

позиції, аби лише зберегти якусь таємницю свого життя, аби не відкрити щось небезпечне.

Висновки:

Слід виділити пряме, опосередковане і девіантне ставлення до загальнолюдських цінностей.

У житті аутсайдера часто настає момент появи певної соціально-психологічної установки, яка пов'язана з різкою переміною у світобаченні, викликовою сильною травматичною подією. Таку подію можна назвати моментом фундаментального зламу, після якого з'являються інші установки аутсайдерського типу, що прискорюють та посилюють його вкорінення в психіці.

У людини, яка в майбутньому стає аутсайдером, як правило, формується базова чи фундаментальна установка, що слугує підґрунтям для усіх інших, які в сукупності своїй утворюють надбудову або похідну структуру, яку ми називаємо психологічним аутсайдерством.

В аутсайдерів добровільно-усвідомленого, термінального, компенсаторного, поступливо-неспроможного, альтруїстичного, переможеного або замаскованого типу спостерігається всі три типи ставлення до цінностей, при цьому домінують пряме з багаточисельними включеннями девіантного типу. Вступаючи в конфлікт або шукаючи компромісу з суспільством, вони неначе б то готові до самопожертви другорядними цінностями заради першорядних і намагаються відмежуватися від тенденцій, дій, вчинків, що є неприйнятними для них.

Як видно із тексту статті, аутсайдерська психологія є прямим наслідком тоталітарного устрою суспільства, а отже, одним із найважливіших шляхів її подолання є демократизація, гуманізація та лібералізація.

Зрозуміло, що в форматі однієї статті неможливо подати повний опис типологізації аутсайдерства як соціально-психологічного явища, тому воно потребує подальших досліджень за допомогою аналізу літературних персонажів та інших методик.

Література

1. Барков А.Н. Роман Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита»: альтернативное прочтение / Худож.-оформитель Л.Д. Киркач-Осипова. — Харьков: Фолио, 2006. — 350 с.
2. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита: [Роман] / Сост., коммент. Б. Соколова. — М.: Высш. шк., — 1989. — 559 с.
3. Пастернак Б. Л. Доктор Живаго / Борис Пастернак. — М.: Эксмо, 2010. — 704 с.

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДІАЛОГУ

Стежко Ю.Г.

Розглядається мовленнєва обумовленість розвитку мислення в проблемно-дискусійній моделі навчання, розкриваються переваги філософського дискурсу та позитивний потенціал позалогічних форм пізнання в досягненні консенсусу як форми інтерсуб'єктивності.

Ключові слова: мовлення, мислення, дискусія, інтерсуб'єктивність.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИАЛОГА

Стежко Ю.Г.

Рассматривается речевая обусловленность развития мышления в проблемно-дискуссионной модели обучения, раскрываются преимущества философского дискурса и внелогических форм познания в достижении консенсуса как формы интерсубъективности.

Ключевые слова: речь, мышление, дискуссия, интерсубъективность.

THE DIALOGUE DIDACTIC POTENTIAL

Stezhko Yu. G.

Speech conditionality of thinking development in the problem-disputing educational model is considered, the advantages of philosophical discourse and positive potential of non-logical forms of knowledge in reaching consensus as a form of intersubjectivity are opened up.

Key words: speech, thinking, discussion, intersubjectivity.

Глибокі суспільні трансформації змушують звернути увагу на зростаючу роль освіти, на потребу в ліберально мислячій молоді. Йдеться про активізацію інтелектуального потенціалу особистості та суспільства через оволодіння культурою мислення, формування здатності до аналізу складних реалій буття. Провідні мислителі сучасності майже одноставні в думці, що перепорою демократичному оновленню суспільства постала непродуктивність мислення учнів, яка закладається в школі. Став очевидним той факт, що “старі стереотипи щодо дитини, традиційні настанови й шаблони, за якими педагоги впродовж багатьох років навчали, виховували та оцінювали школярів, не ефективні в досягненні сучасних освітніх цілей” [2, с.280]. Сформуванню конкурентоспроможну на ринку знань особистість в умовах глобалізації означає навчити аналізувати, генерувати ідеї, висловлюватися, переконувати опонентів та аргументовано відстоювати власну точку зору. Здавалося б, достатньо запровадити курс логіки, як це пропонують окремі педагоги, щоб сформувати уміння логічно правильно мислити. І.Кант у свій час говорив, що людину треба навчати не думкам, а тому, як треба мислити. Однак, чи достатньо володіти законами логічного мислення, щоб вважатися мислячою людиною? Звісно, ні. Адже мислення не обмежується дотриманням законів формальної логіки. Нові реалії розбудови громадянського суспільства, потреба демократизації самої системи освіти на злобу дня підносить завдання формування діалектично мислячої особистості, а отже і потребу в рефлексивній моделі освіти. Ще майже століття тому В.Сухомлинський зазначав, що “вся система навчання у сучасній школі має дуже серйозну хвибу: не вистачає розумового виховання — спеціальної роботи, спрямованої на розвиток здібностей учня”. [10, с.340]. За умов стрімкого розвитку науки традиційна орієнтація школи на передачу знань від учителя до учня не встигає за темпами їх нарощування. Продовжувати й надалі традицію кількісного накопи-

чення знань, вимагати від учнів простого повторення почутого, заучування законів формально-логічного мислення сьогодні означає приректи суспільство на втрату історичної перспективи стати врівень з високорозвиненими країнами. “Многознание уму не научает” (Е.Ільєнков).

Логічне мислення — як спосіб раціонального осягнення дійсності, про який дбає шкільне навчання, — є необхідним, але все ж недостатнім рівнем мислення для вимог сучасного лібералізованого суспільства, позаяк логічна раціональність не розкриває творчого потенціалу генерування ідей, ініціативності особистості. Як говорив Е.Ільєнков, “вряд ли кто будет оспаривать, что преподавание формальной логики, введенное в школах некоторое время назад ..., не увеличило числа “умных” и не уменьшило числа “глупых” среди выпускников средней школы” [5, с.5-6]. Тож обмеження лише запровадженням у школах курсу практичної логіки, на наш погляд, проблеми не розв’язує, можна говорити про логіку лише як пропедевтику до вищого рівня мислення — рефлексивного, діалектичного, як “мислення вищого порядку” (М.Ліпман). В літературних джерелах можна зустріти різні визначення: “критичне мислення”, “аналітичне мислення”, “діалогічне мислення”, “рефлексивне мислення” тощо. Однак усі вони, на наш погляд, відображають різні аспекти діалектичного рівня осягнення дійсності. Отже, сформувати здатність мислити не формально, не за стереотипами, а творчо, рухаючись від відомого до ще невідомого, від явища до сутності, навчити культурі філософського мислення — надзавдання школи, розв’язати яке можна, лише переосмисливши саму парадигму освіти.

Вочевидь, що успадкована інформативно-репродуктивна модель навчання уже не відповідає запитам суспільства на особистість не лише рефлексивного мислення, а й навіть формально-логічного. Нам імпонує оцінка сучасного стану освіти М.Ліпманом, яку безпомилково можна екстраполувати і на українську школу. “У стандартній парадигмі вчителі опитують учнів; у рефлексивній парадигмі вчителі й учні ставлять собі питання. У стандартній парадигмі вони вважаються мислячими в тому випадку, якщо вивчили те, чого їх навчають; у рефлексивній парадигмі вони вважаються мислячими, коли беруть участь у співтоваристві дослідників” [6, с.10]. Тож стратегічним напрямком трансформації шкільної освіти має стати запровадження у національну школу принципово нової моделі шкільної освіти — моделі проблемно-дискусійного навчання мисленням, в основі якої закладена взаємообумовленість мислення та мовлення.

Відомо, що мислення функціонує на тлі мовленнєвого матеріалу. Недаремно навчання мисленню в спілкуванні, яке називали по-різному: “уроками мислення”, “... навчити добре мислити і говорити” (В.Сухомлинський), “сократівськими бесідами” (М.Бахтін), “сократичним навчанням” (Р.Фішер), “рефлексивним навчанням” (Дж.Дьюї), “дослідницьким навчанням” (М.Ліпман), “сократичним діалогом” (Н.Юліна), мало спільну ознаку — вербальну діяльність, діалогічність, яка мислиться синонімом співтворчості.

Сьогодні жваво і на усіх рівнях ведуться розмови про потребу навчання мисленню, нагадуючи широко відому думку Е.Ільєнкова — “школа должна учить мыслить, а не просто загружать голову школьника учебным материа-

дом”. Не менш активно обговорюється і досвід освітніх трансформацій дальнього зарубіжжя, зокрема, успішне втілення ідей Дж.Дьюї щодо формування критичного мислення в процесі діалогу його послідовниками на чолі із М.Метью. Навіть лунають заклики запровадити західний досвід у вітчизняних школах. Однак чи прийнятна для нашої школи педагогічна практика, яка склалася на засадах не властивій нашій школі філософії прагматизму, за умов іншої ментальності та інших культурних традицій? Як на нас, то питання є риторичним. Гадаємо, більш доцільним буде звернутися до творчої спадщини В.Сухомлинського, педагогічна доктрина якого наскрізь пронизана ідеєю розвитку мислення, — переосмисливши її згідно з новими соціокультурними реаліями. Його практика ведення “уроків мислення” є квінтесенцією здобутків багатьох поколінь педагогів, усієї культурно-історичної спадщини та національної ментальності. Видається, за доцільне було б вибрати усе позитивне із педагогічних та філософських напрацювань як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, адаптувавши їх до вітчизняної системи освіти, реалій суспільної свідомості, та лише потім запроваджувати у національній школі, тим паче, що маємо чималі здобутки українських науковців.

Фундаментальні дослідження з проблеми взаємообумовленості мисленнєвої та мовленнєвої діяльності, філософських принципів осмислення проблем комунікативної дії, дискурсу маємо в працях з філософії мовознавства, лінгвістики, словесної творчості М.Бахтіна, О.Больнова, М.Бубера, Л.Вітгенштейна, В.Гумбольдта, Е.Гусерля, О.Потебні, Ф.Соссюра, Ю.Хабермаса. Проблемам інтелектуального розвитку велику увагу приділяли Л.Виготський, В.Давидов, Д.Ельконін, Г.Костюк, Н.Менчинська, С.Рубінштейн. Концепуальні розробки щодо розвитку мислення у школі відображені у працях українських вчених В.Андрущенко, Р.Арцишевського, О.Белкіної-Ковальчук, Т.Воропай, В.Гладунського, В.Давидова, О.Киричука В.Кременя, П.М’ясоїда, О.Помегун, О.Савченко, О.Сухомлинської, О.Тягла, Ю.Шмуклера, М.Ярмаченка, та інших. Істотні здобутки мають російські та інші зарубіжні вчені. Однак, аналіз наукових публікацій з означеної нами теми статті засвідчив, що мають місце значні прогалини в висвітленні прикладних аспектів теорії навчання мисленню.

Отож нагальною потребою є технологізація напрацювань провідних вітчизняних та зарубіжних педагогів-новаторів, науковців щодо розвитку мислення в школі. На часі надати практичного сенсу теоретико-методологічним напрацюванням з проблемно-дискусійного навчання мисленню. Згадаймо Е.Льєнкова, який говорив, що “нет ничего практичнее хорошей теории”. Тож завдання дослідження бачимо в тому, щоб в міру статейних можливостей наповнити шкільне навчання рефлексивному мисленню відповідним теоретико-методичним змістом. Гадаємо, що кризь призму нашого статейного дослідження ідея формування культури мислення вищого рівня набуде виходу на педагогічну практику.

Варто взяти до уваги, що мислення є істотним, але не єдиним здобутком рефлексивної парадигми. В спілкуванні розвивається природна допитливість, комунікативні якості, формується почуття колективізму, долається егоцентризм. Правомірним буде говорити, що навчання мисленню у процесі діалогу, евристичних дискусій переслідує також й мету морально-етичного вихо-

вання. Ще мудрий Сократ пов'язував мислення людини із моральною діяльністю. “Поиск истины, интеллектуальная честность, верификация, самокоррекция... несут в себе этико-демократическую нагрузку; в них выражено уважительное отношение как к своему собственному интеллектуальному достоинству, так и достоинству другого” [11, с.41]. У дискусійних зіткненнях, у творчому пошуці істини та консенсусу розгортається інтелектуальна та моральна співучасть, учень навчається виявляти ставлення до іншого як до самого себе, зрештою зароджується почуття емпатії. Наразі підноситься рівень моральної свідомості, учні вчатьса цінувати та відстоювати такі чесноти як справедливість, свобода, повага до людської гідності. Розв'язуючи моральні ситуації, проговорюючи оцінки вчинків, учасники дискусії набувають досвіду співбуття, досягається соціальна зрілість особистості. В педагогічній теорії О.Больнова спілкування є для людини не лише засобом пізнання світу, а й розвитку власної сутності, пізнання власного внутрішнього світу. В діалогічному спілкуванні дитина формується як особистість, що надає йому вищого педагогічного призначення. Саме в діалозі реалізується мислетворча функція мови, а отже і пізнавальна. Що більше розвинута мова, то більше вона акумулює інтелектуальні здобутки попередніх поколінь. За влучним виразом В.Гумбольдта мова є “органом, який творить дух”. Зазначене не залишає сумнівів щодо дидактичного потенціалу діалогу.

Певні практичні здобутки нових технологій в шкільну освіту маємо вже сьогодні, проте інтенсивність їх запровадження далеко не відповідає потребам суспільства. Тому є низка об'єктивних причин економічного та організаційного характеру. Не останню роль у зволіканні із впровадженням проблемно-дискусійного навчання мисленню відіграють суб'єктивні чинники, консерватизм мислення самих учителів, їх орієнтація в навчанні на засвоєння учнем певного обсягу знань та здатність до їх репродукції, а не на навчання мисленню, не на рефлексію. Не усім учителям до снаги виклики демократичних перетворень освіти. Тож запровадження методик формування логічного мислення, рефлексивного за своєю суттю, з одного боку, гальмує незацікавленість учителів, латентна неприйнятність ними інноваційних методик, а з іншого — теоретична та методична незабезпеченість проблемно-дискусійного навчання мисленню. А тому нагальну потребу ми вбачаємо у належному теоретико-методичному забезпеченні шкільної освіти та професійній підготовці вчителів.

За методологічну основу технологізації формування мислення у процесі дискусії визнаємо положення комунікативної філософії про комунікативність як сутнісну рису людини, котра проявляється в діалогічному зв'язку “Я” та “Ми”. “Бути означає спілкуватися” (В.Гумбольдт). Практична значимість комунікативності для навчання мисленню обумовлена тим, що мислення та мовлення становлять єдність. Діалектичний зв'язок мислення та мовлення красномовно характеризує видатний лінгвіст, філософ Ф.Соссюр, кажучи, що “язык ... можно сравнить с листом бумаги. Мысль — его лицевая сторона, а звук — оборотная; нельзя разрезать лицевую сторону, не разрезав оборотную. Так и в языке нельзя разделить ни мысль от звука, ни звук от мысли; этого можно достигнуть лишь путем абстракции...” [8, с.145].

Мислення та його мовний вираз, діалектично взаємодіючи, збагачують одне одного. Основною формою взаємозбагачення є діалог, дискусія. В процесі дискусії, окрім здатності на вербальному рівні розв'язувати конфлікти, формувати культуру мовлення відбувається зміщення у свідомості її учасників у бік критичного ставлення до власного “Я”, а отже — і навчання рефлексії. Поза діалогом, дискусією мислення не розвивається. Як сказав М.Бахтін, “ідея живе не в ізолюваному індивідуальному свідомості людини, — остаючись тільки в ній, вона вироджується і гине. Ідея починає жити, то єсть формуватися, розвиватися, знаходить і оновлює своє словесне вираження, породжає нові ідеї, тільки вступаючи в істинні діалогічні стосунки з іншими ідеями. Людська думка стає дійсною думкою, то єсть ідеєю, тільки в умовах живого контакту з іншою людською думкою, втіленою в чужому голосі, то єсть в чужому вираженні в слові свідомості” [1, с.116].

Утім, умовою плідності дискусії є психоемоційна сумісність учасників дискусії — запоруки щирості стосунків. Автори по-різному називають такі проблемно-дискусійні осередки, наприклад, за Е.Шарп — це “спільнота допитливих”, за М.Ліпманом, це — “співтовариство дослідників”. Н.Юліна вважає, що таким осередком може бути звичайний шкільний клас з установленими міжособистісними стосунками. За належних організаційних та психолого-педагогічних умов до дискусії залучаються усі учасники, йде плідний обмін думками, пошук якщо не істини, то принаймні консенсусу на засадах аргументації, а не декларування. Показником активності у колективному пошуку істини є комунікативні здібності учня, його здатність до колективної творчості та навички логічно розмірковувати, а головне — психологічна сумісність в колективі. В іншому разі годі розраховувати на активність, а, відповідно, і плідність дискусії. Практика доводить, що “справжній діалог реалізується тільки там, де кожен учасник “справді налаштований на іншого чи інших... і звертається до них з наміром установити живу взаємодію між собою і ними” [6, с.13]. “Налаштованість на інших” — запорука того, що дискусія не перетвориться на банальну свару.

Заперечувати психологічну складову в проблемно-дискусійному навчанні логічному мисленню, рефлексії не доводиться. Нагадаємо, що свого часу логіка мислилася часткою чи галуззю психології. Складність полягає в тому, що, за свідченнями психологів, людині іманентно притаманна конфліктність, а її джерелом є егоїстичне “Я”. Маємо вагомий результат щодо міжособистісних стосунків в дослідженнях “груп взаємного розположення” О.Киричука, опертя на які, як на нас, має стати способом утворення груп сумісності. В різному віці природна конфліктність має свої вияви, ба навіть в латентному прояві, утім скидати її з рахунку небезпечно. Завданням учителя є всіляко пом'якшувати конфліктність в стосунках, створюючи умови для її розв'язання на вербальному рівні, а задля цього дискусією треба піднести на належний рівень культури діалогу, дати розуміння того, що не утвердження зверхності над опонентом за будь-що становить мету дискусії, а компроміс, пошук консенсусу. Отож утворення “груп взаємного розположення” передбачає достеменне знання учителем психоемоційних особливостей кожного її члена, вміння встановити довірчі паритетні стосунки, без вияву зверх-

ності. Як зазначає І.Бех, “близькі стосунки вихователя з вихованцем складаються саме на основі врахування їхніх індивідуальних особистісних особливостей” [3, С.23]. Звісно, учитель має володіти методикою діагностування психотипу особистості, її комунікативних особливостей — запоруки довірчих стосунків.

Із усього розмаїття способів класифікації типів комунікативної спрямованості особистості нам імпонують міркування Т.Вишпінської, яка визначає такі типи як діалогічний, авторитарний, індіферентний, маніпулятивний, альтруїстичний, конформний. Людям можуть бути притаманні такі риси як комунікативна агресія, ригідність, когнітивний егоцентризм, прагнення пригнітити співрозмовника, некритичність у висновках, імітаційність тощо. Якомога повніше врахування індивідуальних особливостей учня, оволодіння прийомами діагностування особистості, а при потребі і уміння її психокорекції додає спроможності учителю перетворити дискусію в засвоєння “мови моралі”.

Психологічна компонента дискусійного навчання мисленню не обмежується лише чесністю в аргументації та оцінках позиції опонента, а й сумлінністю в стосунках, здатністю до співпереживання, моральністю в оцінках проблемних ситуацій, завдяки чому не лише формується рефлексивне мислення, а й прищеплюється суспільна мораль. Наразі “діалог є синонімом взаємної творчості, взаємного збагачення людей та конкретизацією, справжнім утіленням інтересу б’єктивності. У справжньому діалозі люди творять одне одного й, водночас, своє спільне життя, не втрачаючи індивідуальності” [7 с 116]. В колективному спілкуванні реалізується зв’язок мислення та мовлення із моральністю. Назагал варто говорити не лише про навчання мисленню, логіці дискусії, а й про навчання етиці її ведення, адже розвиток мислення відбувається на тлі моральності міжособистісних стосунків. Отже, учитель має розумітися на загальнолюдській моралі та уміти довести її до свідомості учнів, має досконало володіти не лише знаннями форм логічного пізнання, а й логікою моральних суджень. На практиці учитель може скористатися так званими моральними оповіданнями Л.Толстого, призначеними для формування у дітей розсудливості, моральності.

Відома думка, що моральність заважає тим, хто прагне приховати істину. Кому не до снаги вимоги етики ведення дискусії, вдаються до вивертів чи хитрощів, котрі в різні способи на кшталт паралогізмів чи софізмів доводять хибні положення, спотворюючи будову суджень, латентно порушуючи закони логічного мислення. Учитель може проілюструвати такі виверти на прикладі порушення закону тотожності, як це маємо, скажімо, у найвідомішому софізмі “Рогатий” — “те, що ти не губив, ти маєш. Ти не губив роги. Отже, вони в тебе є. Таким чином, ти рогатий”. Судження “ти не губив роги” має двояке тлумачення — як мав та не губив, і не мав та не губив. Або ж проілюструвати прикладом еkleктики на кшталт повідомлення: “Усі члені комітету були переобрані”, яке можна тлумачити і як цілковите оновлення комітету, і як збереження його в існуючому складі. Цілковито виправдано судження визначається як логіко-мовленнєве утворення, в якому перегинаються мислення із мовою, яке становить ситуативну єдність змісту та форми — логічних компонентів судження із відповідними формами його вербалізації. Учитель

має навчити вірно будувати судження, тож і сам має глибоко розуміти їх структуру, різновиди, характер зв'язків між суб'єктом та предикатом з тим, щоб утримати учасників дискусії від намагань свідомо чи несвідомо порушувати закони логічного мислення. Можна запропонувати учням віднайти порушення законів логіки в побудові суджень, наприклад, в судженнях “усі огірки — овочі” — істина, а, навпаки, “усі овочі — огірки” — хибна. Або ж “усі учні — відмінники”, “декотрі учні — не відмінники” — друге судження постає запереченням першого. Навчання судженням ліпше всього здійснювати через завдання “проаналізуйте..., оцініть..., співставте..., віднайдіть...”.

Ключовим завданням учителя є створення проблемної ситуації, умов зацікавленості, здивування, іншими словами, ситуації усвідомлення проблемності теми дискусії. Погодьтеся з думкою, що “проблема методу у формуванні навичок рефлексивного мислення — це проблема встановлення умов, що породжують і спрямовують допитливість; виявлення зв'язків, що є у досліджуваних об'єктах...” [6, с.9]. Тож, важливим кроком з боку учителя має стати окреслення проблемності дискусії, розмежування відомого та невідомого, створення ситуації, за якої “вихованець ... повинен пережити почуття подиву.” В цих словах В.Сухомлинського криється значимість запалити в душі учня вогник допитливості тобто створити ситуацію осмисленої суперечності між вже йому відомим та безмежністю незвіданого, швидкоплинністю змін реалій буття. Усвідомлення проблемності власного буття в світі незвіданого спонукає дитину до подиву, провокує мислення, рефлексивність, а значить реалізується ключова ідея проблемно-дискусійного навчання — “дитині світ здається незвичайним, але ця незвичайність пробуджує почуття, мову і мислення” [6, с.8].

Проблемно-дискусійна модель навчання полягає в тому, що учитель дає не готові знання, а лише необхідний обсяг інформації, котрий би забезпечив зацікавленість, здивування — мотивацію до пізнання, визначив би проблемність як основу дискусії. Спираючись на вже відомі знання, факти, суб'єкт творить в просторі інформаційної невизначеності, на теренах ще незвіданого.

Практично як перший крок учитель може створити ситуацію здивування, яка б пробуджувала мислення, скориставшись завданнями із так званої “Цікавої логіки”. Наприклад: “Горіло сім свічок. Три згасло. Скільки свічок залишилося?” Такого роду питання на тямовитість не лише зацікавлять дитину, а й будуть спонукати до дискусії.

Щоправда, створюючи ситуацію проблемності, усвідомлення суперечності між уже відомим та незвіданим, учитель має виходити із особливостей вікової психології. Педагогам, психологам відома теорія поетапного формування розумових дій О.Леонтьєва та теорія інтеріоризації Л.Виготського, С.Рубінштейна, за якою перехід зовнішнього впливу, в тому числі і вербального — у внутрішнє — розумову діяльність — відбувається поетапно. Кожен крок педагогічного впливу позначається піднесенням рівня розумових здібностей — як сходинки до більш високого рівня мислення. Тож педагог, визначаючи засіб впливу, має щоразу створювати і відповідну мотивацію, нові умови. В.Сухомлинський у визначенні мотивації виходив з того, що “дитина пізнає світ дивуючись, підліток — сумніваючись, одухотворюючись, юнак — утверд-

жуючись” [9, с.199]. Отже, дискусію треба розпочинати “сначала на уровне наивного здравого смысла с последующим введением философского инструментария” [11, с.38], рухаючись в судженнях від наївного здорового глузду на кшталт сократівських бесід, рекомендованих для молодшого шкільного віку, до епістемного способу міркування, характерного вже для старшокласників, враховуючи здатність піднятися з донаукового на науковий, а то й філософський рівень мислення, спираючись вже на діалектичне, власне рефлексивне мислення. При цьому прийнятною визнається така спрямованість дискурсу, в якій проглядається панування стратегії консенсусу — раціоналізованої форми досягнення порозуміння, що ґрунтується на спільному інтересі. В досягненні консенсусу провідна роль належить учителю, його співучасті в дискусії на паритетній основі.

Однак, щоб утримати дискусію в потрібному напрямку і уникнути небажаних безплідних суперечок, учитель має визначити для себе та довести до свідомості учнів проблемність завдання, чітко окреслити мету та визначитися зі змістом категоріального чи понятійного апарату, який буде застосований. Варто вживати лише ті слова, поняття, зміст котрих не викликав би розбіжностей у тлумаченні, котрі викликали б лише однозначність в міркуваннях усіх членів дискусії. В іншому разі дискусія наражається обернутися безплідною сварою навіть при співпадині позицій, перетворитися на те, що зветься “логомахією” — “суперечкою про слова”, а не суперечками по суті проблеми. А в полемічному запалі може навіть губитися бачення мети, а відтак і результативність дискусії. Особливим чином це стосується дискусії на полі трансцендентних ідей релігії, моралі. Наприклад, можна сперечатися щодо змісту категорії етики “щастя”, позаяк кожен має про нього власне уявлення. Зіткнувшись із трансцендентним, учитель має ввести учнів у світ діалектичної логіки, котра суттєво поглиблює рівень та розширює мислення, а бачення істини піднести до осмислення інтерсуб’єктивності, яка потребує творчості, генерації ідей на рівні діалектичного осягнення дійсності. Цілком виправдано в перекладі діалектика означала мистецтво вести бесіду, полеміку. Сучасна діалектика, окрім всього, ще й визначає рефлексивність мислення.

Відповідно діалектична логіка як методологія ведення дискусійного пізнання долає парадокси, знімає суперечності, веде до консенсусу інтерсуб’єктивності як подолання егоїзму. Учитель має довести до свідомості співвідношення діалектичної та формальної логіки як загального та особливого в їх застосуванні. Доступною мовою та ілюстративно прикладами дати розуміння фундаментальної відмінності принципів діалектичної та формальної логіки, а саме засадничий принцип формальної логіки — принцип абстрактної тотожності, за яким міркування про предмет має бути незмінним в сенсі тотожності самому собі, в той час як діалектична логіка ґрунтується на принципі конкретної тотожності, згідно з яким кожен предмет мислиться тотожним і водночас нетотожним самому собі. Складно, але необхідно, адже “інструментом стимулювання мислення вищого порядку в класі є філософствування чи навчання філософствувати” [6, с.13].

Значимість філософського рівня мислення полягає в тому, що діалектика охоплює усею багатоякісність дійсності, поширює логіку до визнання суперечностей, а отже подолання обмеження формально-логічних суджень. В дис-

кусях не виключається зіткнення із суперечностями, а то й парадоксами на кшталт найвідомішого “парадоксу брехуна”, відкриття якого пов’язується ще з ім’ям давньогрецького філософа Евбуліда (IV ст. до н.е.) або ж “парадоксу голяра” Б. Рассела. Яскравою ілюстрацією суперечностей можуть стати суперечності між теоретичними міркуваннями та емпіричними фактами у відомих апоріях Зенона. Суперечності можуть виникати і між старою та новою теоріями, кожна з яких відповідає об’єктивній дійсності на кшталт дилеми: що є вірним — теорія відносності, чи класична механіка, позаяк вони суперечать одна одній. Зазначене не вкладається в формально-логічне осягнення дійсності. Тож сторони дискусії, котрі наполягають на істинності своїх тверджень, можуть бути однаковою мірою праві і в разі суттєвих розбіжностей або навіть протилежного в їх змісті. Наразі треба подбати про формування діалектичного мислення як вищого — порівняно із логічністю “здорового глузду”, навчити підпорядковувати мислення предмету, відтворюючи в свідомості, в русі ідеальних образів об’єктивну логіку дійсності. Діалектичне мислення не заперечує об’єктивної логіки розвитку предмету, воно лише охоплює його в усій багатоманітності проявів. Гносеологічну відмінність формально-логічного та діалектичного мислення учитель має пояснити учням доступною мовою, прикладами.

В контексті розвитку мислення істотним є те, що логічність строгість, наукова раціональність, об’єктивність істини позбавляють людину свободи творчості, а відтак і здатності до самоаналізу, рефлексії, а отже і поступок задля консенсусу. Має рацію М. Ліпман, кажучи, що “мислення вищого порядку ... це єдність критичного й творчого мислення, що виявляється тоді, коли критичний і творчий аспекти підтримують і підкріплюють один одного ...” [6, с. 14], “мислення вищого порядку є плідним і гнучким” [там само]. Тож цілком виправданним видається виходити із визнання істини як сукупності суб’єктивних суджень про предмет дослідження, спираючись на знання об’єктивних закономірностей. Інтерсуб’єктивність, а не домагання об’єктивності істини є запорукою порозуміння експертів Але зазначене не означає зречення об’єктивності на кшталт суб’єктивістського свавілля. Йдеться про відмову від невиправданої раціоналізації дискусії на користь позалогічних, ірраціональних форм осягнення дійсності, які більш сприяють прагненням дійти порозуміння, компромісу. В філософії постмодернізму інтерсуб’єктивність бачиться як раціональність, лібералізована самокритицизмом, дискусивністю та компромісом. Тож, як форма консенсусу, інтерсуб’єктивність досягається здебільшого завдяки діалектичному мисленню. Видатний представник філософії комунікації Ю. Хабермас говорив: “Сучасна філософія полишає обрії класичної філософії свідомості, і на місце одинокого суб’єкта пізнання, суб’єкта, який усе робить суб’єктом власної рефлексії, приходять визнання буденного спілкування, яке постає домівкою інтерсуб’єктивності та “життєвим світом” людини” [12, с. 17]. Мовлення — феномен індивідуальний, тож рефлексивність мислення виникає в діалогічному спілкуванні — феномені соціальному. Через оцінки інших учасників дискусії здійснюється самооцінка, осмислюються орієнтири власної діяльності.

Сучасна філософія зрікається раціональності об’єктивної істини, яка передбачає “ізъятие субъекта из описываемой реальности” (М. Мамардашвілі),

натомість утверджуються плюралізм, діалогічність, розуміння, інтересу суб'єктивність, які опосередковуються декотрою феноменологічною процедурою та звільняють людину від тиску логічної обумовленості — аж до екзистенційної свободи. “Мислення вищого порядку”, вважає діалектичне, ґрунтується на паритетних началах із іншими формами осягнення дійсності, розкріпає мислення на користь лібералізації, посилення суб'єктивної компоненти. Логічні потенції суб'єкта доповнюються його екзистенційністю, рефлексивністю.

Однак, уникнути раціональності неможливо та й не варто, позаяк вона є невід'ємною складовою людського буття, тож, і цілком виправдано, вводяться в обіг усе нові модуси раціональності гуманістичного виміру. Розробка кожного з них обумовлена кризою традиційних парадигм, пошуком загальнозначущих стратегій освітньої діяльності та прогресивних стилів мислення, які б задовольняли запити громадянського суспільства. В заломленні теми статті нам імпонує запропоноване В.Владімеренком в дусі концептів постмодернізму поняття “освітньо-педагогічна раціональність”, яка, на його думку, “задає найбільш загальні принципи розуміння й інтерпретації взаємодії суб'єктів з об'єктами впливу, що прийняті певним співтовариством освіти” [4, с.369].

Відомі і інші авторські пропозиції модальностей раціональності на предмет послаблення її логічності та об'єктивності. А назагал, то раціональність та ірраціональність в осягненні дійсності не заперечують одна одну, а взаємодоповнюють, набуваючи пріоритетності кожна в своїй царині.

Таким чином, стратегія освіти щодо формування особистості з мисленням “вищого порядку” не може обмежуватися лише запровадженням курсу “практична логіка” чи якогось іншого формалізованого навчання, як це пропонують окремі педагоги. Будь-які спроби звести процес навчання мисленню до певної сукупності навтанов приречені на неуспіх. Є потреба у створенні належних психолого-педагогічних, організаційних умов та теоретико-методичного забезпечення навчання діалектичному мисленню в спілкуванні, філософському дискурсі. Спадають на думку слова: “Самые точные и строгие “правила”, составляющие “логику”, не научают и не могут научить так называемой “способности суждения”...”, “... насчет “предрассудка”, будто “логика” “научает мыслить”: “это похоже на то, как если бы сказали, что только благодаря изучению анатомии и физиологии мы впервые обучаемся переваривать пищу и двигаться. Это действительно наивный предрассудок. Поэтому-то введение “логики” в программы средней школы и не могло оправдать тех надежд, которые на нее кое-кто возлагал.” [5, с.6] “Учить специфически-человеческому мышлению — значит учить диалектике...” [5, с.20]. Утім, це питання не лише теоретико-методичного забезпечення, а ще й світоглядної позиції учителів. Тож розраховувати на швидкий результат не доводиться, позаяк знадобиться час, щоб ідея розвитку мислення утвердилася в суспільній свідомості як історична перспектива суспільства.

Разом з тим говорити про компромісне рішення — взаємодію різних парадигм освіти, як це пропонують окремі вчені, також не доводиться, позаяк рефлексивність є несумісною з будь-якими проявами догматизму, допустимо говорити лише про збереження інваріантних конструктів освітньої діяльності.

Зазначене дає підстави говорити про синергетичний характер навчання мислення в проблемно-дискусійній моделі освіти, визнання його нелінійності, стохастичного характеру, єдності конструктиву та ентропійності, творення та “творчого руйнування” (Й.Шульперт). Синергетичний підхід скеровує увагу не на існуюче, а на можливе, дає уявлення про випадковість як продуктивну, конструктивну складову розвитку мислення. В психолого-педагогічному зрізі це свідчить про те, що педагогіка стикається і із окремими проявами психіки, мотивації поведінки такою мірою, як і із її закономірностями.

Насамкінець. Гадаємо, що запропоновані теоретичні та практичні рекомендації технологізації розвитку мислення в діалогічному режимі можуть претендувати на загальну настанову для вчителів, які уже самостійно мають обирати відповідні цілям та завданням конкретні методи, форми навчання та контролю їх ефективності.

Звісно, тема не вичерпується статейним дослідженням, тож потребує свого подальшого розвитку. Таким перспективним напрямком розвитку теми ми бачимо дослідження виховного аспекту проблемно-дискусійної моделі навчання та конкретизацію загальних положень методології щодо кожного шкільного предмету

Література

1. Бахтин М. Проблеми поетики Достоевського. — М.: Советский писатель. — 1963. — 364 с.
2. Бех І. Виховання особистості: Підручник. — К.: Либідь — 2008. — 848 с.
3. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання. — К.: ІЗМН., 1998. — 204 с.
4. Владімеренко В. Природа та евристичні можливості освітньо-педагогічного типу раціональності // *Sententiae: наукові праці Співки дослідників модерної філософії (Паскалівського товариства)*. — 2004. — №1, Вінниця: Універсум. — С. 366-373.
5. Ильенков Э. Школа должна учить мыслить. — М.: МПСИ, 2009. — 112 с.
6. Липман М. Рефлексивна модель практики освіти // *Шлях освіти*. — 2005. — №1. — С. 7-15.
7. Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. — К.: Либідь. — 1996. — 176 с.
8. Соссюр Ф. Труды по языкознанию. — М.: Прогресс. — 1977. — 696 с.
9. Сухомлинський В. Вибр. Твори: В 5-ти т. — К.: Рад. Школа. — 1976. — Т. 1. — 654 с.
10. Сухомлинський В. Вибр. Твори: В 5-ти т. — К.: Рад. Школа. — 1977. — Т. 5. — 639 с.
11. Юлина Н. Обучение разумности и демократии: педагогическая стратегия “Философии для детей” // *Вопросы философии*. — 1996. — № 10. — С. 32-45.
12. Habermas J. *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. — Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1983. — 208 p.