

Social Work & Education

©SW&E. 2026

УДК 37.01+37.06+364-1

DOI: 10.25128/2520-6230.26.1.16

Надія ПАВЛИК,
постдокторант, Школа
культури та суспільства -
Міжнародні дослідження
Орхуський університет,
Кафедра глобальних
досліджень, Данія;
pavnad@cas.au.dk
ORCID ID:
[https://orcid.org/0000-0003-
2601-4104](https://orcid.org/0000-0003-2601-4104)

Статус статті:

Отримано: березень 06, 2026
1-ше рецензування: березень 22, 2026
Прийнято: березень 30, 2026

Павлик, Н. (2026). Концепт діалогічності у науково-педагогічному дискурсі. *Social Work and Education*, Vol. 13, No. 1 pp. 222-233. DOI: 10.25128/2520-6230.26.1.16

КОНЦЕПТ ДІАЛОГІЧНОСТІ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Анотація. У статті здійснено критичний аналіз концепту діалогічності в українському науково-педагогічному дискурсі з метою з'ясування його теоретичних засад, змістових трансформацій та евристичного потенціалу в умовах сучасних освітніх змін. Актуальність дослідження зумовлена зростанням інтересу до діалогу в освітній політиці та практиці, водночас – відсутністю системного осмислення діалогічності як методологічного принципу розбудови освіти. Методологічну основу становлять концептуальний аналіз категорії «діалогічність», порівняльне зіставлення українських і англомовних джерел, а також критичне прочитання праць з педагогіки, філософії освіти та соціальної теорії. У дослідженні простежено, що в українській педагогічній літературі діалогічність переважно трактується як характеристика міжособистісної взаємодії, метод або форма організації навчання, інструмент педагогіки партнерства. Такий підхід сприяє гуманізації освітнього процесу, однак водночас зводить діалог до технології комунікації, не розкриваючи його онтологічного та соціокультурного виміру. Порівняльний аналіз англомовних досліджень засвідчує, що у міжнародному академічному просторі діалогічна педагогіка представлена як цілісна методологічна рамка, що поєднує епістемологічні, аксіологічні та соціальні аспекти освітньої взаємодії, розглядаючи діалог як спосіб конструювання знання і формування демократичної культури участі. У статті обґрунтовано, що фрагментованість українських інтерпретацій пов'язана з домінуванням інструментального підходу та недостатньою інтеграцією міждисциплінарних ресурсів. Висновки дослідження акцентують необхідність переходу від розуміння діалогу як педагогічного прийому до концепту діалогічності як міждисциплінарної методології, що здатна інтегрувати освітні практики, ціннісні орієнтації та соціальні контексти сучасної школи. Запропоноване переосмислення відкриває перспективи для подальших теоретичних розробок і формування цілісної моделі діалогічної педагогіки в українському науковому просторі.

Ключові слова: діалог, діалогічність, педагогіка партнерства, діалогічна педагогіка, діалогічне навчання.

ВСТУП

Нагальність осмислення та імплементації концепту діалогічності в українській науковій думці зумовлена сукупністю структурних чинників, пов'язаних із минулим (радянська традиція ідеологічного монологу), теперішнім (травматизація суспільства війною) та очікуваним майбутнім (прагнення демократизації всіх сфер життя, зокрема сфери освіти). Попередній розвиток української гуманітарної і соціальної науки в умовах відсутності публічного обговорення й домінування репродуктивних, нормативних моделей мислення зумовлює сьогодні потребу переходу від «знання як істини» до «знання як діалогічного процесу узгодження смислів». Актуальність посилюється впливом війни, коли монологічні підходи не можуть працювати з досвідом травми через обмежену здатність монологічних підходів працювати з маргіналізованими, травматизованими або соціально вразливими голосами та редукцію складності й різноманіття людського досвіду. Натомість, діалогічні підходи стають підґрунтям для включення суб'єктивного досвіду, що дозволяє чути та рефлексувати різні наративи та свідчення, створюючи поле множинних інтерпретацій. В українському суспільстві, що характеризується регіональною, культурною і мовною різноманітністю та високим рівнем поляризації саме діалогічність стає концептом, що дозволяє осмислити соціальну єдність без уніфікації.

АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПУБЛІКАЦІЙ

У наукових дослідженнях діалог посідає помітне місце як концепт, що пов'язується з процесами демократизації, гуманізації освіти, розвитку критичного мислення та соціальної згуртованості. Водночас аналіз української та зарубіжної літератури засвідчує, що поряд із підкресленням позитивного потенціалу діалогу дедалі частіше артикулюються його обмеження, суперечності та етичні ризики.

Не зважаючи на те, що слово «діалог» постійно вживається у публічному та науковому дискурсах, зокрема «як рецепт для вирішення конфліктів на всіх рівнях суспільства» (Gülerce, 2014) і «визнається в усіх культурних і релігійних традиціях, включаючи стародавні азіатські, єгипетські, єврейські, християнські та ісламські» (Gülerce, 2014) концепт діалогічності переглядається дослідниками нового тисячоліття у контексті пошуку шляхів його реалізації у змінених соціальних умовах. Таке переосмислення різних підходів до визначення діалогу, діалогічності та діалогізму з позицій різних галузей знань подано, наприклад, у статті Zittoun, 2014.

В україномовній науковій літературі діалог означається як метод пошуку загальної істини (Котовська, 2008.), як ціннісна умова політичної взаємодії (Денисюк, 2023), як психологічний феномен взаємодії (Михайлюк, 2019), як чинник розвитку української культури (Мокан і Чорноморденко, 2023). Ці наукові розвідки дають можливість визначення концепту діалогічності як значущого з позицій різних галузей знань, залишаючи його фрагментованим між дисциплінами. Тобто, немає інтегрованої теоретичної рамки, яка б поєднувала соціальні, культурні, освітні й комунікативні аспекти, визначаючи діалогічність як соціальний феномен і, відповідно, як соціальну практику. Це, в свою чергу, призводить до методологічного розриву між декларуванням діалогічності як вихідної умови розвитку українського суспільства та відсутністю досліджень

діалогічності як реальної соціальної практики внаслідок відсутності методів аналізу діалогу та діалогічних практик у громадах, освітніх системах, громадянських рухах. Крім того, в українській літературі майже не проблематизуються питання асиметрії влади, нерівного доступу до голосу, примусовості участі в діалозі та можливих негативних наслідків діалогічних практик.

Натомість у зарубіжній літературі концепт діалогічності має більш розвинене теоретичне підґрунтя. Діалог тут розглядається не лише як форма комунікації, а як онтологічна умова соціального буття та епістемологічний принцип пізнання. У працях представників діалогічної психології, соціальних наук і філософії наголошується на багатоперспективності соціальної реальності, взаємозалежності «Я» та «Іншого», а також на процесуальній природі смислотворення. Цікаво, що в англomовній літературі концепт діалогічності розглядається як теорія зміни з діалогічної онтології до діалогічної епістемології через «*the being of the Self together with Others [буття Я разом з Іншими]*» та як форма взаємодії, в якій «*the word is always shared with its meaning of the other [слово завжди поділяє свій смисл з Іншим]*» (Marková, 2024; 2017). Тобто, «*A dialogical approach starts by acknowledging that the social world is perspectival, that people and groups inhabit different social realities [Діалогічний підхід виходить із припущення, що соціальний світ є багатоперспективним, коли люди й соціальні групи перебувають у різних соціальних реальностях]*» (Märtsin та ін., 2011). Важливою перевагою зарубіжних підходів є наявність критичної рефлексії щодо діалогу: дослідники звертають увагу на структурні нерівності, символічну владу, ризики спрощення діалогу до риторичної або інструментальної практики.

Разом із тим зарубіжна література має й свої обмеження. Значна частина теоретичних моделей розробляється на високому рівні абстракції та не завжди достатньо чутлива до конкретних соціокультурних і історичних контекстів. Універсалістські уявлення про діалог інколи недостатньо враховують специфіку посттоталітарних суспільств, досвід війни, колективної травми або глибокої соціальної поляризації. Як наслідок, застосування цих моделей до конкретних освітніх систем потребує додаткової адаптації й емпіричного осмислення.

У результаті аналізу літератури можна констатувати, що попри наявність численних інтерпретацій діалогу, відсутня узгоджена теоретична рамка діалогічності як соціальної та освітньої практики в українському контексті, яка поєднувала б критичну чутливість до асиметрій і обмежень діалогу з емпіричним аналізом реальних освітніх і соціальних процесів. Тобто, у педагогічному контексті концепту діалогічності постає питання – Як при побудові теорії та практики освітніх систем і процесів врахувати нескінченний континуум іншості усіх його учасників і учасниць?

Метою статті є критичний аналіз концепту діалогічності в українській педагогічній науковій літературі з метою виявлення теоретичних засад, потенціалів і обмежень його застосування в освітніх системах.

Завданнями дослідження є: проаналізувати наявні підходи до визначення діалогічності в українських педагогічних джерелах; окреслити перспективи інтеграції діалогічності у формальну та неформальну освіту з урахуванням сучасних соціальних викликів.

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Методологічною основою статті є міждисциплінарний теоретичний аналіз концепту діалогічності, здійснений у межах соціально-культурного, епістемологічного та філософсько-освітнього підходів. У дослідженні використано методи концептуального аналізу, порівняльного аналізу та критичного огляду наукових джерел, що дозволило простежити особливості осмислення діалогу й діалогічності в українській та англomовній педагогічній літературі. Особлива увага приділяється виявленню відмінностей між інструментальним розумінням діалогу (як форми, методу або педагогічної технології) та його інтерпретацією як методологічного й ціннісного принципу організації освітнього процесу. Аналіз здійснюється без залучення емпіричних даних і має теоретико-рефлексивний характер.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

Концепт діалогічності.

На противагу «поняттю» як моноаспектному конструкту, що прагне об'єктивності, відображаючи суттєві необхідні і достатні ознаки досліджуваного явища чи процесу, термін «концепт» у відчизняній літературі розглядається як суб'єктивне, багатоаспектне розуміння, що *«вміщує у собі ознаки, які заповнюються в певному мовному колективі знанням про даний об'єкт у всіх його зв'язках і співвідношеннях»* (Фрасинюк, 2021). Тобто, будуючись навколо поняття, концепт відображає усю множину можливих підходів, виражень, форм, символів та образів поняття. Проведений Куцос О.І. (2022) кластерний аналіз розуміння концепту у відчизняній науковій літературі виділяє лінгвокогнітивний, етнокультурний, соціокультурний, персонально-когнітивний та психолінгвістичний підходи. Відштовхуючись від розуміння концепту як множини змістів і знань, ми хочемо проаналізувати діалог і діалогічність саме як концепт, а не усталене поняття.

Визначення діалогічності як концепту дозволяє не обмежувати його рамками окремої галузі знань, зводячи до форми спілкування, методу навчання чи комунікативної техніки. Відповідно, концепт діалогічності являє собою динамічне міждисциплінарне смислове утворення, яке характеризує діалог як фундаментальний принцип соціальної взаємодії, пізнання та смислотворення, що ґрунтується на визнанні іншості, множинності перспектив і взаємозалежності позицій учасників комунікації.

З такої перспективи, *діалогічність* являє собою нескінченну множину соціальних досвідів, що мультиплікується усіма соціальними й індивідуальними характеристиками суб'єктів взаємодії. Відповідно, реалізація діалогічності у системах освіти передбачає багаторівневість перетворень: переосмислення усіх учасників освітнього процесу як таких, що існують у відношенні до Інших, їх взаємовпливу та взаємозалежності (онтологічний рівень); організацію процесу пізнання як взаємодію різних перспектив і досвідів, у тому числі протилежних або таких, що виглядають взаємозаперечувальними (епістемологічний рівень); визнання рівної гідності голосів, розуміння етичної відповідальності за взаємодію та недопущення монологічного домінування, зокрема «демократичної більшості»

(ціннісно-нормативний рівень); взаємне слухання, відкритість до Іншого, можливість зміни власної позиції (комунікативно-практичний рівень).

Таке визначення діалогічності через багаторівневність соціальної взаємодії та пізнання, що заснована на здатності суб'єктів (індивідів, груп, культур) вступати у відкритий, взаємно рефлексивний процес спілкування для спільного конструювання сенсів, знань і соціальної реальності «Я – Інший», дозволяє розглядати концепт діалогічності у комунікативному, епістемологічному та соціально-культурному вимірах. Комунікативний вимір описує діалогічну взаємодію, у якій формуються слова, дії й значення не як індивідуальний продукт, а як спільна смислотворча діяльність (Gülerce, 2014). Епістемологічний вимір розглядає знання не як статичні істини, а як сенси, що формуються через діалог між суб'єктами, позиціями і перспективами (Marková, 2024). Соціально-культурний вимір визнає взаємозалежність діалогічних відносин суб'єкта й іншого (інших) у процесі створення смислів соціальної реальності й культурних практик (Мокан і Чорноморденко, 2023; Troitska та ін., 2017).

Діалогічність в освіті.

Ідеї діалогу та діалогічної взаємодії не є новими для української педагогічної думки: вони простежуються як у класичній педагогічній традиції, так і в працях, орієнтованих на гуманістичні, особистісно орієнтовані та культурологічні підходи до освіти. Водночас упродовж останніх десятиліть концепт діалогічності зазнав помітної актуалізації та змістового переосмислення. Це пов'язано, з одного боку, зі змінами соціального й культурного контексту освіти – зростанням плюралізму, різноманіття досвідів, голосів і ідентичностей, а з іншого – з трансформацією уявлень про роль учасників освітнього процесу, які дедалі частіше розглядаються як активні співтворці освітніх середовищ.

У більшості освітніх систем концепт діалогічності функціонує на рівні ідеалу, а не практики, що несе в собі позитивні і негативні наслідки. Позитивні наслідки ми вбачаємо у тому, що навіть декларативне вживання діалогу і діалогічності дозволяє ставити цілі та шукати можливі рішення для їх досягнення. Негативні наслідки можуть визначатися розчаруванням учасників освітніх просторів через неможливість досягнути чи хоча б реалізувати зазначений рівень «ідеальної діалогічності». Сама по собі участі у діалозі не гарантує позитивного результату, досягнення істини чи порозуміння, оскільки не є автоматичним механізмом позитивної зміни (Pollard та ін. 2005).

Теоретично обґрунтовуючи концепт діалогічності як нескінченну множину соціальних досвідів важко передбачити очікувані результати його реалізації у практиці окремих освітніх систем – й, відповідно, стандартні для соціальних технологій кількісні методи вимірювання ефективності таких освітніх систем. Тому важливим, як з точки зору теорії, так і практики, висновком такого обґрунтування концепту діалогічності може бути розуміння результатів як якісних – пов'язаних з відчуттями суб'єктів освіти себе як включених, вислуханих, почутих, гідних.

У сучасних українських педагогічних теоріях і практиках діалог перестає сприйматися виключно як метод або форма комунікації і все частіше постає як принцип організації освітньої взаємодії, пов'язаний із визнанням іншості, суб'єктності та множинності перспектив. Саме в цьому контексті традиційні ідеї

діалогу зазнають видозміни: вони інтегруються в нові концептуальні рамки – зокрема педагогіки партнерства, діалогічної освіти, діалогічного навчання – і набувають нових функцій та смислових акцентів. Подальший аналіз зосереджується на окремих теоріях і практиках української педагогіки, у межах яких концепт діалогічності отримує різні інтерпретації та способи реалізації.

У концептуальних засадах «Нової української школи» **педагогіка партнерства** постає як модель освітньої взаємодії, що передбачає відхід від ієрархічних форм комунікації на користь співучасті учнів, учителів і батьків у спільному освітньому процесі (Концепція, 2016). У цьому контексті діалогічні та полілогічні форми взаємодії розглядаються як бажаний спосіб реалізації партнерства, що ґрунтується на взаємному визнанні, слуханні та врахуванні позицій різних учасників (Ковальчук, 2023).

Разом із тим діалогічність не може бути зведена до формально обов'язкової процедури, оскільки вона передбачає добровільну залученість, відкритість до іншої перспективи та готовність до спільного смислотворення. У цьому сенсі діалог у педагогіці партнерства функціонує радше як нормативний горизонт і ціннісна орієнтація, ніж як гарантований або автоматично досяжний стан освітньої взаємодії. Окрім того, виникають закономірні запитання, які форми, методи та засоби реалізації діалогічного спілкування пропонує практика педагогіки партнерства та які інструменти використовуються для оцінювання такого досвіду?

Т. Ковбасюк (2023), аналізуючи виклики упровадження педагогіки партнерства у освітню практику, визначає різницю культурних та соціальних контекстів як те, що потенційно ускладнює *«спільне розуміння і співпрацю між стейкхолдерами в освітньому процесі»*, пропонує як рішення *«діалог для збереження різноманітності та поваги до різних культур»* (Ковбасюк, 2023). Одночасно, дослідниця пропонує систему форм роботи педагогіки партнерства, що ґрунтуються на організації комунікації між різними суб'єктами освітнього простору (батьки, здобувачі освіти, освітяни). Таким чином, діалог є інструментальною, комунікативною складовою педагогіки партнерства – методом для побудови партнерського середовища.

Дещо ширші рамки розуміння діалогу представлені у **діалогічній педагогіці**, в якій діалог, будучи *методом* навчання, також визначається як *мета* освіти та визначається через *свободу і рівність* як обов'язкові умови освітнього процесу (Хромець, 2025). Діалогічна педагогіка відходить від догматичності в освіті та «об'єктивних» знань, пропонує критичний підхід до знань і ідей, що народжуються в діалозі. Саме в умовах інформаційного суспільства, на думку М.Триняка (2008) діалогічна педагогіка виходить за межі педагогічної дисциплінарності, стаючи основою різнорівневих суспільних комунікацій.

В українській науковій літературі діалогічна педагогіка поки не сформувалася як цілісний теоретично обґрунтований методологічний підхід, на відміну від англomовного академічного дискурсу. З одного боку, у вітчизняних педагогічних дослідженнях активно використовуються поняття діалогу, діалогічного навчання та діалогічної взаємодії як форм, методів і засобів організації освітнього процесу. З іншого боку, бракує системного осмислення діалогічної педагогіки як методології, що включала б онтологічні, епістемологічні

та аксіологічні засади розбудови теорії й практики освіти. Натомість в англomовній науковій літературі діалогічна педагогіка більш широко представлена як цілісна міждисциплінарна методологія (Berkovich, 2014; Barak, 2024). На противагу до англomовної наукової літератури, яка визначає діалог як процес спільного конструювання знання і відповідно розробляє методологію діалогічної педагогіки, вітчизняна педагогіка розглядає діалог як основний спосіб формування знання, мислення і соціальної взаємодії у навчанні, зосереджуючись на діалогічному навчанні.

Діалогічне навчання концентрується на діалогічній взаємодії в освітньому середовищі, використовуючи навчальний діалог як методичний спосіб розвитку мислення та формування комунікативних умінь здобувачів освіти. Тобто, діалогічне навчання – це методична стратегія активізації участі учнів/студентів (Терещенко, 2019), ефективність якої є емпірично обґрунтованою (Alexander, 2020) за умови дотримання базових принципів: діалогічне навчання є колективним, підтримуючим, взаємним, обміркованим, кумулятивним і цілеспрямованим (Hejl i Petersen, 2024).

Водночас, в наявних умовах функціонування системи формальної освіти діалогічне навчання також виглядає швидше як ідеалізована ціль, аніж як реальний процес взаємодії: *«Адже частіше увага акцентується на тому, що відрізняє вчителя і учня: вчитель – старший, умілий, авторитетний тощо, а учень – недосвідчений, слухняний, залежний. Водночас, те, що об'єднує вчителя і учня, залишається прихованим, а саме те, що і вчитель, і учень – особистості з певною системою загальнолюдських потреб і цінностей. ... Тому у спілкуванні із учнем вчитель повинен сприяти розвитку цих якостей, а не ігнорувати їх, як це характерно для нерівноправних стосунків»* (Терещенко, 2019). Тобто, зосередження на діалогічному навчанні як методичній стратегії, без відповідного методологічного осмислення концепту діалогічності, породжує ризик спрощення самого феномену діалогу та втрати його онтологічного й епістемологічного потенціалу в освіті.

ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Проведений аналіз засвідчує, що концепт діалогічності посідає важливе, проте неоднозначне місце в українському науково-педагогічному дискурсі. З одного боку, ідеї діалогу, діалогічної взаємодії та діалогічного навчання широко представлені в працях вітчизняних дослідників як засоби гуманізації освітнього процесу, розвитку мислення та формування комунікативних і соціальних умінь здобувачів освіти. З іншого боку, діалог у цих дослідженнях здебільшого розглядається на рівні методів, форм або педагогічних технологій, без належного теоретичного осмислення діалогічної педагогіки як цілісної методології та ціннісної рамки розбудови освіти.

Порівняльний аналіз із англomовною науковою літературою демонструє, що в міжнародному академічному дискурсі діалогічна педагогіка дедалі частіше постає як міждисциплінарний підхід, що поєднує онтологічні уявлення про соціальну реальність як множинну та перспективну, епістемологічне розуміння знання як спільно сконструйованого у взаємодії, а також аксіологічне визнання діалогу як цінності, етичного принципу й соціальної практики. У цьому контексті

діалогічність виходить за межі суто педагогічної техніки та розглядається як спосіб організації пізнання, влади й відповідальності в освітніх і соціальних відносинах.

Водночас аналіз українських джерел свідчить про наявність низки обмежень, що ускладнюють реалізацію діалогічних підходів у формальній освіті. Йдеться насамперед про збереження асиметричних ролей між учителем і учнем, інституційні вимоги до результативності та стандартизації, а також тенденцію до нормативного або декларативного впровадження діалогу без належного врахування його етичних меж і соціальних умов можливості. У цьому сенсі діалогічне навчання часто постає як ідеалізована ціль, а не як реальна та стабільна освітня практика.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що подальший розвиток концепту діалогічності в українській науковій думці потребує переходу від фрагментарного використання ідей діалогу до системного осмислення діалогічної педагогіки як методології, що інтегрує соціокультурний, етичний та освітній виміри. Перспективним напрямом подальших досліджень є аналіз реалізації діалогічних підходів у неформальній освіті, де інституційні обмеження менш жорсткі, а діалог може розгортатися як практична форма спільного осмислення досвіду, взаємного визнання та соціального навчання. Саме такий підхід відкриває можливості для переосмислення ролі діалогу в освіті в умовах суспільних трансформацій і післявоєнного відновлення України.

ACKNOWLEDGEMENT



This project has received funding through the MSCA4Ukraine project, which is funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union, the European Research Executive Agency or the MSCA4Ukraine Consortium. Neither the European Union nor the European Research Executive Agency, nor the MSCA4Ukraine Consortium as a whole nor any individual member institutions of the MSCA4Ukraine Consortium can be held responsible for them.

ЛІТЕРАТУРА

Денисюк, А. В. (2013). *Політичний діалог як чинник консолідації українського суспільства* : дис. ... д-ра філософії. Харків : Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 234 с.

Ковальчук, В.А. (2023). *Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя*. Житомир : Вид-во ЖДУ, 100 с.

Ковбасюк, Т. (2023). Педагогіка партнерства: сучасні виклики та тенденції. *Вісник науки та освіти*, 10(16), 640–649. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)-640-649](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-640-649)

Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року. Кабінет Міністрів України, 2016, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>

Котовська, О. П. (2008). *Діалог як метод пошуку істини в українській філософській традиції*. Дис. Львівський національний університет імені Івана Франка.

Куцос, О.І. (2022). Класифікація визначень поняття «концепт» методом кластерного аналізу. *Закарпатські філологічні студії*, 24, Т1. С.171-175 <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.24.1.33>

Михайлюк, І. (2019). Феномен діалогу: теоретичний аналіз традиційних і сучасних тенденцій дослідження. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, (26). <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2014-26.%p>

Мокан, Н. М., & Чорноморденко, І. В. (2023). Діалогічність української культури як чинник її розвитку. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія*, 1 (37), 125–130. <https://doi.org/10.18372/2412-2157.37.17592>

Терещенко, В. (2019). Діалогічність спілкування як умова інтерактивної взаємодії вчителя з учнями. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, (9). <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2010-9.%p>

Триняк, М.В. (2008). Евристичний потенціал діалогічної педагогіки: відповідь на виклики інформаційного суспільства. *Мультиверсум. Філософський альманах*. 70. 210-220. <https://nasplib.isofts.kiev.ua/items/d1581353-6629-4153-ba6c-6a9d3ce38514>

Фрасинюк, Н. І. (2021). Концепт, поняття, значення у їх взаємозв'язку та взаємодії. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. 32 (71) № 4 Ч.2 , С.68-71, С. 69 <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2021.4-2/12>

Хромець, В. (2025). Діалогічна педагогіка Пауло Фрейре: філософія звільнення через освіту. *Богомисліє: літературно-богословський альманах*, 34(3), 154–161. <http://almanah.bogomysliye.com/article/view/338249>

Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351040143>

Barak, M. (2024). Educational ideals and classroom realities: Developing teachers' concepts of dialogic pedagogy in real-world contexts, *Teaching and Teacher Education*, 138, 104401, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104401>

Berkovich, I. (2014). Between Person and Person: Dialogical Pedagogy in Authentic Leadership Development. *Academy of Management Learning & Education*, 13, 2. <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0367>

Gülerce, Aydan (2014). Guest Editorial introduction to the special issue: Rethinking dialogicality, *New Ideas in Psychology*, Volume 32, Pages 59-65, <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2013.05.003>

Hejl, C.D.K., Petersen, E.N. (2024). Thematic Coherence in Classroom Discourse: A Question Centered Approach. *Studies in Philosophy and Education*, 43, 673–689. <https://doi.org/10.1007/s11217-024-09953-4>

Marková, I. (2017). *Contemporary challenges to dialogicality. Papers on Social Representations*, 26(1), 1–17. <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/81>

Marková, I. (2024). A dialogical perspective of interaction: the case of people with deaf/blindness, *Language Sciences*, Volume 103, 101625, <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2024.101625>

Märtsin, M., Wagoner, B., Aveling, E.-L., Kadianaki, I., & Whittaker, L. (Eds.). (2011). *Dialogicality in focus: Challenges to theory, method and application*. Nova Science Publishers.

Pollard, R., Hepple, J. and Elia, I. (2005). A Dialogue About the Dialogical Approach. *Reformulation*, Autumn, pp.18-24.

Troitska, O. M., & Lytvyna, Yu. S. (2017). Dialogue and dialogicality in searches for personality-oriented senses of education and culture. *Актуальні проблеми філософії та соціології*, 18, 139–142. <http://hdl.handle.net/11300/11593>

Zittoun, T. (2014). Three dimensions of dialogical movement, *New Ideas in Psychology*, Volume 32, Pages 99-106, <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2013.05.006>

DIALOGICALITY AS A CONCEPT IN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

Nadiia PAVLYK, Postdoc, School of Culture and Society - International Studies, Aarhus University, Department of Global Studies, Denmark;

Abstract. *The article provides a critical analysis of the concept of dialogicality in Ukrainian scientific and pedagogical discourse in order to clarify its theoretical foundations, semantic transformations, and heuristic potential in the context of contemporary educational changes. The relevance of the study is determined by the growing interest in dialogue in educational policy and practice, alongside the lack of a systematic understanding of dialogicality as a methodological principle for the development of education. The methodological framework includes conceptual analysis of the category of dialogicality, comparative examination of Ukrainian- and English-language sources, and critical analysis of works in pedagogy, philosophy of education, and social theory. The study demonstrates that in Ukrainian pedagogical literature dialogicality is predominantly interpreted as a characteristic of interpersonal interaction, a method or form of organizing learning, and a tool of partnership pedagogy. While this approach contributes to the humanization of the educational process, it simultaneously reduces dialogue to a communicative technique and does not fully reveal its ontological and sociocultural dimensions. A comparative analysis of English-language research shows that in the international academic context dialogic pedagogy is presented as a coherent methodological framework integrating epistemological, axiological, and social aspects of educational interaction, and considering dialogue as a way of constructing knowledge and fostering a democratic culture of participation. The article argues that the fragmented character of Ukrainian interpretations is related to the dominance of an instrumental approach and the insufficient integration of interdisciplinary resources. The conclusions substantiate the need to move from understanding dialogue as a teaching method toward conceptualizing dialogicality as an interdisciplinary methodology capable of integrating educational practices, value orientations, and social contexts of contemporary schooling. Such reconceptualization opens prospects for further theoretical development and for the formation of a coherent model of dialogic pedagogy within the Ukrainian academic field.*

Keywords: *dialogue, dialogicality, partnership pedagogy, dialogic pedagogy, dialogic learning.*

REFERENCES

- Denysiuk, A. V. (2013). Political dialogue as a factor in the consolidation of Ukrainian society: dissertation ... doctor of philosophy. Kharkiv: Kharkiv National University named after V.N. Karazin, 234 p. [in Ukrainian].
- Kovalchuk, V.A. (2023). Pedagogy of partnership in the professional activity of a teacher. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU, 100 p. [in Ukrainian].

Kovbasiuk, T. (2023). Pedagogy of partnership: contemporary challenges and trends. *Bulletin of Science and Education*, 10(16), 640–649. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)-640-649](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-640-649) [in Ukrainian].

Concept for the implementation of state policy in the field of general secondary education reform, 'New Ukrainian School,' for the period up to 2029. Kabinet Ministriv Ukraini Cabinet of Ministers of Ukraine, 2016, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

Kotovska, O. P. (2008). Dialogue as a method of searching for truth in Ukrainian philosophical tradition. Dissertation: Ivan Franko National University of Lviv. [in Ukrainian].

Kutsos, O.I. (2022). Classification of definitions of the concept 'concept' using cluster analysis. *Transcarpathian Philological Studies*, 24, T1. C.171-175 <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.24.1.33> [in Ukrainian].

Mykhailiuk, I. (2019). The phenomenon of dialogue: a theoretical analysis of traditional and contemporary research trends. *Collection of scientific works "Problems of modern psychology"*, (26). <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2014-26.%p> [in Ukrainian].

Mokan, N. M., & Chornomordenko, I. V. (2023). The dialogical nature of Ukrainian culture as a factor in its development. *Bulletin of the National Aviation University. Series: Philosophy. Cultural Studies*, 1 (37), 125–130. <https://doi.org/10.18372/2412-2157.37.17592> [in Ukrainian].

Tereshchenko, V. (2019). Dialogical communication as a condition for interactive interaction between teachers and students. *Collection of scientific works "Problems of modern psychology"*, (9). <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2010-9.%p> [in Ukrainian].

Tryniak, M.V. (2008). The heuristic potential of dialogical pedagogy: responding to the challenges of the information society. *Multiverse. Philosophical Almanac*. 70. 210-220. <https://nasplib.isoftware.kiev.ua/items/d1581353-6629-4153-ba6c-6a9d3ce38514> [in Ukrainian].

Frasyniuk, N. I. (2021). Concept, notion, meaning in their interrelation and interaction. *Scientific notes TNU of the V. I. Vernadsky*. 32 (71), 68-71. <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2021.4-2/12> [in Ukrainian].

Khromets, V. (2025). Paulo Freire's dialogical pedagogy: the philosophy of liberation through education. *Bogomyslie: Literary and Theological Almanac*, 34(3), 154–161. <http://almanah.bogomysliye.com/article/view/338249> [in Ukrainian].

Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351040143>

Barak, M. (2024). Educational ideals and classroom realities: Developing teachers' concepts of dialogic pedagogy in real-world contexts, *Teaching and Teacher Education*, 138, 104401, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104401>

Berkovich, I. (2014). Between Person and Person: Dialogical Pedagogy in Authentic Leadership Development. *Academy of Management Learning & Education*, 13, 2. <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0367>

Gülerce, Aydan (2014). Guest Editorial introduction to the special issue: Rethinking dialogicality, *New Ideas in Psychology*, Volume 32, Pages 59-65, <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2013.05.003>

Hejl, C.D.K., Petersen, E.N. (2024). Thematic Coherence in Classroom Discourse: A Question Centered Approach. *Studies in Philosophy and Education*, 43, 673–689. <https://doi.org/10.1007/s11217-024-09953-4>

Marková, I. (2017). *Contemporary challenges to dialogicality. Papers on Social Representations*, 26(1), 1–17. <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/81>

Marková, I. (2024). A dialogical perspective of interaction: the case of people with deaf/blindness, *Language Sciences*, Volume 103, 101625, <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2024.101625>

Märtsin, M., Wagoner, B., Aveling, E.-L., Kadianaki, I., & Whittaker, L. (Eds.). (2011). *Dialogicality in focus: Challenges to theory, method and application*. Nova Science Publishers.

Pollard, R., Hepple, J. and Elia, I. (2005). A Dialogue About the Dialogical Approach. *Reformulation*, Autumn, pp.18-24.

Troitska, O. M., & Lytvyna, Yu. S. (2017). Dialogue and dialogicality in searches for personality-oriented senses of education and culture. *Актуальні проблеми філософії та соціології*, 18, 139–142. <http://hdl.handle.net/11300/11593>

Zittoun, T. (2014). Three dimensions of dialogical movement, *New Ideas in Psychology*, Volume 32, Pages 99-106, <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2013.05.006>

Article history:

Received: March 06, 2026;

1st Revision: March 22, 2026;

Accepted: March 30, 2026.