

**Ірина СЛОНЕВСЬКА**

## **ПРИНЦИП ДІАЛОГІЗМУ ЯК ОДНА З ОСНОВ ГУМАНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ**

*Розглядаються можливості становлення діалогового мислення особистості у предметному полі літературного навчання. Вважаючи останнє необхідною складовою сучасної гуманітарної освіти, автор акцентує увагу на принципі діалогу як методологічній засаді, що сприяє становленню діалогового мислення особистості.*



Загальноцивілізаційна тенденція, народжена наприкінці ХХ сторіччя, — це глобалізація суспільного розвитку, яка впливає на всі сфери життєдіяльності людини і суспільства, зумовлює зміни в мисленні та ідеях. Найактуальніша гуманітарна дискусія в цьому контексті розгорнута навколо пошуку основи для розбудови відкритого сучасного суспільства, переорієнтованого з ідеологізованої монополярної моделі на плюралістичну поліцентристську, адекватну викликам ХХІ сторіччя. Одним із найважливіших елементів такої основи постає зміст освіти, який мусить відповідати зазначеним соціальним очікуванням.

Сучасна освіта, якщо її розглядати як відкриту нелінійну систему — процес, що постійно перебуває в динаміці. Якщо враховувати такі характеристики освіти, як відкритість, цілісність, мультикультуралізм, контекстуальність, діалогізм, то закономірно за нею зберігається функція підготовки до життя особистості, яка житиме у світі багатоманітних зв'язків, здатна орієнтуватися у швидкоплинному житті, бо вміє сприймати зміни і творити їх, усвідомлювати змінність природною складовою свого життя. Власні переконання, самостійність і незалежність мислення, здатність до свідомого, критичного аналізу — ті особистісні доміанти, які має формувати освіта ХХІ сторіччя. Дані характеристики мислення дають можливість визначити його як діалогове, що становить передумову сучасного мислення, адекватного запитам сьогодення.

Проте освітні трансформації, мета яких — формування сучасного мислення — процес, який тільки розпочався у вітчизняному освітньому полі й потребує осмислення та обґрунтування.

У статті спробуємо проаналізувати проблему становлення діалогового мислення в контексті актуальних завдань освіти, спрямованих на підготовку людини до життя у мінливому полікультурному світі.

Загальний рівень змін в освіті передбачає інтеркультурність освітнього процесу, і в цьому сенсі актуалізується роль сучасної цілісної літературної освіти. Останню ми розглядаємо важливою складовою шкільної та вузівської гуманітарної освіти, яка здобувається завдяки навчальним курсам української та зарубіжної літератури і мета якої — допомогти особистості сформувати певну метамову — полікультурний код, який дозволяє не заблукати у хаосі інтеграції, полегшує і збагачує життя у світі багатоманітних зв'язків епохи глобалізації.

Екстраполюючи проблему становлення діалогового мислення на літературну освіту, акцентуємо ті методологічні підвалини, які, на наш погляд, можуть лежати в основі досліджуваного процесу.

Мета статті — показати, які концептуальні ідеї можуть сприяти становленню діалогового мислення у контексті тих трансформацій, що відбуваються в сучасній літературній освіті й зумовлені появою в загальноосвітньому полі предмету «Зарубіжна література». Певний нерозроблений масив літературної освіти викликав бурхливу полеміку, і пошук методологічних засад його викладання триває досі. Розробка методів викладання зарубіжної літератури передбачає наявність науково обґрунтованої методології, у створенні якої виходимо з тези, що специфіка змісту навчального предмету визначає методологію його вивчення. Вважаємо, що методологічною основою літературного пошуку може стати думка М. Бахтіна, де він стверджує, що «чужі свідомості не можна споглядати, аналізувати, визначати як речі, — а з ними можна тільки діалогічно спілкуватися» [1, 80]. Таким чином, вихідною підвалиною викладання зарубіжної літератури ми пропонуємо визначити принцип діалогізму.

Глобальний інтерес до діалогу як форми мислення виник у ХХ ст. Ідею інтенційності розвиває Е. Гуссерль, факт міжособистісної комунікації, діалогу стає вихідною точкою філософування К. Ясперса і М. Бубера. Філософію діалогу розробляють у своїх наукових працях Е. Левінас, П. Рікер, Б. Вальденфельс. Починаючи з феноменології Е. Гуссерля й особливо у філософських розвідках К. Ясперса, М. Бубера, М. Бахтіна діалог усвідомлюється як особистий спосіб осягнення світу, мислення, стосунків людини зі світом. Так, однією з найважливіших ідей своєї концепції про сутність історії К. Ясперс проголосує діалогову комунікативну взаємодію як спосіб вирішення усіх можливих суперечностей, що виникають між представниками різних видів світогляду [2, 274—280]. При цьому К. Ясперс наголошує на толерантності у міжособистісних стосунках.

Однією з найцікавіших концепцій діалогу можна вважати ідею М. Бубера, за яким діалог відбувається у декількох вимірах: між людиною і Богом, між людиною і людиною, між людиною і світом [3].

Послідовник М. Бубера Е. Левінас визнає пріоритет спілкування над буттям. Проблема Я — Інший набуває, за Е. Левінасом, необхідності

формування в суспільстві передумови зв'язку Я та Іншого, якою може стати мова спілкування і добро. Любов до ближнього в його концепції — це етичне поняття, яке передбачає насамперед відповідальність за Іншого.

П. Рікер, своєрідно доповнюючи Е. Левінаса, стверджує, що діалог починається із визнання Іншого, взаємодії з ним. Цікаво, що, за П. Рікером, особистість загалом розглядається через проблему відношення до себе як до іншого [4].

Діалог як спосіб і напрям мислення набув поширення у першій половині ХХ століття і став одним із наріжних каменів свідомості ХХІ століття — постмодерністської, плюралістичної за сутністю.

Проблема діалогізації освітнього простору почала активно розроблятися наприкінці ХХ ст. в результаті зміни парадигми людського світовідчуття і світосприйняття. Гуманітарне мислення, яке постає сьогодні діалогом освітньої культури щодо екзистенційних проблем, рівноправним спілкуванням різних культур, втілене в художніх надбаннях і в спілкуванні людей, коли голос кожної людини, яка висловлює свої думки й уявлення про світ, важливий для всіх.

Спираючись на ідею толерантності, яка, за К. Ясперсом, необхідна в людських стосунках, мету літературної освіти вбачаємо у формуванні культурної толерантності як особистісної позиції, котра дозволяє терпимо ставитися до інших культур, і здатності жити в полікультурному світі. Ця мета може досягатися через наступні завдання:

- формування здатності сприймати погляд іншого, приймати протилежні ціннісні позиції;
- стимулювання інтересу до інших поглядів, побудова стосунків на основі поваги до іншої культури;
- формування вміння бачити позитивні моменти у фактах неспівпадіння позицій, культур і ціннісних орієнтацій;
- вміння використовувати культурні відмінності для збагачення і розвитку власної культури.

Діалогічне мислення через літературну освіту формується за умови нелінійного розуміння самого процесу навчання, відбору відповідного змісту навчального предмету, стилю викладання. Нелінійний підхід, вважає Н. Кочубей, «означає не відкидання ступеневості, а розгляд її як своєрідного «виходу за рамки», коли на кожному етапі навчання відбувається «забігання вперед» і «повернення назад», і при цьому знання подається цілісно у тій формі, яка відповідає вікові студентів» [5, 71—75]. У проекції на літературу як навчальний предмет такий підхід означає певний діалог — попередників і наступників, творців реальних культурних цінностей минулого, сучасного і майбутнього. Сутність цього діалогу — «культурно-філософська археологія» (Е. Гуссерль), яка полягає у пошуку прихованого чи загубленого сенсу. Викладач сам обирає реальних учасників подібного діалогу — письменників, мислителів, учених, художників — митців, які за духом найбільш близькі до вирішення заданої проблеми. При цьому важливо уникнути стандартно-лінійного еволюціоністського підходу до літератур-

них явищ, про який ще О. Мандельштам писав у роботі «Про природу слова»: «Для літератури еволюційна теорія особливо небезпечна, а теорія прогресу просто вбивча. Якщо послухати істориків літератури, які стоять на позиціях еволюціонізму, то виходить, що письменники тільки й переймаються тим, як розчистити шлях для тих, хто йде попереду. Теорія прогресу в літературі — найогидніша форма шкільного невігластва». [6,174—175] Абсолютна протиположність такого підходу — звернення до ідеї «Школи діалогу культур» В. Біблера, яка заперечує бачення літературного процесу, в якому кожний наступний щабель засвоєння знань спирається на попередній і ніхто не забігає наперед і не повертається назад. За В. Біблером, сучасне мислення не остання і найвища сходинка, на яку піднялося людство. У діалогічному мисленні живе кожна попередня культурна форма мислення, становлячи особливу складову сучасного розуміння світу. Із такого погляду, літературна освіта — це сходження за культурними епохами, зміст яких відображено в художній свідомості. Різні типи художньої свідомості в межах однієї історичної епохи перехреснюються, вступають у діалог. Потрібно віднайти традицію, яка дозволить з'єднати, як писав Шекспір, «перерваний зв'язок часів» — зв'язок духовних епох. Пригадаємо в цьому контексті ідею В. Соловйова, який проголосив «цілісне знання». Сенс ідеї у тому, що людина, налаштована на саморозвиток відповідно до ціннісних орієнтирів — Істини, Добра, Краси, — отримує сенс власного буття. Таке «цілісне знання» кожна людина вибудовує способом синтезу духовної культури людства на основі запропонованих цінностей. Даний підхід може бути ефективним у сучасному викладанні літератури. «Занурюючись» у глибину світової культури, викладач літератури разом із учнями здійснює пошук особистісних відкриттів у контексті служіння істині, добру і красі, надаючи своєму предметові таким чином завершеності, осмисленості й цінності. Завдання літературної освіти — навчити учня розуміти «культурного співрозмовника» (ним може бути викладач, товариш, автор, текст, літературний герой), вільно міркувати у процесі діалогу, не сприймати готових істин, а шукати їх, самостійно моделювати, поєднувати, імпровізувати, обирати власний варіант — тобто формувати нелінійний спосіб мислення як сутнісну ознаку сучасної особистості. Діалогічна взаємодія, вибудована у такий спосіб, сприяє — і це найважливіше — пошуку особистісної істини. Адже співучасник діалогу — це співрозмовник, внутрішній стан якого ми прагнемо зрозуміти, чітку мотивацію дій намагаємося інтерпретувати «через себе». І яким би не був діалог за формою: спілкування особистостей, концепцій, культур тощо, але сутнісно в основі будь-якого діалогу, за М. Бахтіним, лежить пошук істини. «Істина не народжується і не міститься в голові окремої людини, — писав учений, — вона народжується поміж людьми, які спільно шукають істину, в процесі їхнього діалогічного спілкування» [1, 126]. М. Бахтін зауважив, що головне для діалогових стосунків — згода. До співрозмовника, співучасника діалогу треба ставитися як до особистості, намагатися відчутти його внутрішній світ, побачити його зсередини, вжитися у нього. Саме такий пережитий зсередини стан іншого може спонукати до етичних вчинків: співчуття,

допомоги, співпереживання, співпричетності тощо. З останньою умовою тісно пов'язаний принцип персоналізації знань, який становить важливу складову концепції особистісно зорієнтованої освіти, бо передбачає посилення суб'єктності сприйняття літературного твору, досягнення його через персону — автора, літературного персонажа, читача. Особистісна діалогічна взаємодія крізь призму принципу персоналізму сприяє атмосфері моральних, естетичних, інтелектуальних переживань, створює ситуацію зіткнення поглядів, народження різних варіантів вирішення проблеми, проектів, підходів — тобто, у процесі оволодіння знаннями відбувається пошук особистісної істини.

Виходячи з концепції діалогу культур, академік М. Храпченко у статті «Час і життя літературних творів» підкреслював, що літературні твори минулого «входять в орбіту інших часів, вступають у сферу нових ідейних, естетичних запитів, і важливо розкрити те, чим вони дорогі для людини сучасної епохи, якими своїми сторонами вони входять у сучасну культуру» [7, 31]. Філософія діалогу стала визначальною для ХХ сторіччя, можливо, тому, що після набутого трагедійного досвіду людство особливо гостро усвідомило неповторність власного існування і безцінність дару спілкування. М. Бубер визначив буття людини як нескінченний діалог людини з Богом. У сучасному розумінні діалог може мати широкі обрії: діалог людини і природи, людини і культурних пам'яток, читача і книги. Спосіб пізнання іншого — це діалог. Його суть і мета полягає в тому, щоб зрозуміти і прийняти позицію «іншого», пережити його стан. Вищий рівень діалогічного розуміння становить співпереживання головних цінностей спілкування.

Таким чином, сутність пізнання художнього твору полягає в залученні через співпереживання до іншої індивідуальності, іншого дискурсу, іншої культури. Процес читання взагалі можна визначити як створення власних думок за допомогою думок, висловлених автором. Тобто знайомство з художнім твором — це завжди творчий процес, який можна кваліфікувати як особливий діалог між автором і читачем.

Художній текст завжди має внутрішню діалогічність: він спирається на погляди попередників чи сучасників або відкидає їх, апелює до вже сформульованих ідей, літературних типів, соціального досвіду — або піддає їх сумніву, а то і нищівній критиці. Він не просто констатує певні факти, повідомляє про них, а залучає читача до спільного пошуку істини, відповідей на «вічні запитання», притаманні будь-якому справді талановитому твору. Отже, взаємодія читача з художнім твором передбачає широкі діалогічні стосунки з текстом та його автором, особистісне «втягування» до широкого кола проблем, зіставлення читачем отриманої інформації із власним життєвим досвідом, ціннісними орієнтаціями, переконаннями. Саме в цьому полягає ціннісний вплив літератури на особистість. «Будь-яке істинне пізнання переходить у переживання. Таким чином, знання про світ стає моїм переживанням світу. Пізнання, що стало переживанням, не перетворює мене на суб'єкта чистого пізнання світу, а пробуджує в мені відчуття внутрішнього зв'язку з ним» [8,217]. На нашу думку, в цих словах А. Швейцера розкривається одне з найважли-

віших завдань гуманітарної, зокрема літературної освіти: дати осмислене, живе, конкретно-емоційне й особистісне відчуття власної причетності людини до світу. Це відповідає сучасній освітній тенденції щодо зміни ролі викладача, який при такому підході до літературної освіти не буває носієм знань, «власником істини» — він один із учасників діалогу, який викладає не певну суму фактів, а свої міркування з їх приводу, запрошуючи до подібних міркувань інших учасників діалогу. Так моделюється ситуація спільного творчого освоєння світу, коли об'єднані в одну структуру учасники освітнього процесу разом вирішують творчу проблему. Таким чином долається сциентистський підхід до викладання, згідно з яким вивчення літератури перетворюється на вивчення літературознавства, що веде до відчуження знань — одного з проявів кризи системи сучасної освіти. Адже метою освіти ХХІ століття визначають знання не фактів, а цінностей, і тому мова сьогодні йде про парадигмальне реформування як світової, так і вітчизняної освіти, що підкреслюють у своїх наукових розвідках вітчизняні дослідники проблеми: «Освіта має бути наповнена життєво важливими поняттями і питаннями, сенс яких студент чи учень має досягнути через дискусію, співставлення концепцій, думок, поглядів і підходів, що практикуються в реальному соціокультурному середовищі, — стверджує В. Андрущенко [9,10]; «... знання слід розуміти не як джерело влади, домінування (наприклад, учителя над учнем), а як засіб внутрішнього особистісного перетворення, тлумачення знання як такого, що проходить становлення, де одночасно виникають і зникають значеннєві форми, де необхідно відійти від однозначності у визначенні істини», — зазначає І. Предборська [10, 38]. Пропонується настанова на відтворення фрагментарності світу та множинності істин, відбувається звільнення сучасної людини від полону стереотипних уявлень, кожне з яких претендує на право бути єдиною істиною про світ.

Характерна риса сучасного етапу розвитку системи освіти загалом і літературної освіти зокрема є пошук нового міжпредметного полікультурного діалогу. Діалогічне мислення, яке постає метою такого інтегративного міждисциплінарного підходу, сприяє формуванню нової світоглядної позиції, базованої на визнанні різноманітності світу, багатогранної складності соціокультурних процесів. Процес сприйняття і свідомого осмислення іншого культурного простору не лінійний, а швидше багатовекторний. Діалогізація змісту особистісно-орієнтованого освітнього простору базується на принципі діалогу культур різних історичних епох (досвід школи діалогу культур) і діалогу різних національних культур на одному часовому зрізі.

У цьому контексті особливо значущі взаємозв'язки зарубіжної та української літератур, адже зміст сучасної гуманітарної освіти найбільшою мірою зорієнтований на забезпечення оптимального балансу між локальним і глобальним, між власним і спільним, «своїм» і «чужим», на основі якого людина, формуючись як патріот своєї країни, може усвідомлювати реальність цілого світу, бути здатною жити і діяти в ньому, нести за нього власну частку відповідальності.

Для вітчизняної пострадянської освіти це дає чудову нагоду підкреслити, що Україна завжди була інтегрована у європейський соціокультурний

простір, жила осмисленням спільних із європейськими проблем і «вічних запитань», користувалася спільним зі світом полікультурним кодом. Молодий українець має ідентифікувати себе як представника нації, яка ніколи не належала до культурної «окраїни». Тісні особисті зв'язки Петра Могили і Рене Декарта, композиторів М. Березовського та В.-А. Моцарта, письменників Марка Вовчка і Гі де Мопассана доводять, що європейська культурна колиска спільна для своїх найталановитіших вихованців. Акцентуючи вагомість такого підходу до літературної освіти як шляху формування нелінійного мислення особистості, згадаємо постмодерністський принцип «ризому», за яким світову літературу можна розглядати не як ієрархічне дерево, а як об'єднане спільним ґрунтом різнотрав'я. На цьому ґрунті — європейській культурній традиції — вирости твори зі спільними темами, образами, мотивами, ідеями, сюжетами як в українській, так і зарубіжній літературах. Пригадаємо тут «вічні образи» Прометея, Ікара, Дон Кіхота, Гамлета, які знайшли своє літературне життя на українському національному ґрунті (наприклад, міф про Прометея народив літературні варіації у Т. Шевченка, Лесі Українки, П. Тичини, Л. Первомайського, М. Руденка, М. Рильського, А. Малишка); відлуння шекспірівських мотивів часто звучать у творчості М. Вороного, Т. Осьмачки, М. Бажана, М. Рильського, Б. Олійника; образ Дон Кіхота, який привертав увагу філологів, культурологів, філософів від Г. Гейне, В. Гюго, Ф. Достоєвського до Х. Ортеги-і-Гассета та Ж. — П. Сартра, має українське обличчя в творчості Б. Грінченка, Л. Первомайського, Л. Костенко й осмислюється у філософсько-філологічних дослідженнях Д. Затонського). Свої інтерпретації отримують біблійні сюжети й образи, так звані «мандрівні сюжети». Ще ширше простежуємо подібності на рівні визначення спільних проблем, жанрів, напрямів, течій (ідея романтичної свободи, історичного минулого у творах Т. Шевченка, А. Міцкевича, Ш. Петефі, О. Пушкіна; проблема призначення жінки у О. Кобилянської, Лесі Українки, Г. Ібсена, Л. Толстого; розвиток езопівських мотивів у байках Л. Глібова, І. Крилова, Ж. де Лафонтена). Подібні факти — свідчення нелінійної ситуації відкритого діалогу, який завжди відбувався між Україною і світом, підтвердження прямого і зворотного зв'язку між літературами, потрапляння — в результаті вирішення спільних проблемних ситуацій — в один злагоджений темпосвіт. Можна назвати безліч фактів зворотного зв'язку — впливу української культури на світову: знайомство Й.-В. Гете з графом Потоцьким відкрило для німецького письменника Україну; захоплення українською історією, особливо сторінками її козацької звитяги, зумовило відповідну тематику творчості Д. Дефо, Вольтера, Байрона, О. Пушкіна, В. Гюго, П. Меріме, Р. Рільке. Особливе зацікавлення європейських діячів культури викликала загадкова і велична постать гетьмана Мазепи, до образу якого зверталися Вольтер, Байрон, Гюго, Словацький, Делакруа, Верді, Ліст. (Принагідно зазначимо, що симфонічна поема останнього — «Мазепа» — звучала зі сцени палацу «Україна» під час інавгураційного академічного концерту, дуже доречно нагадуючи, що Україна — це дійсно центр Європи, який завжди був інтегрований в європейську історію та культуру).

Діалогічне мислення особистості сприяє формуванню нової — синергетичної — картини культурного світу, акценти у якій поставлені на коеволюції, кооперативності, когерентності елементів. Вони виконують функцію стратегічного орієнтування у повсякденному житті людини, пропонуючи нове бачення світу, якому притаманна діалогова взаємодія, культурний плюралізм, цілісність, темпоральність і складність.

Отже, концептуальними ідеями, які сприяють становленню діалогічного мислення і формуванню особистості, адекватної соціокультурним запитам ХХІ ст., ми визначили ідею інтенційності Е. Гуссерля — «філософську археологію» пошуку сенсу; ідею багатовимірного спілкування, розвинену М. Бубером; думку щодо пріоритетності спілкування та ідею пошуку мови спілкування Е. Левінаса; визнання чужої «іншості» та принцип толерантності К. Ясперса; і особливо — антропологічне обґрунтування діалогу М. Бахтіна, за яким діалог — це співпричетність, притаманна лише людині форма пошуку Істини.

Побудований на цій основі діалог, який ведеться у процесі вивчення літератури, розуміється як взаємовплив: кожен з учасників діалогу має право на свій погляд, проте обох цей діалог сутнісно збагачує.

«Нелінійність, метафоричність, випадковість, спонтанність сенсів синергетичних образів і гештальтів, їхня незавершеність і відкритість формують креативний гіпертекстуальний простір можливих світів як простір культури миру і взаєморозуміння. Допомогти стати учасником творення такого світу — у цьому і полягає надзавдання сучасної освіти», — вважає Л. Горбунова [11,18]. Ми приєднуємося до такого бачення стратегії сучасної освіти і літературної освіти зокрема.

#### Література:

1. *Бахтин М.* Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1979. — 380 с.
2. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. — М., 1991. — 329 с.
3. *Бубер М.* Диалог. Два образа веры. — М., 1995 — С. 174.
4. *Рікер П.* Сам як інший. — К., 2000. — 185 с.
5. *Кочубей Н.* Освіта: постнекласична трансформація // Вища освіта України. — 2003. - № 3. - С. 70-75.
6. *Мандельштам О.* О природе слова. Соч. в 2 т. — М., 1990. — т. 1.
7. *Храпченко М.* Художественное творчество, действительность, человек. — М.: Советский писатель, 1976. — 366 с.
8. *Швейцер А.* Благоговение перед жизнью. — М., 1992. — 573 с.
9. *Андрущенко В.* Вища освіта в контексті глобалізації // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності. — 2002. — Вип. 9. — С. 3—13.
10. *Предборська І.* Постнекласичні інте(р)венції в освітньому дискурсі // Вища освіта України. - 2003. - № 2. - С. 37-40.
11. *Горбунова Л.* Можлива відповідь освіти на виклик after-постмодерну // Вища освіта України. - 2003. - № 2. - С. 13-19.



**Ирина Слоневська.** Принцип діалогізму як одна з основ гуманізації змісту літературної освіти

*Ирина Слоневская.* **Принцип диалогизма как одна из основ гуманизации содержания литературного образования**

В статье рассматриваются возможности становления диалогического мышления личности в предметном поле литературного обучения. Считая последнее необходимой составляющей современного гуманитарного образования, автор акцентирует внимание на принципе диалога как методологической основе, способствующей становлению диалогического мышления личности.

*Iryna Slonevska.* **Humanization of Literature Study by Means of Dialogical Principle**

The article examines the possible ways of forming the dialogical thinking in the subject field of literature study. Regarding literature as a key component of humanitarian education, the author makes an emphasises on dialogical principle as a methodological ground, which further formation of the dialogical thinking of a personality.