому, про особистісний підхід, зрозуміло, не було й мови. Повне «взаєморозуміння» на тлі відсутності свідомо поставлених педагогічних цілей і завдань може виглядати заманливо, але воно є лише наслідком того, що перед молодшими членами племені навіть не ставиться проблема вибору (яка є ключовою для діалогу), їхнє мислення й поведінка визначені, закріплені звичаєм і табу – звідси й «безконфліктність» процесу виховання.

Таким чином, проведення паралелей із сьогоднішніми напрямками вирішення проблеми діалогу на основі «природної педагогіки» навряд чи виправдано, передумови діалогу з'явилися значно пізніше.

Щодо античності, яка є наступним часовим періодом у розвитку історії педагогічної думки, тут найчастіше розглядаються педагогічні системи, запропоновані найвідомішими філософами, зокрема, Платоном. Деякі підручники (особливо радянського періоду) докладно описують запропоновану ним у діалозі «Держава» модель виховання; стверджується, що саме тоді в європейській традиції з'являється теорія навчання, педагогіка як наука про людину і її розвиток. Але в деяких посібниках трохи обминається увагою загальний контекст системи Платона, ціль сконструйованого ним суспільства, що мала зовсім не гуманістичну спрямованість, а впливала з усього попереднього навчання (про ідеї). Платона хвилювала не щира самореалізація кожного, а відповідність тому чи іншому з трьох класів – звідси й надто докладно розписана система контролю після кожного етапу навчання дитини. Дитинство тут виступає як об'єкт впливу системи, розвиток становить не мету педагогіки, а проблемну ситуацію (тобто ситуацію невизначеності), тому що неясно, що з дитини вийде й чи вірно буде визначене її місце. Взагалі, творці тих або інших утопічних систем за всіх часів приділяли значну увагу системі виховання, тому що зневага до молодого покоління могла загрожувати смертельною небезпекою всієї ретельно розробленої ідеології. Тут характерною є перевага суспільного виховання над сімейним (перше легше контролювати), педагогічне мислення усе ще перебуває в межах антитези «свій-чужий», особистість дитини й дитинство не є цінністю.

У період середньовіччя ситуація майже незмінюється. Хоча й відбувається швидкий розвиток наук і системи освіти, підвищується його рівень, але ставлення до дитини як до учасника цього процесу залишається, по

суті, на одному рівні – майбутній дорослий; панує несвідоме бажання так чи інакше скоротити період дитинства. Із суб'єктивної позиції дитина як мисляча істота практично не сприймається – її мислення розглядається лише з погляду здатності до навчання, у цілому ж дитинство не є в культурі того часу хоч скільки-небудь значним моментом.

Епоха Відродження істотно змінила ставлення до багатьох речей, до освіти й виховання в тому числі, величезний крок уперед робить дидактика, відбувається осмислення ідеї про необхідність загального навчання (Я. Коменський), але все-таки ситуація зі сприйняттям дитинства, з визнанням особистості в дитині змінюється не так сильно. Приблизно такою ж залишається ситуація і у Новий час – удосконалюються лише окремі теорії навчання. Деякі автори (В. Прянікова, І. Шабасєва) стверджують, що саме тоді з'являється «гуманістична педагогіка» і називають її засновниками Ж.-Ж. Русо й І. Песталоцці. Насправді, тут існує певний термінологічний парадокс, описаний педагогом і істориком ХІХ століття Л. Модзалевським: у той час виникло так зване християнсько-гуманне виховання, з основними положеннями якого боролися «реалісти», до яких, до речі, належав й сам Русо. Гуманісти ж, відстоювали загальну для Відродження ідею повернення до цінностей античності й у своїх школах вводили обов'язкове вивчення мов і її літературної спадщини. З погляду сьогоденної гуманістичної педагогіки, така освіта ніяк не є особистісно орієнтовною, скоріше навпаки. Але ми згодні з сучасною вченою А. Єгоровою, що Русо не можна до кінця віднести до «гуманістів» – його основна педагогічна праця пізніше справедливо критикувалася.

Зміни все ж таки відбувалися: симптомом цього було відбиття образа дитини в мистецтві. У живописі цей процес проходить кілька стадій – від фонового зображення (у вигляді ангелів або херувимів), через розкриття теми «дитина – маленький дорослий» у період класицизму, до сентименталізму (дитина – гарна іграшка) і романтизму, де дитина дійсно одержує свою індивідуальність, що теж є своєрідним відбиттям того, що відбувалося у світі дорослих. У літературі дитинство також спочатку зображується лише тому, що діти взагалі існують, але поступово образ дитини завойовує усе більш значне місце, вікова планка пробудження свідомості й особистості все знижується, і, нарешті, в ХІХ столітті одержують поширення праці, у яких дитина відіграє головну роль. Кульмінаційним моментом можна вважати роман російського письменника С. Аксакова «Дитячі роки Багрова-онука», головною метою якого є не зображення російської природи, як іноді вважається, а проголошення індивідуального «я», починаючи буквально із трьох років. Автор аналізує різні думки й стани дитини, анітрошки не соромлячись їхньої дитячості, спонукаючи дорослих цінувати подібні прояви й знаходити в них зміст і значення, демонструючи анітрохи не меншу в порівнянні з дорослими емоційну чутливість і сприйнятливості дитинства. Подібні здобутки символізували наближення гуманістичної парадигми виховання, що почала формуватися до кінця 19 століття, як у Європі, так і в Росії. М. Богуславський у своїй статті «Генезис гуманістичної парадигми освіти в Росії» відзначає, що тільки до 20 століття розвиток суспільства

досягнув такого рівня, коли постала необхідність справжнього, не обмеженого ідеологічними рамками окремих держав, розвитку особистості. Саме тоді починаються пошуки способів виховання не слухняної, а, навпроти, ініціативної особистості – не скутої упередженнями й заборонами, здатної до критичної оцінки навколишнього світу. З економічної точки зору необхідною була поява індивіда, здатного працювати продуктивно, – тобто свідомо, без примусу й, більше того, з елементами творчості для забезпечення постійного розвитку нових технологій. Відбувається поступове відділення «широї» моральності від релігії й ідеології. Таким чином, воля вибору, творчість, високий ступінь самосвідомості стали символами гуманістичної парадигми виховання. М. Богуславський формулює основні принципи нової системи (яка тоді ще була представлена тільки в теорії): принцип «самотворчості» (віра в те, що, нарешті, час «дозволити дитині доходити до всього самому»), захоплення духовною красою дитини, відсутність примусу (не тільки тілесного, але й будь-якого взагалі) [4, 67]. Діячі в галузі педагогіки того часу вважали, що душа дитини відкрита добру й знанню, а діяльність вихователя зводиться лише «до створення відповідних умов». Багатовіковому придушенню протиставлялося проголошення безмежної волі розвитку, з'явилося кілька напрямків «вільно-гуманістичної педагогіки»: соціальний (С. Шацький), духовний (К. Вентцель) і інші.

М. Богуславський також відзначає важливу річ: майже всі педагоги-гуманісти були впевнені, що двадцяте століття повинне бути «педагогічним», а поняття «дитинство» і «дитина» стануть центральними, та визначать весь розвиток суспільства в цілому.

Пророкування виправдовується: протягом усього століття не тільки прискорено розвиваються педагогічні технології, але й відбувається формування збірного образу дитинства як «найважливішого» у підсвідомості суспільства (чого ніколи раніше не було). Дитинство міцно займає місце в літературі, його активний спосіб буття часто протиставляється повсякденній свідомості дорослих, – і дитина вперше в історії виходить із порівняння переможцем, вона стає символом пошуку й розвитку, дитячі риси відділяються від поняття дитинства й займають певне місце в культурі. Остаточно визнається наявність специфічної дитячої субкультури, що є самостійною цінністю.

І все ж, гуманістична педагогіка ще не вважається справді особистісною, не породжує діалогу. Треба сказати, що в курсах історії педагогічної думки й у деяких сучасних посібниках вона фактично ототожнюється з діалогом. Насправді, це не зовсім правильно. Всі її ідеали негативні, побудовані на запереченні минулого, спрямовані на виправлення історичної несправедливості: відмова від примусу, зняття обмежень, викорінювання недовіри до сил дитини та ін. Гуманістична педагогіка лише створює передумову (правда, дуже важливу) для майбутнього діалогу; визначивши й затвердивши в правах другого його учасника – дитини (образ учителя склався раніше), вона довела, що менший (у порівнянні з вихователем) досвід не є перешкодою для рівноправного спілкування. Діалог же є іншою, більш складною формою взаємодії. В. Слуцький у статті «Філософія освіти Мартіна

Бубера» [10, 95] підкреслював, що Бубер критикував визначення виховання як простого розвитку творчих сил (нехай навіть і в межах особистісного підходу). Творчі здатності й самореалізація не можуть подарувати самого головного – спілкування, відповідальності, відкриття Іншого. Бубер критикував педагогіку за применшення ролі вчителя (яке відбулося знову ж з історичного нігілізму). Багато в чому думка Бубера вступає в протиріччя із сучасними педагогічними ідеями, у сьогodнішній педагогіці початкової школи саме навпаки спостерігається відчуження вихователя від дитини, підміна живого спілкування «розвиваючим середовищем» або заздалегідь спланованими ігровими заняттями. Типовим для сьогodнішніх педагогічних публікацій можна вважати заголовок: «Чи виберемо ми волю дітей?», у яких стверджується необхідність беззастережного «визнання права дитини на власну долю». Цей заклик у дусі гуманістичної парадигми не можна приймати серйозно, його значення просто незрозуміло. На тлі «звільнення» дитини образ педагога стає чимось другорядним, підмінюючись різноманітними альтернативними педагогіками й методиками.

Як же повинен будуватися діалог учителя іноземної мови з учнями початкової школи? Сам Бубер вважав необхідною умовою довіри, особливе емоційне ставлення до вихователя, здійснення виховання як «таїнства». Сьогodні, процес діалогу визначається як взаємний розвиток всіх його учасників, попередження (замість покарання), практична взаємодія [11, 72]. Основним напрямком діалогу з початківцем проголошується виховання толерантності (у широкому змісті цього слова – як терпимості у взаєминах із соціумом і різними культурами). У кожному випадку, дві особистості самі по собі не становлять діалогу. Необхідний зміст: у педагогіці (особливо початкової школи) змістом є різноманіття навколишнього світу, систематизоване в межах тієї або іншої методики. Діалогічна взаємодія вчителя іноземної мови та учня початкових класів сьогodні повинна вибудовуватися за наступною схемою: особистість дитини, що вступає через педагога-посередника у взаємини з культурою й суспільством. Взагалі, тема посередництва активно розвивається у працях Б. Ельконіна.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** На підставі викладеного вище зазначимо, що найголовнішим, на наш погляд, є, по-перше: успішність діалогічної взаємодії забезпечується за умов довіри вчителя до учня. По-друге: викладачу, вчителю треба не примушувати, а заохочувати учня до взаємодії. По-третє: оскільки діалог як розуміння іншого стає способом буття людства, він має вважатися природною формою взаємодії з дитиною, яка почала навчання.

Отже, питання діалогічної взаємодії між майбутніми вчителями іноземної мови та учнями початкових класів – це актуальна науково-педагогічна проблема, значущість якої підвищується водночас із зростанням вимог до особистості вчителя. Тому уявляється доцільним подальше вивчення сутнісних характеристик діалогічної взаємодії та розробка на цій підставі



моделі підготовки вчителя іноземної мови до діалогічної взаємодії з учнями початкових класів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аксаков С.Т. Детские годы Багрова – внука, служащие продолжением семейной хроники / Сергей Аксаков. – М.: Сов. Россия, 1984. – 248 с.
2. Амонашвили Ш.А. Улыбка моя, где ты? Без нее не выбирайте, пожалуйста, педагогическую профессию // Учительская газета. – 2000. – № 40.
3. Арушанова А.Г., Дурова Н.В., Рычагова Е.С. Истоки диалога // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 1. – С. 53.
4. Богуславский М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в России на рубеже 19 и 20 веков // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 63-70.
5. Егорова А.Е. Диалог в образовании: Сборник материалов конференции. – СПб.: Санкт – Петербургское общество. – 2002. – Выпуск 22.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров П.Ю. Педагогический словарь. – М., 2001.
7. Кузовлев В.П. Преподавание в ВУЗе: наука и искусство // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 52-57.
8. Мижериков В.А. Словарь-справочник по педагогике / Под ред. П.И. Пидкастистого. – М.: Т.Ц. Сфера, 2004. – 448 с.
9. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших дней / Л.Н. Модзалевский – СПб.: Алетейя, 2000. – 429 с.
10. Слуцкий В.И. Философия образования Мартина Бубера // Педагогика. – 2000. – № 8. – С. 94-99.
11. Парамонова Л.А., Алиева Т.И., Арушанова А.Г. Дошкольник в мире диалога: воспитание толерантности // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 5. – С. 70-73.
12. Пряникова В.Г., Равкин З.И. История педагогики: Учебное пособие. – М., 1995.