

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

М.В. Бастун

Діалогічні засади підготовки педагогічних працівників до розвитку  
духовного потенціалу учнів

Методичні рекомендації

Київ – 2016

## Зміст

Діалогічні складові готовності педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді .....	3
Діалогічні засоби підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді .....	10
Діалог культур Сходу та Заходу в освітньому просторі: духовний вимір .....	15
Культурологічний підхід в освіті і його місце серед інших підходів .....	19
Категорія діалогу та її психологічні репрезентації .....	24
Реалізація діалогічних засад у культурологічному підході .....	28
Представленість культур сходу у міжкультурному діалозі .....	34
Діагностичні критерії сформованості у викладачів позиції готовності до діалогу як засобу розвитку духовного потенціалу учнів .....	47
Висновки .....	59

## I. Діалогічні складові готовності педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді

Питання духовності, духовного розвитку особистості, суспільства й людства, а відтак і проблеми бездуховності та її небезпечних наслідків стають предметом дедалі більшого інтересу з боку вчених – представників різних галузей людинознавства: філософів, педагогів, соціологів, психологів. В умовах глобалізації життя планети і глобалізації викликів, яким має протистояти людство, ці питання набувають ще більшого загострення.

Існує значна наукова література, присвячена питанням різних аспектів духовного життя людини й суспільства, духовності, духовної культури та ін. З авторів, які присвячували свої праці безпосередньо розгляду духовного потенціалу, слід передусім назвати Е.Д.Ахметгалгалеева, І.Дзюбу, Л.Н.Когана, Е.О.Помиткіна, М.В.Савчина та ін.

У духовному житті сучасного людства можна відзначити дві суперечливі тенденції. З одного боку, це технократизм, прагматизм, які ведуть до поширення бездуховності з усіма її проявами і наслідками. З іншого боку – прагнення до духовного життя, намагання долучитись до духовних надбань свого народу, людства в цілому. У разі абсолютизації цього підходу він може призвести до відмови від технічного прогресу, що також матиме небажані наслідки. Для успішного розвитку людству необхідний синтез цих двох тенденцій, поєднання сильних сторін кожної з них. Один з варіантів такого синтезу пропонується в концепції раціогумнізму, розроблюваній Г.О.Баллом – поєднання раціо (прагматизм) та гуманізму (духовність) [Балл 2006]. Шлях до поєднання, синтезу цих тенденцій полягає також у розробці духовно-особистісного підходу, створенні науково обґрунтованих (з філософської, психологічної, педагогічної позицій) та емпірично перевірених методик і технологій розвитку духовного потенціалу особистості, зокрема особистості учня, особистості вчителя.

Тема духовності, духовного набула особливого загострення для нашого суспільства у світлі останніх подій, що мали місце у нашій країні – політичних, соціальних і, на жаль, воєнних. Вони яскраво показали, наскільки важливим є пріоритет у житті суспільства духовних цінностей, таких як любов, милосердя, повага до іншої думки, іншої позиції, готовність до діалогу. Гадаю, багатьох трагедій вдалося б уникнути, якби у громадян була сформована настанова на примат цінності людського життя, людської особистості над цінностями корпоративними, етнічними, конфесійними, утилітарними. Також велике значення має готовність поступитися нижчими, утилітарними цінностями заради вищих, духовних цінностей. Якби школа виховувала в учнів ці якості, розвивала їх духовний потенціал, можливо, події у нашій країні розвивалися б зовсім іншим шляхом.

Головним завданням школи є виховати, виростити високодуховну особистість, яка зможе стати гарним громадянином, виконувати всі соціальні ролі, яких вимагатиме від неї життя. Міра духовності особистості визначається її духовним потенціалом.

Як вважає Е.О.Помиткін, «духовний потенціал характеризує вищий ступінь людської самоорганізації, який позначається високим рівнем свідомості, самосвідомості та вольової саморегуляції особистості, зумовлює свідому стійкість, непохитність, рішучість, відданість власному покликанню, життєвій місії, визначається спрямованістю особистості на вищі духовні ідеали, смисли та цінності, зокрема, естетичні, гуманістичні, екологічні, пізнавальні, самовдосконалення та самореалізації» [Помиткін 2013, с. 63].

Використовуване для аналізу й дослідження проблем становлення духовності учня саме поняття «духовний потенціал» якнайповніше відповідає сформульованій меті дослідження, оскільки, як зазначає Е.О.Помиткін, потенціал – це «єдність внутрішньої змістовності та енергії здійснення, переходу актуальної можливості у дійсність» [Помиткін 2013, с. 22]. Тому поняття духовного потенціалу об'єднує і водночас дозволяє розвести реалізований потенціал та той, який ще не реалізувався або ж реалізувався лише частково, а також визначити умови його реалізації. Це особливо важливо, коли йдеться про духовне життя учнів – дітей, підлітків, юнаків, у яких часто духовний потенціал не є ще реалізованим у зв'язку з віком. Завдання педагога полягає, з одного боку, у формуванні такого потенціалу, з іншого – у створенні умов для його реалізації.

Перш ніж розглянути взаємодію в системі «духовність педагога – духовний потенціал учнів», варто спочатку зосередитись на понятті духовного потенціалу взагалі та можливостей, перспектив застосування діалогічних методів для його дослідження. По-перше, самореалізація духовного потенціалу знаходить вияв у духовній творчості, у внутрішньому світі людини. Це дає змогу пов'язати розвиток духовного потенціалу з концепцією діалогу культур, в якій виділяється творчий та нормативний компоненти [Балл 2006], котрі вступають у діалогічну взаємодію на різних рівнях буття культури через різноманітні культурні твори.

Професійна налаштованість педагога на розвиток духовного потенціалу учнів передбачає його духовне становлення саме як професіонала-педагога. Розглядаючи феномен духовності професіонала, Г.О.Балл зазначає, що «особистість є духовною тією мірою, якою основними мотиваційно-смысловими регуляторами її життєдіяльності стають вищі людські цінності» [Балл 2000, с. 222]. Відповідно, духовна орієнтація професійної підготовки передбачає приділення головної уваги ціннісно-мотиваційному стрижневі особистості, котрий визначає її спрямованість, зокрема професійну; на перший план виходять ціннісно-

сміслові орієнтири професійної діяльності [Балл 2000, с. 222]. Професійною домінантою, цінніно-мотиваційним стрижнем особистості професіонала у цьому разі стає духовний розвиток учнів, формування їхнього духовного потенціалу. Налаштованість педагога на розвиток духовного потенціалу учнів передбачає його поінформованість щодо основних механізмів актуалізації духовного потенціалу, а також володіння методами й прийомами використання, запуску цих механізмів у роботі з учнями. Виділяють наступні механізми актуалізації духовного потенціалу: духовна самоідентифікація, децентрація, духовна рефлексія, трансценденція, усвідомлення буттєвої єдності [Помиткін 2013, с. 57-61]. Зрозуміло, що педагог для цього сам повинен мати реалізований високий духовний потенціал, бути високодуховною особистістю.

Серед механізмів розвитку духовного потенціалу особистості, таких як індивідуалізація, самоактуалізація, ідентифікація з власним духовним «Я», в контексті теми нашого дослідження особливо важливим є механізм децентрації. Він передбачає постановку суб'єктом себе на місце іншого, перенесення індивідом себе у поле іншої людини, результатом чого є засвоєння її особистісних смислів. Децентрацію слід розуміти як зміну позиції суб'єкта в результаті зіткнення, співставлення та інтеграції з позиціями, які відрізняються від власної. Цей механізм запускається (актуалізується) через діалогічні методи дослідження, роботи, які передбачають звернення до себе я до Іншого, бачення Іншого як важливого й необхідного для розуміння самого себе, необхідність виявлення принципово іншої логічності, її неспівпадіння зі своєю власною логічністю, виявлення своєї логічності через її неспівпадіння з чужою логічністю. Як стверджує Е.О.Помиткін, для децентрації важливі зразки високодуховної поведінки. Ці зразки, згідно методів Школи діалогу культур, можуть дати культурні герої, образи яких мітяться у творах культури [Курганов 1983; Литовський 1997]. Вони можуть актуалізувати духовний аспект історії людства – взірці нестандартної поведінки та мотивації, яка не є типовою для більшості [Помиткін 2013, с. 57].

Вище вже говорилося про відповідність рис високодуховної особистості певним діалогічним принципам, таким як ієрархія цінностей, цінність Іншого, готовність до діалогічних відносин із ним та ін. Також слід відмітити принципово діалогічну природу самосвідомості, яка, поряд з іншими вищими психічними функціями, відіграє провідну роль у розвитку духовного потенціалу особистості.

Говорячи про застосування діалогічних методів підготовки педагога до розвитку духовного потенціалу учня важливо, по-перше, відмітити прямий зв'язок між «Я-концепцією» та духовністю, духовним потенціалом. Якщо звернутися до концепції У.Джемса, то глобальне Я (self) складається з Я – усвідомлюючого (I) та Я – як – об'єкт (me). По суті, постулюється діалогічна природа Я (self), тобто можливість усвідомлення себе як Іншого щодо себе (me). Згідно того ж автора, духовне Я – найбільш стійка та інтимна частина «Я», яка впливає на наші почуття, є джерелом життєвих зусиль [Джемс 1991].

Існує два основних підходи до визначення духовності – змістовний та функціональний. Згідно першого, духовність пов'язується з такими смислоутворювальними категоріями, як Краса, Добро, Істина (Платон), або ж Віра, Надія, Покаяння (у християнсько-релігійному контексті). Відповідно до функціонального підходу, духовність характеризується ієрархічною домінантністю розвинених вищих психічних функцій людини (свідомість, самосвідомість та воля). [Помиткін 2013, с. 24]. Якщо звернутися до змістовного підходу, то можна відзначити діалогічне наповнення його смислоутворювальних категорій: Краса – сприйняття світу як Іншого, неспівпадіння з ним як умова естетичного сприйняття («вненаходимость» – за М.М.Бахтіним [Бахтін 1986]; Добро – альтруїзм, примат цінності Іншого над власною цінністю; Істина – діалогічна природа знання й пізнання [Библер 1990].

Розробляючи модель дослідження, ми виходили з того, що самосвідомість індивіда дає йому передусім доступ до сфери Духовного, тобто до сфери свободи від світу детермінізму, й перший крок до цього – усвідомлення нетотожності світу системі сталих, детермінованих координат, і нетотожності власного «Я» цим усталеним уявленням. Такі зусилля по самоусвідомленню себе в контексті вищих духовних цінностей мають матеріальні вираження у формі творів, текстів культури. Ці твори дають можливість подолати межі детермінованості, вийти на рівень сприйняття себе як Іншого, спілкування з собою як з Іншим.

Для реалізації діалогічних засад розвитку духовного потенціалу учнів педагог повинен володіти певним арсеналом діалогічних методик. Зокрема, йдеться про методики, розроблені в руслі концепції Школи діалогу культур [Школа діалогу культур 1993], та інші [Діалогічність як форма 2007; Дьяконов 2007 та ін.]. Діалогічні методики, котрі використовуються в роботі з підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді, мають бути двох планів: для роботи з педагогами з метою розвитку в них психологічної налаштованості на розвиток духовного потенціалу учнів, а також ті, які педагог використовує безпосередньо для розвитку духовного потенціалу учнів.

#### **Діалогічні засади діагностики готовності педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді**

Один з найцінніших ресурсів, які є в розпорядженні держави, це її людський ресурс. Раціональне використання цього ресурсу вимагає якомога повнішого розкриття вищих проявів людської особистості, її духовності, реалізації закладеного у людині духовного потенціалу. Оскільки останній закладається у дитинстві, передусім у період шкільного навчання, великої ваги набуває особистісна готовність педагога до розвитку духовного потенціалу учнівства.

Питання духовності, духовного розвитку особистості, суспільства й людства, а відтак і проблеми бездуховності та її небезпечних наслідків стають предметом дедалі більшого інтересу з боку вчених – представників різних галузей людинознавства: філософів, педагогів, соціологів, психологів. В умовах глобалізації життя планети і викликів, яким має протистояти людство, ці питання набувають дедалі більшого заострення.

Перш ніж розглянути взаємодію в системі «духовність педагога – духовний потенціал учнів», варто спочатку зосередитись на понятті духовного потенціалу взагалі та можливостей, перспектив застосування діалогічних методів для його дослідження. По-перше, самореалізація духовного потенціалу знаходить вияв у духовній творчості, у внутрішньому світі людини. Це дає змогу пов'язати розвиток духовного потенціалу з концепцією діалогу культур, в якій виділяється творчий та нормативний компоненти [1], котрі вступають у діалогічну взаємодію на різних рівнях буття культури через різноманітні культурні твори.

Для реалізації діалогічних засад розвитку духовного потенціалу учнів педагог повинен володіти певним арсеналом діалогічних методик. Зокрема, йдеться про діагностичні методики, розроблені в руслі концепції Школи діалогу культур, та інші, реалізовані в контексті діалогічного підходу в психології та педагогіці. Діалогічні діагностичні методики, котрі використовуються в роботі з підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді, мають бути двох планів: для роботи з педагогами з метою актуалізації в них психологічної налаштованості на розвиток духовного потенціалу учнів, а також ті, які педагог використовує безпосередньо для розвитку духовного потенціалу учнів. Процес розвитку духовного потенціалу особистості як суб'єкта духовної культури, тобто усвідомлення себе як суб'єкта цієї культури, тісно пов'язаний із реалізацією діалогічного наповнення смислотворювальних категорій духовності (Добро, Краса, Істина).

Е.О.Помиткін визначає ряд принципів, котрими необхідно керуватись при діагностиці духовного потенціалу особистості. Зокрема, цей перелік включає наступні принципи: принцип духовно-особистісної інтеграції; принцип ієрархічності; принцип ціннісно-сислової детермінації; принцип цілісності; принцип свідомої взаємодії; принцип розвитку свідомості; принцип свободи волевиявлення клієнта; принцип детермінованості зовнішнього та внутрішнього тощо [Помиткін 2013].

Завданням нашого дослідження було виявлення діалогічних засад становлення готовності педагога до розвитку духовного потенціалу учнів. У формулюванні такого завдання ми виходили з припущення, що серед факторів, котрі зумовлюють реалізацію духовного потенціалу особистості, важливе місце посідає творчо-діалогічна спрямованість особистості. Отже, виявлення діалогічних складових у формуванні духовного потенціалу необхідне для поглиблення розуміння психологічної природи останнього.

Оскільки необхідною умовою готовності вчителя до розвитку духовного потенціалу учнів є реалізація його власного духовного потенціалу, метою даного етапу дослідження було з'ясувати закономірності та залежності, що існують між розвитком духовного потенціалу, з одного боку, і діалогічною спрямованістю особистості, з іншого.

У рамках даного дослідження нас передусім цікавило, по-перше, питання наявного розвитку духовного потенціалу в педагогів, і, по-друге, сформованість у них діалогічних настановлень, механізмів і навичок, як важливої умови й засобу трансляції духовних цінностей учням, пробудження в учнів духовного потенціалу та його реалізації.

Відповідно було визначено наступний комплекс методик:

1. "Духовний потенціал особистості – 2" (Е.О.Помиткін) [Помиткін 2013];
2. "Поле почуттів" (Г.В.Дьяконов) [Дьяконов 2007];
3. "Спрямованість особистості у спілкуванні" (С.Л.Братченко) [Братченко 1997];
4. Авторська анкета "Діалогічні механізми особистості" (М.В.Бастун)

За допомогою методики "Духовний потенціал особистості - 2" досліджувався передусім загальний рівень розвитку духовного потенціалу особистості педагогів, а також такі принципи з огляду на діалогічний підхід механізми, як децентрації, ідентифікації, та інші; крім того, ця методика дозволяє оцінити розвиток таких важливих для формування діалогічної спрямованості особистості підструктур, як спілкування і самосвідомість.

Дослідження емоцій і почуттів особистості є важливим компонентом дослідження розвитку її духовного потенціалу. Г.В.Дьяконов виділяє емоції об'єктні, суб'єктні та інтерсуб'єктні, відповідно до зростання діалогічної спрямованості особистості. Методика Г.В.Дьяконова "Поле почуттів" дає змогу оцінити в цій системі координат емоції вчителя у зв'язку з його педагогічною роботою та його емоційне сприйняття учнів.

Для оцінки готовності педагога до розбудови діалогічного спілкування з учнями як передумови трансляції їм духовних цінностей важливо оцінити його спрямованість та особистісні настановлення у спілкуванні: авторитарну, альтероцентристську, маніпулятивну, індіферентну, конформну, діалогічну. З цією метою нами була використана методика С.Л.Братченка "Спрямованість особистості у спілкуванні".

Наша авторська методика "Діалогічні механізми особистості" спрямована на дослідження таких особистісних механізмів діалогу, як: внутрішній діалог; діалог з уявним співрозмовником; позиція «позазнаходжуваності» (вненаходимості); діалог з творами культури; вихід за межі сталих визначень; сміх і карнавал.

Згідно до розробленої програми, було проведено констатувальне дослідження, у якому взяли участь слухачі Курсів підвищення кваліфікації вчителів при Київському університеті ім. Грінченка, ЗНЗ № 187 м. Києва та Українського колежу ім. В.О.Сухомлинського (усього 147 осіб). В результаті проведеного дослідження було отримано наступні результати.

За методикою «Духовний потенціал особистості – 2», духовний потенціал оцінюється у балах. Для вікової категорії старше від 18 років, показник 50-70 балів є високим, 24-49 – середнім і до 24 балів – низьким. Було виявлено, що в студентів середній показник духовного потенціалу – 42,45 балів (середній); низький рівень мають 3,03% респондентів, середній – 45,45%; високий – 51,52%. Найбільш розвиненими є такі механізми духовного розвитку, як децентрація (сер. 10,06 балів), ідентифікація (сер. 9,03 балів) і рефлексія (сер. 8,88 балів), котрі мають особливе значення для формування діалогічної спрямованості особистості. Звертає на себе увагу те, що найбільш розвинутим механізмом є саме механізм децентрації, один з найважливіших для формування діалогічної спрямованості особистості. Розподіл показників розвитку механізмів духовного потенціалу можна побачити на рис. 1.

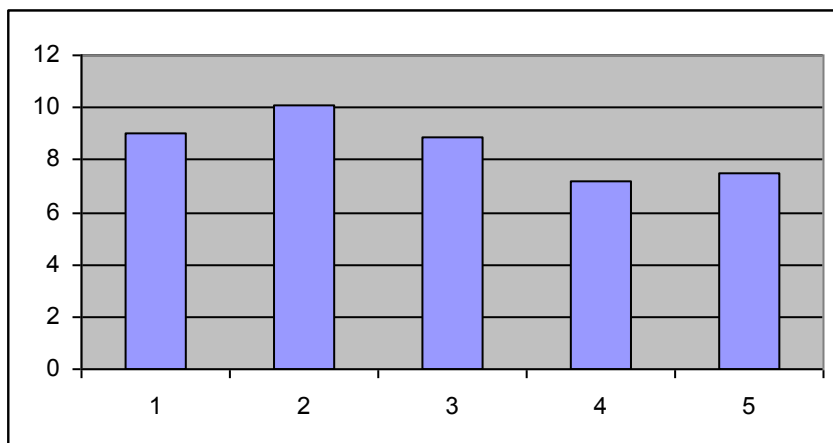


Рис. 1. Механізми духовного потенціалу

1 – ідентифікація; 2 – децентрація; 3 – рефлексія, 4 – трансценденція, 5 – усвідомлення буття

Дослідження за методикою "Поле почуттів" (Г.Дьяконов) складалося з двох частин. Спочатку респондентам було дано інструкцію відмітити емоції, котрі виникають у них у зв'язку з учнями, школою та професійною діяльністю в цілому. Потім вони повинні були відмітити ті емоції, що, на їх думку, переживають учні під час уроку. згідно методики, кожен з типів емоцій оцінюється показником від 0 до 1.

Дослідження виявило, що у вчителів інтерсуб'єктні емоції (сер. 0,25) переважають суб'єктні (сер. 0,18) та об'єктні (сер. 0,12). Такий розподіл зберігся і при оцінці вчителями емоцій учнів, щоправда кількість відзначених емоцій при цьому була менша: інтерсуб'єктні – 0,11; суб'єктні – 0,10; об'єктні – 0,04. При цьому слід відзначити, що і при оцінці своїх емоцій, і при оцінці емоцій учнів високим є показник смислових почуттів, творчих, альтруїстичних, почуття ідентифікації, самосвідомості, вольові почуття. Співпадає також відносно низька оцінка таких видів почуттів як ринкові почуття, почуття суперництва, сімейно-родові почуття, емоції слабкості. У той же час, для учнів (в оцінці вчителів) вищими виявилися такі показники як діалогічні почуття, пізнавальні; нижчими, у порівнянні з вчителями, виявилися такі почуття учнів як душевні, почуття самоактуалізації. Результати дослідження за методикою «Поле почуттів» показані на рис. 2.

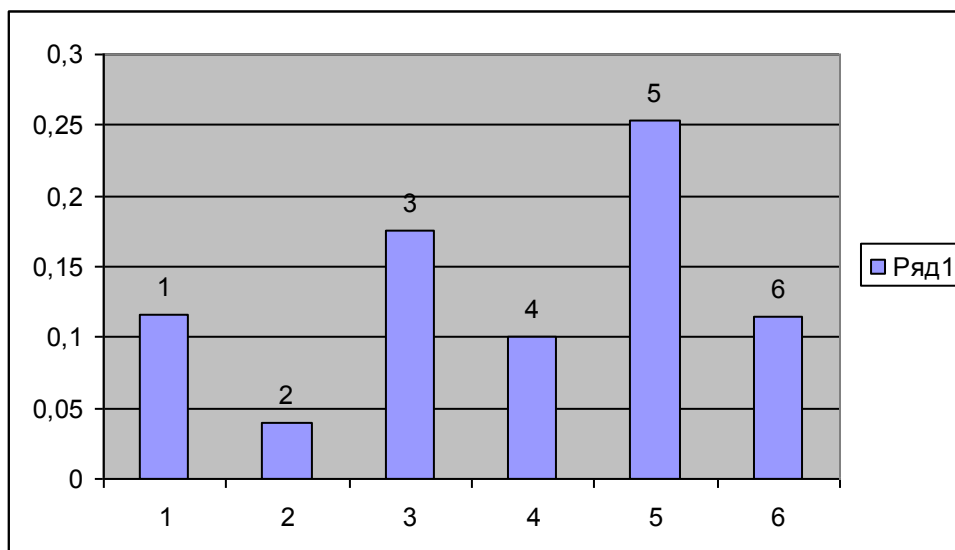


Рис. 2. «Поле почуттів» (методика Дьяконова)

1 – об'єктні почуття (вчитель); 2 – суб'єктні почуття (учень); 3 – суб'єктні почуття (вчитель); 4 – суб'єктні почуття (учень); 5 – інтерсуб'єктні почуття (вчитель); 6 – інтерсуб'єктні почуття (учень)

Слід особливо звернути увагу на те, що рівень оцінки вчителями інтерсуб'єктних почуттів учнів показує помітний кореляційний зв'язок із показником духовного потенціалу (0,78), а об'єктних почуттів – негативну кореляцію (-0,30). У той же час кореляції цих показників з розвитком духовного потенціалу при оцінці вчителями власних емоцій не виявлено. Це свідчить про те, що оцінка вчителем емоційного та почуттєвого образу учнів набагато сильніше залежить від рівня його духовного потенціалу, ніж оцінка самого себе.

За методикою "Спрямованість особистості у спілкуванні", ступінь вираженості в респондента кожного з 6 видів спрямованості особистості у спілкуванні (авторитарна, маніпулятивна, альтруїстична, конформістська, уникання спілкування, діалогічна) оцінюється в балах. Кожний з видів спрямованості може мати від 0 до 20 балів; загальна сума по усім видам спрямованості не перевищує 20 балів. Дослідженням було виявлено, що у вчителів переважає альтероцентристська спрямованість (сер. 5,47 балів), але й інші види спрямованості також представлені (конформна – 3,91 бали, уникання – 3,91 бали, авторитарна – 2,76 бали, маніпулятивна – 2,53 бали). Результати дослідження за цією методикою показані на рис. 3.

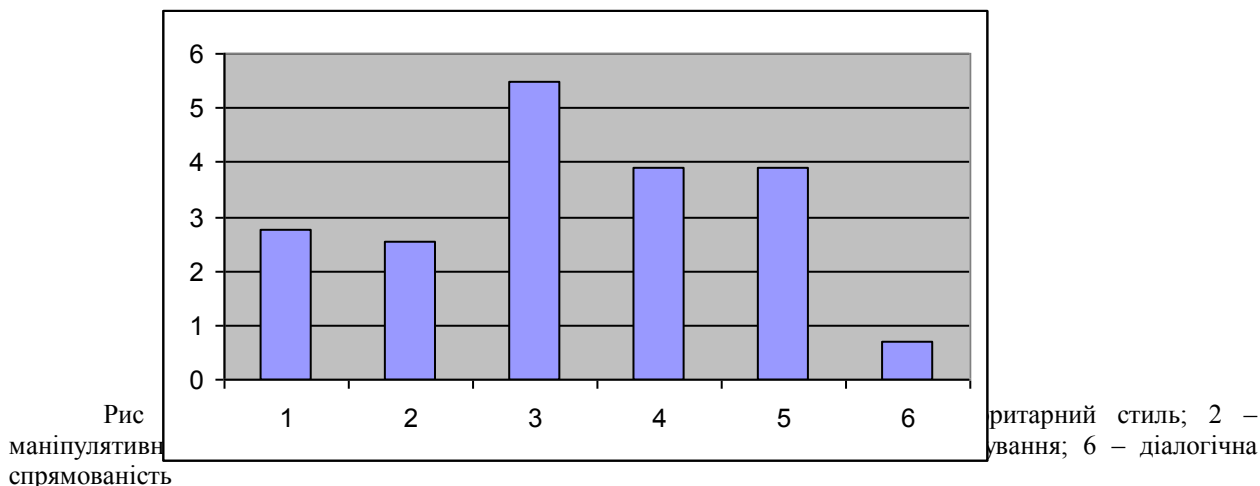


Рис. 3. Спрямованість особистості у спілкуванні: 1 – авторитарний стиль; 2 – маніпулятивна спрямованість; 3 – альтероцентристська спрямованість; 4 – конформна спрямованість; 5 – уникання спілкування; 6 – діалогічна спрямованість

За авторською методикою "Діалогічні механізми особистості", загальний рівень сформованості діалогічних механізмів особистості оцінюється у балах (від 0 до 24). Показник вище від 18 балів є високим, від 12 до 17 – середнім і до 11 – низьким. Розвиток окремих діалогічних механізмів оцінюється від 0 до 4 балів (3-4 бали – високий 2 бали – середній, 0-1 бали – низький). Показано, що в цілому рівень реалізації діалогічних механізмів особистості середній (сер. 14,14 балів), причому найбільш розвиненими є такі механізми, як внутрішній діалог (2,79 балів), діалог через твори культури (2,74 бали), сміх і карнавал (2,76 бали). Найслабше розвиненим виявився такий механізм як діалог з уявним співрозмовником (1,26 бал). Дані, отримані за цією методикою, представлені на рис. 4.

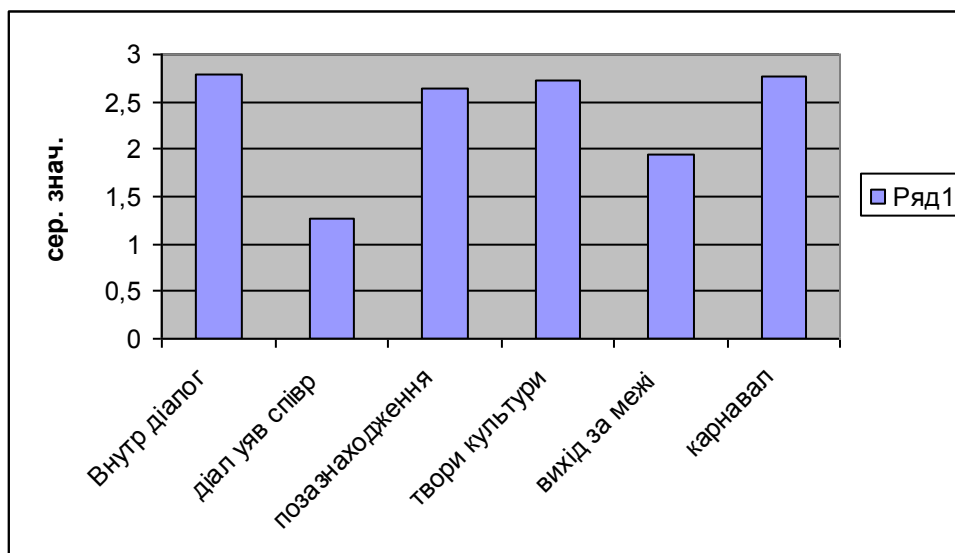


Рис. 4. Діалогічні механізми особистості

Як показали результати застосування діагностичних методик, понад половина респондентів має рівень розвитку духовного потенціалу вище від середнього. Це говорить про високі здібності вчителів до духовного саморозвитку, але також свідчить про необхідність психологічної роботи з метою підвищення ефективності цього процесу. Можна констатувати, що в педагогів наявне очевидне прагнення до реалізації духовних цінностей у своєму професійному житті, зокрема у педагогічному спілкуванні з учнями. Зокрема, високий показник альтруїстичності та конформності у спілкуванні говорить про наявність прагнення педагогів до центрації на партнері з педагогічного спілкування. Проте такі форми центрації, при спонтанному розвитку цього процесу, набувають виразно монологічних рис, що перешкоджає повноцінній реалізації духовного потенціалу і тим паче не сприяє готовності до розвитку духовного потенціалу учнів. Серед інших причин, що стоять на заваді формування такої готовності, слід відзначити також нерівномірний розвиток діалогічних механізмів особистості, зокрема низький рівень розвитку такого надзвичайно важливого механізму як діалог з уявним співрозмовником. При цьому механізм децентрації, один з найважливіших для діалогічної спрямованості особистості, має найвищий показник серед механізмів розвитку духовного потенціалу в цілому, що свідчить про внутрішню готовність до реалізації діалогічного потенціалу.

Отже, можна констатувати, що головні механізми особистості, які є основою здатності до входження у діалогічну взаємодію з учнями як умови готовності до розвитку духовного потенціалу учнів, в цілому сформовані, але не є актуалізованими і існують швидше у вигляді діалогічного потенціалу особистості. Тому перспективою подальших досліджень є розробка системи психологічних засобів, спрямованих передусім на розвиток психологічних механізмів, котрі є основою формування діалогічної спрямованості особистості педагога як умови його готовності до розвитку духовного потенціалу учнів.

#### Література

1. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы / Г.А.Балл. – К.: Изд-во Основа, 2006. – 408 с.
2. Балл Г.О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу / Г.О.Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія. За ред. Т.Левовицького, І.Вільш, І.Зязюна, Н.Ничкало. Київ-Ченстохова, 2000. – С. 217 – 231.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
4. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С.Бахтин. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
5. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: Метод. пособие для школьных психологов. Псков: Изд-во Псковского областн. ин-та повышения квалификации работников образования, 1997. – 68 с.
6. Джемс У. Психология / У. Джемс. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
7. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості: Монографія / [заг. ред. Г.О.Балла, М.В.Папучі]. – Ніжин: В-во Міланік, 2007. – 343 с.
8. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике: [монография] / Г.В.Дьяконов. – Кировоград: РИО КГПУ им. В.Винниченко, 2007. – 847 с.
9. Курганов С.Ю. Учебный диалог как форма навчання / С.Ю. Курганов, В.Ф. Литовський // Психология. – Вып. 22. – К.: Радянська школа, 1983. – С. 47 –52.



10. Литовский В.Ф. Вчитель і учень у Школі діалогу культур / В.Ф. Литовський // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: [книга для вчителя]. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 88 – 123.
11. Помиткін Е.О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості: [посібник] / Е.О.Помиткін. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 144 с.
12. Школа діалога культур. Идеи, опыт, перспективы / [под ред. В.С.Библера]. – Кемерово, 1993. – 416 с.
13. Школа діалога культур. Основы программы [под общ. ред. В.С.Библера]. – Кемерово: "Алеф", 1992. – 96 с.

## II. Діалогічні засоби підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді

### *Формування культурної суб'єктності педагога*

У даному розділі розглядаються можливості застосування діалогічних методів у роботі педагога, спрямованої на розвиток духовного потенціалу учнів як однієї з головних цілей його професійної діяльності. Діалогічні форми роботи базуються на певних принципах та методологічних засадах.

Сучасний світ гостро потребує дедалі ширшого застосування принципів діалогу у розбудові відносин на всіх рівнях. Проте, як показують події у світі, люди не готові до діалогу, при формальній декларації цінності діалогу вони у реальному житті керуються зовсім іншими стратегіями. Перед школою, перед системою освіти стоїть завдання розвинути духовний потенціал учня, виховати його як людину культури, яка сприймає світ і взаємодіє із ним на засадах діалогу, долаючи монологічні моделі поведінки, котрі досі є превалюючими.

І педагогами, і психологами створено чимало методик, програм, спрямованих на розв'язання окреслених вище завдань. Проте поставлене завдання – розвиток духовного потенціалу, формування культурної суб'єктності – не можна вважати виконаним, потрібен пошук нових шляхів і методів котрі спираються на бачення культури у її історичній перспективі. На нашу думку, вирішення цього завдання можливе лише із урахуванням та використанням підходів і напрацювань історичної психології.

Якщо прийняти тезу В.С.Біблера про те, що культура існує передусім у формі діалогу з іншими культурами, потрібно погодитись, що для того, аби учасник діалогу дійсно займав (реалізував) позицію свідомого й відповідального суб'єкта культури, він повинен встати у позицію діалогічної взаємодії зі світом іншої культури в усій її глибині, від самих її витоків до сучасності (від «А» до «Я»).

Відповідно до цього, для ефективного виконання завдання, що стоїть перед освітою – розвинути духовний потенціал учня, виховати його особистість як «людину культури», суб'єкта культури – необхідно звертатися до методів і підходів історичної психології, використовувати її здобутки у практичній площині педагогіки та психології.

Одне з завдань, що стоять перед сучасною освітою – це гуманізація (не гуманітаризація) знання, наповнення його гуманістичним змістом, олюднення. Це поняття дуже багатогранне, як багатогранна і природа людини. Буття людини не обмежене моментом «теперішнього часу», воно одночасно занурене у минуле і звернене у майбутнє. Людська особистість – це, за визначенням Г.О.Балла, «буття культури в людському індивіді» [1, с. 7], а культура – багатшарове історичне утворення, яке існує у діалозі різних епох свого існування. Отже, історична психологія постає не як відірвана від реального життя дисципліна, котра становить суто теоретичний інтерес, а як галузь знання, тісно пов'язана з багатьма аспектами життя суспільства. Не в останню чергу її проблематика і розроблені в її рамках підходи можуть розглядатися як одне з важливих джерел методології розбудови сучасної системи освіти.

Відповіддю на запит суспільства до освіти – формування духовного потенціалу учня, виховання його особистості як суб'єкта культури – стала розробка різних напрямків діалоگو-культурного підходу у навчанні. Коротко суть згаданого стисло можна викласти таким чином: предметом навчання повинна стати передусім культура (котра розуміється як діалог культур), а метою освіти – формування в учнів свідомої й відповідальної позиції суб'єкта культури. Це вимагає не набуття знань про культуру, а її діалогічне переживання (не «вживання» в культуру, а саме її «переживання», за М.М.Бахтінім, через збереження позиції «позаперебування» [3]). Культура – це історія, культурні герої та культурні твори. Коли ми говоримо про переживання культури, діалог, комунікацію, то йдеться про духовне її сприйняття, про актуалізацію духовного потенціалу людини.

Термін «діалог» стає дедалі популярнішим на різних рівнях суспільного життя – від політичного до побутового; широко він вживається також у науковому дискурсі, причому у дуже різноманітних значеннях. Одним із проявів наукового інтересу до феномену діалогу в науці є, зокрема, виникнення концепції діалогу культур як форми існування культури (М.М.Бахтін, В.С.Біблер та ін.). При цьому, попри усі зусилля, котрі докладаються заради реалізації діалогічних настановлень у суспільній практиці, усі заклики до налагодження діалогу часто залишаються у кращому випадку деклараціями намірів.

Діалог, за М.М.Бахтінім – поліфонія різних «незлитих» голосів, причому це можуть бути голоси реальних співрозмовників, уявних співрозмовників, культурних героїв, культурних текстів тощо. При цьому, згідно принципів концепції діалогу культур, голоси, що звучать у діалозі, можуть належати до культур, віддалених від нас у просторі та у часі. Тобто, співрозмовником, учасником комунікаційного акту є той, кого ми не маємо перед собою, з ким ми не можемо взаємодіяти безпосередньо. Але ж комунікація належить до сфери психічного; таким чином, ми маємо психологію без людини. Отже, у діалозі культур використовуються ті ж підходи, що й у історичній психології. Співвідношення особистості й культури за різних підходів може трактуватись по-різному, можна розглядати або культуру як середовище існування особистості, або особистість як носія культури. Можна говорити про «кругообіг психічного у культурі» [10, с. 24].

Одним із завдань, які покликані розв'язати новітні педагогічні технології, є переорієнтація викладачів на суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Справа в тому, що традиційний педагогічний процес, по суті,

перетворюється на монолог викладача. Така модель ґрунтується на сциєнтизмі, монологізмі й авторитаризмі. Вона вже не відповідає сьогоденним запитам, оскільки сучасна культура – це культура діалогу, в процесі якого формується особистість [8, с. 264].

Таким чином, поняття діалогу культур є ключовим для розуміння сутності творчої і особистісно орієнтованих освітніх технологій і відповідає сучасним тенденціям розвитку системи освіти в Україні та у світі. Як зазначає І.А.Зязюн, сутність освітньої технології визначається наявністю діалогу (або ряду діалогів): старшого й молодшого, історичного минулого і сучасної реальності і т.д. Реалізація сучасних освітніх технологій передбачає, що моністична картина світу доповнюється поліфонічним розумінням процесів, що відбуваються з людиною [6, с. 16-18]. Слід згадати, що поліфонізм є, за М.М.Бахтіним, сутнісною ознакою діалогу [2]. Таким чином, створення діалогічно та культурологічно спрямованих особистісно орієнтованих освітніх технологій є адекватною відповіддю на запиту, котрі ставить сучасність перед системою освіти.

Більшість дослідників, котрі працюють в рідчизні культурологічного підходу, бачать його мету передусім у подоланні явищ дегуманізації в освіті. У словнику культурологічний підхід визначається як конкретно-наукова методологія пізнання та перетворення педагогічної реальності, основою якої є аксіологія; бачення освіти через призму поняття культури, тобто розуміння її як культурного процесу, котрий відбувається у культуровідповідному середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими смислами і слугують людині, котра вільно проявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей [12].

Згідно іншого визначення, культурологічний підхід – це «таке бачення людини через призму понять культури, яке дозволяє розглядати людину у навчальній діяльності як вільну, активну індивідуальність, здатну до самодетермінації в горизонті особистості в результаті спілкування з іншими особистостями, культурами, як в межах сьогоднішнього життєвого світу особистості (Малий час культури), так і в інших епохах (Великий час культури)» [5, с. 11].

При розробці принципів та методології культурологічного підходу в освіті ряд дослідників спираються на напрацювання концепції Школи діалогу культур, створеної на базі філософських і культурологічних ідей В.С.Біблера та кола його послідовників [9].

Аналіз поглядів ряду дослідників, що працюють в руслі концепції Школи діалогу культур, дозволив сформулювати ряд базових принципів цієї концепції, а саме: презентація учням культурологічних знань у генетично розгорнутому вигляді; професійне самовизначення учня у культурі через вихід на межу з іншими культурами як основа становлення його особистості; сприймання тексту як граничного уособлення культури; зовнішній діалог як психологічний механізм розбудови внутрішнього діалогу з "уявним співрозмовником". Також розробляється психологічна гіпотеза щодо співвідношення "онтогенетичного" та "філогенетичного" розвитку в процесі освіти. Ідея полягає в тому, що історична послідовність культурних форм мислення і діяльності певним чином відповідає психологічним домінантам, кризовим періодам, реальним віковим особливостям у мисленні і свідомості дитини в процесі особистісного становлення.

Відповідно до концепції Школи діалогу культур, читання тексту як діалогічний процес розкриває динаміку створення читачем уявного співрозмовника і виявлення його у мовленні. Складне, суперечливе, але нагальне для читача відокремлення власного буття у власному мовленні від буття у цьому слові Іншого, досліджене у перетинанні та взаємодоповненні філософських, логічних та психологічних аспектів у працях філософів та психологів – М.М.Бахтіна, В.С.Біблера, Л.С.Виготського та ін. Цей уявний співрозмовник може бути не нашим сучасником, а людиною іншої епохи, Хоча він і «уявний», усе ж таки це має бути образ, який віддзеркалює певну історико-культурну реальність. У діалогічній роботі з культурним матеріалом важливо показати неспівпадіння логіки і незбіг уявлень – сучасних і притаманних давнім культурам. Звідси випливає завдання реконструкції логіки людей інших епох.

Окрім читання текстів, важливою формою роботи, за ідеєю ШДК, є переклад іншочужинських текстів. Робота перекладача, якщо він перекладає стародавній текст – також проблема історичної психології; це має бути правдива реконструкція ментальності іншої епохи, іншої культури, її принципово іншої логіки, котра не співпадає з нашою. В усякому разі, якщо за мету ставиться отримати переклад – інтерпретацію твору іншої культури у контексті нашої культури, а не екзотичну стилізацію.

Витоком діалогу є зіткнення учня як нашого сучасника із втіленими у текст уявленнями про світ і про людину, притаманними історично попереднім культурам. Слід також підкреслити, що на створення тексту спирається також інший прийом розбудови уроку-діалогу, розроблений С.Ю.Кургановим. Це так зване "згущення" – мовленнєва конструкція, в якій вчитель, не перевтілюючись у культурного героя, доносить до учнів у драматичній, напруженій формі незбіг уявлень сучасних і притаманних давнім культурам.

Концепція ШДК відповідає багатьом запитам, котрі ставить сформульоване завдання освіти – розвинути духовний потенціал учня, виховати його як суб'єкта культури. Для успішного вирішення цього завдання необхідно з'ясувати ряд методологічних питань, які очевидно або імпліцитно були сформульовані автором цієї концепції В.С.Біблером. Серед експліцитно сформульованих «лакунів», незаповнених прогалів концепції – те, що необхідність ведення діалогу у площині Схід – Захід лише проголошена, але не розроблена навіть на рівні конспективного позначення конкретних тем діалогу. Друга проблема, на нашу

думку, яка не була явно сформульована – це недостатня опрацьованість історико-культурологічного матеріалу, який використовується у роботі з учнями. У діалогах, що відбуваються, презентуються притаманні нашій епосі уявлення про інші культури, котрі, як правило, не спираються на результати історико-психологічних досліджень. Тут можна говорити про прихований монолізм у ставленні до іншої культури та іншої епохи, що проявляється у наданні їй визначень з позиції нашої епохи і нашої культури. Можна провести аналогію з тим, як описує Е.Саїд міжкультурну взаємодію між Заходом і Сходом у своїй книзі «Орієнталізм»: феномен орієнталізму – це форма культурного домінування, прояв сили однієї культури стосовно до іншої (зокрема, західної – стосовно східної; *origens* – схід) [11]. За аналогією, коли учасник міжкультурної взаємодії може діяти з культурами минулих епох на свій розсуд, з позиції сили, і давати їм свої власні визначення, можна було б умовно назвати «Презенталізмом» (від лат. *Præsens* – сучасність).

Серед усього різноманіття існуючих визначень поняття «культура» необхідно виокремити те, котре найбільшим чином відповідає завданням конкретного дослідження. Нас в даному разі цікавить саме те її розуміння, котре дозволяє говорити про діалог культур (наголошуючи саме на вживанні слова «культура» у множині). Відразу слід зазначити, що у разі розуміння діалогу культур як діалогу на рівні Захід-Схід сама концепція діалогу культур, розвинена В.С.Біблером, має зазнати переходу на інший масштабний рівень, і розглядатися не всезагально-людському модусі, а як особливий модус в рамках всесвітнього діалогу культур. Цим я хочу сказати, що в концепції В.С.Біблера європейська культура на різних етапах свого існування розглядається як ряд окремих культур, котрі вступають у діалогічні відношення між собою. Ми ж, розглядаючи «внутрішньоєвропейський» діалог як окремий випадок всезагального, всесвітнього діалогу культур, розуміємо його як глибинний «самодіалог» єдиної європейської культури.

Такий підхід підтверджується також концепцією А.В.Смірнова щодо культурної специфічності та культурної інакшості (рос. *инаковость*) [4]. На думку цього автора, при розгляді двох культур їхнє співвідношення може бути описане по-різному. Один випадок має місце, коли ці дві культури належать до одного макрокультурного ареалу і наслідують єдиній материнській культурі. В такому разі має місце культурна специфічність при збереженні спільного способу смислопокладання (рос. *смыслополагание*), котрий А.В.Смірнов вважає базовою рисою культури. В іншому випадку культури належать до різних макрокультурних ареалів, і їхнє співвідношення описується як інакшість, під якою розуміється різний спосіб смислопокладання. Діалогічна взаємодія у другому випадку набуває суттєво іншого характеру, оскільки, залишаючись в межах свого макрокультурного ареалу, дослідник може користуватись спільними для своєї та досліджуваної культур герменевтичними очікуваннями та інтуїціями, в той час як при взаємодії з культурою іншого макрокультурного ареалу такі очікування та інтуїції не спрацьовують [4, с. 13]. Таким чином, культури Античності, Середньовіччя, Нового часу, Сучасності, на яких побудована концепція В.С.Біблера, успадковують від єдиної давньогрецької культури спільний спосіб смислопокладання [4, с. 63].

Як і людині, культурі потрібен образ «Іншого», щоб зрозуміти саму себе. На думку Е.Саїда, для Європи таким «Іншим» завжди був Схід, причому саме Близький, мусульманський схід [11]. Це одна з причин, чому важливо розбудовувати діалого-культурологічний підхід передусім у площині культурного діалогу «Європа – Близький Схід».

Сучасну культуру Близького Сходу здебільшого визначають як арабо-мусульманську. Цей регіон є колиською більшістю відомих нам цивілізацій, на думку деяких дослідників – усіх без винятку земних цивілізацій. Як вже зазначалося, культуру потрібно розглядати діахронно, у часовій глибині. Для вимірювання глибини культури можна застосувати формальну, але дуже чітку і насправді суттєву ознаку – з чого починається шкільний курс рідної літератури у того народу, який є на даний момент носієм цієї культури. Наприклад, для Європи це – антична література (Гомер, Гесіод та ін.); для України – література Київської Русі (Слово о полку Ігоревім, Повість врем'яних літ). Для народів Близького Сходу (передусім – арабів) такою точкою відліку постає арабська доісламська поезія (словесна творчість жителів Аравійського півострову у так звану епоху джагілії). Той факт, що сучасні єгипетські школярі, наприклад, не вивчають твори епохи фараонів у курсі рідної літератури (так само як іракські – давньовавілонські та шумерські твори тощо) свідчить про те, що національна культура окремого народу сягає в історичну глибину не далі тієї часової межі, раніше якої на цій території жили представники інших мовних спільнот. Тому «Інший», котрий постає перед європейцем у культурному діалозі – у першу чергу арабо-мусульманська культура Близького Сходу.

Як зазначає О.Г.Большаков, «досліджувач арабської культури стоїть перед складною проблемою: зрозуміти її можна лише у комплексі, проте сама культура настільки широка за територією і часом розповсюдження, представлена таким океаном писемної продукції, що охопити це все самотужки не під силу нікому, а при спеціалізованих дослідженнях втрачається цілісність побудови» [7, с. 5]. На нашу думку, для збереження цілісності, про яку говорить автор, необхідно залучати психологічні підходи до вивчення текстів культури (у широкому розумінні), і передусім методи історичної психології, котрі спрямовані на реконструкцію цілісної ментальності іншої епохи та іншої культури. Такий підхід дозволить створити справді немонолітичну культурну презентацію Близького Сходу, необхідну для розгортання повноцінного діалогу культур, на основі якого здійснюватиметься розбудова ефективного культурологічного підходу в освіті.

Узагальнюючи вищенаведені міркування, можна зробити наступні висновки. Діалогічні методи та підходи у роботі з педагогами і учнями є плідними та актуальними для вирішення теоретичних і практичних завдань, що стоять перед сучасною системою освіти. Зокрема, реалізація діалогічних засад має значно розширити можливості підготовки педагогів до розвитку духовного потенціалу учнів, і наповнити цей процес новим змістом, більш адекватним історико-культурним реаліям, що дозволить значно підвищити його ефективність. Наукове представлення психологічного змісту, ментальності інших історико-культурних епох, з обережним і шанобливим ставленням до їхньої інакшості, є необхідним для правдивого відходу від монологізму у навчанні і розбудови освіти на гуманістичних засадах, що спираються на універсалії діалогу.

Одним з головних завдань педагога при розвитку духовного потенціалу учнів є передусім створення навчального середовища як культурного середовища, за рахунок встановлення вертикальних та горизонтальних зв'язків між компонентами (модулями, предметами) цієї системи. Йдеться про формування контекстності навчального матеріалу за рахунок встановлення діалогічних зв'язків між різними навчальними дисциплінами, котрі мають утворювати єдиний сходознавчий комплекс. В ідеалі така настанова повинна бути задіяна вже у процесі розробки та створення навчальних програм і планів. Завдання нашого дослідження обмежуються формулюванням психологічних рекомендацій щодо створення таких комплексів програм. Іншим засобом формування контекстності навчального матеріалу, надання йому комплексності і культуровідповідності є створення (у тому числі у рамках психологічної служби навчального закладу) своєрідного «психологічного координаційного центру», у формі гуртка або постійно діючого семінару, з участю учнів та викладачів і під керівництвом психолога. Метою такого семінару є обговорення метапроблем сходознавства, встановлення діалогічних зв'язків між предметами, котрі вивчаються у рамках програми сходознавчої освіти. Це сприяє відновленню комплексного характеру знання і формуванню середовища навчання саме як культурного середовища. Керівник цього семінару, психолог за фахом, не обов'язково повинен мати спеціальні знання з різних дисциплін. Спираючись на загальну ерудицію і використовуючи прийоми та засоби, розроблені в рамках концепції Школи діалогу культур, а також техніку сократичного діалогу (μαθητική τέχνη), він запускає діалоги на професійні та світоглядні теми, сам при цьому займаючи позицію «вченого незнання». Щодо спеціальних знань, які можуть знадобитись у таких обговореннях, як показує досвід, навіть у групі з приблизно 10 учнів сумарний запас професійної ерудиції є цілком достатнім для ведення бесіди на досить високому науковому рівні. Звичайно, бажаною є участь у такому семінарі вчителів-предметників. Крім того, стимулюється самостійний пошук учнями інформації. Також важливими формами роботи центру є такі як карнавалізація, театральні дійства, перевдягання, представлення "культурних героїв".

Крім семінару, в якості компонентів культурного середовища створюються також, відповідно до методики ШДК, пакети текстів з обговорюваних проблем, електронна база інформації, доступна для всіх учасників семінару, фільмотека та аудіотека, список корисних сайтів Інтернету за темою. Важливим компонентом роботи також є створення спільними зусиллями учасників семінару інтернет-сторінки, де були б опубліковані матеріали семінару, роздуми його учасників, форум для дискусій у проміжках часу між зустрічами семінару тощо.

Ще одним компонентом культурного навчального середовища є факультативний спецкурс «Діалогічна культурологія», присвячений розкриттю діалогів, що відбувалися і відбуваються у «Великому часі культури».

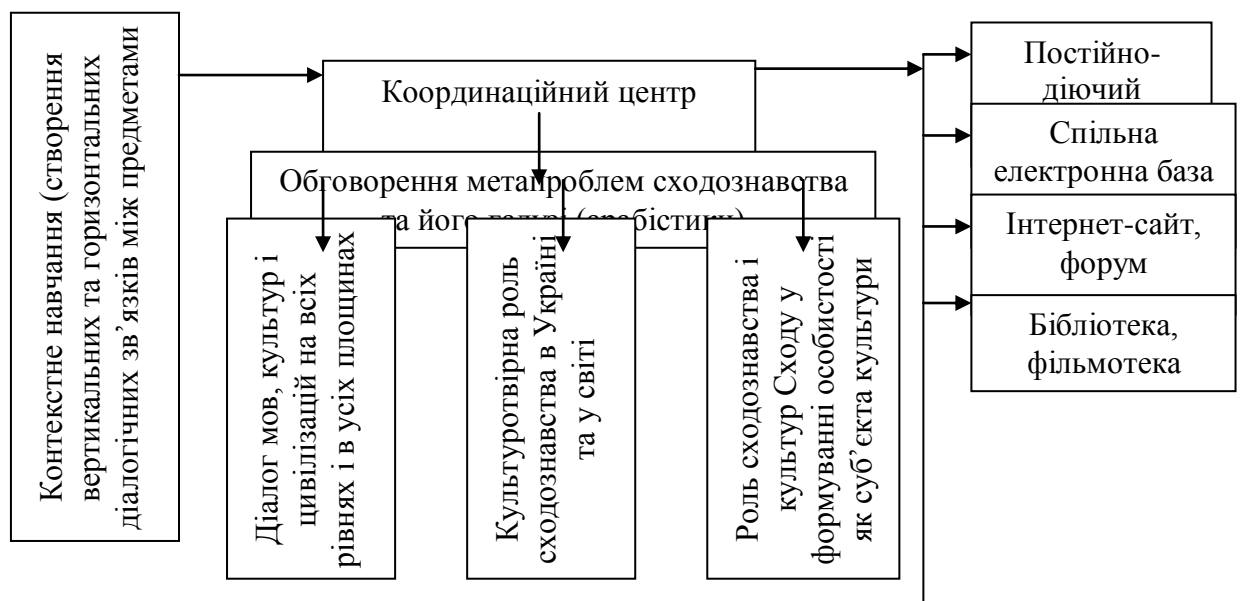


Рис. 1. Культуровідповідне навчальне середовище

Одним з важливих завдань роботи психологічного координаційного центру є відновлення втраченого діалогічного зв'язку між навчальними дисциплінами, допомога учням у вписуванні навчального матеріалу у великі та малі культурні діалоги. Центр не має жорсткої програми роботи, вона ведеться відповідно до запитів з боку учнів та вчителів, і координується з навчальними планами та програмами. Головні принципи, на яких базується робота Центру: колегіальність роботи його учасників; свобода та спонтанність висловлення своєї культурної позиції; відшукування діалогічних зв'язків між явищами та творами культури; увага до висловлювань діалогістів як до складної культурної діяльності; суб'єктність і відповідальність учнів у навчальному процесі; створення творчої атмосфери спільними зусиллями учнів та вчителів.

Сформоване культуровідповідне навчальне середовище створює умови для розвитку духовного потенціалу учнів і актуалізації головних психологічних механізмів, котрі забезпечують входження індивіда у культуру і його самоздійснення у культурі, базових компетентностей, без яких таке самоздійснення є неможливим, і відтак сприяє формуванню у студента позиції свідомого й відповідального суб'єкта культури.

Результати проведеного формувального експерименту свідчать про те, що створене у його ході культуровідповідне середовище, до якого залучені студенти та викладачі, реалізує необхідні умови для формування психологічної готовності педагогів до розвитку духовного потенціалу учнів, актуалізації діалогічних механізмів особистості й формування в студентів позиції свідомого й відповідального суб'єкта культури.

#### Література

1. Балл Г.О., Медінцев В.О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи // *Горизонти освіти*. – 2011. – № 3. – С. 7–14.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М.Бахтин. – М.: Издательство «Художественная литература», 1972. – 471 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
4. Бессмертная О.Ю., Журавский А.В., Смирнов А.В., Федорова Ю.Е., Чалисова Н.Ю. Россия и мусульманский мир: Инаковость как проблема / Отв. ред. выпуска А.В.Смирнов. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 528 с.
5. Гура В.В. Культурологический поход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения. Автореф. дис. канд пед. наук. 13.00.01 – Теория и история педагогики. Ростов-на-Дону, 1994. – 16 с.
6. Зязюн І.А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. Монографія / За ред. І.А.Зязюна/* - Київ: Видавництво “Віпол”, 2000. – С. 11-57. – 636 с.
7. Очерки истории арабской культуры (V—XV вв.). М., Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1982. - 440 с.
8. Сисоєва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. – К., 2000. – С. 249 - 273.
9. Школа диалога культур. Идеи, опыт, перспективы. Под ред. В.С.Библера. – Кемерово, 1993. – 416 с.
10. Шкуратов В.А. Историческая психология. – М.: Смысл, 1997. – 505 с.
11. E. Said. *Orientalism*. L.: Penguin, 1977. – 365 p.
12. [http://mirslovarei.com/content\\_eco/kulturologicheskij-podxod-32415.html](http://mirslovarei.com/content_eco/kulturologicheskij-podxod-32415.html)

### III. Діалог культур Сходу та Заходу в освітньому просторі: духовний вимір

Проблема буття людини у культурі, а також вироблених суспільством шляхів її прилучення до культури, завдяки котрим лише й можливе це буття, є одним з найважливіших питань, котрі цікавлять і психологів, і педагогів. Одним з важливих принципів освіти, визначених у Законі України про освіту, є органічний зв'язок зі світовою та національною культурою. Метою освіти є формування особистості як свідомого суб'єкта культури, «людини культури», за влучним виразом В.С.Біблера. Проте нинішній світ, котрий стрімко змінюється, робить нагальним нове розуміння поняття «культура», вимагає відходу від стереотипних монологічних трактувань, котрі передбачають її авторитарне вміщення у жорсткі рамки наукових визначень. На часі є розробка підходів, які б забезпечили більшу гнучкість у розумінні культур у їхній взаємодії в сучасному динамічному світі та в історичній перспективі, а також місце людської особистості у культурі, а також культури – у особистості.

Сучасний світ гостро потребує дедалі ширшого застосування принципів діалогу у розбудові відносин на всіх рівнях. Проте, як показують події у світі, люди не готові до діалогу, при формальній декларації цінності діалогу вони у реальному житті керуються зовсім іншими стратегіями. Перед школою, перед системою освіти стоїть завдання виховати учня як людину культури, яка сприймає світ і взаємодіє із ним на засадах діалогу, долаючи монологічні моделі поведінки, котрі досі є превалюючими.

І педагогами, і психологами створено чимало методик, програм, спрямованих на розв'язання окреслених вище завдань. Проте поставлене завдання – виховання школою людини культури – не можна вважати виконаним, потрібен пошук нових шляхів і методів котрі спираються на бачення культури у її історичній перспективі. На нашу думку, вирішення цього завдання можливе лише із урахуванням та використанням підходів і напрацювань історичної психології.

Проблемою культурологічного підходу в освіті у різних її аспектах займався ряд дослідників. Сучасні дослідження в цій галузі є розвитком ідей культурно-історичної психології (Л.С.Виготський, О.Р.Лурія, О.М.Леонтьєв та ін.), концепції діалогу культур (М.М.Бахтін, В.С.Біблер, Ц.Тодоров, І.Є.Берлянд, В.Ф.Литовський та ін.); раціогуманістичних засад у психології (Г.О.Балл та ін.). Важливим джерелом для аналізу монологічної та діалогічної парадигми у міжкультурній взаємодії є дослідження Е.Саїда. Серед досліджень, котрі стосуються власне культурологічного підходу в освіті, передусім слід назвати праці В.В.Гури, А.В.Погодіної, І.Ж.Балхарової, Є.Ю.Фортунатової, І.В.Колмолгорової та ін. Цими дослідниками розроблено головні концептуальні положення культурологічного підходу, принципи розбудови освітнього процесу в контексті цього підходу в умовах навчання за різними профілями. Проте, як показує аналіз наукової літератури з цього питання, ряд психологічних аспектів застосування культурологічного підходу потребують більш детального вивчення.

Якщо прийняти тезу В.С.Біблера про те, що культура існує передусім у формі діалогу з іншими культурами, потрібно погодитись, що для того, аби учасник діалогу дійсно займав (реалізував) позицію свідомого й відповідального суб'єкта культури, він повинен встати у позицію діалогічної взаємодії зі світом іншої культури в усій її глибині, від самих її витоків до сучасності (від «А» до «Я»).

Відповідно до цього, у даній статті ми хочемо показати, що для ефективного виконання завдання, що стоїть перед освітою – виховати особистість як «людини культури», суб'єкта культури – необхідно звертатися до методів і підходів історичної психології, використовувати її здобутки у практичній площині педагогіки та психології.

Одне з завдань, що стоять перед сучасною освітою – це гуманізація (не гуманітаризація) знання, наповнення його гуманістичним змістом, олюднення. Це поняття дуже багатогранне, як багатогранна і природа людини. Буття людини не обмежене моментом «теперішнього часу», воно одночасно занурене у минуле і звернене у майбутнє. Людська особистість – це, за визначенням Г.О.Балла, «буття культури в людському індивіді» [1, с. 7], а культура – багатопланове історичне утворення, яке існує у діалозі різних епох свого існування. Отже, історична психологія постає не як відірвана від реального життя дисципліна, котра становить суто теоретичний інтерес, а як галузь знання, тісно пов'язана з багатьма аспектами життя суспільства. Не в останню чергу її проблематика і розроблені в її рамках підходи можуть розглядатися як одне з важливих джерел методології розбудови сучасної системи освіти.

Відповіддю на запит суспільства до освіти – виховання особистості учня як людини культури – стала розробка різних напрямків культурологічного підходу у навчанні. Коротко суть згаданого стисло можна викласти таким чином: предметом навчання повинна стати передусім культура, а метою освіти – формування в учнів свідомої й відповідальної позиції суб'єкта культури. Це вимагає не набуття знань про культуру, а її діалогічне переживання (не «вживання» в культуру, а саме її «переживання», за М.М.Бахтіним, через збереження позиції «позаперебування» [3]). Культура – це історія, культурні герої та культурні твори. Коли ми говоримо про переживання культури, діалог, комунікацію, то ми маємо справу з психологічними процесами, котрі виникають при взаємодії з особистістю, якої фактично немає перед нами, маємо «психологію без людини»; саме таке визначення В.О.Шкуратов дає історичній психології [10]. Тому ряд психологічних аспектів розбудови культурологічного підходу в освіті переводить проблему у площину питань історичної психології, вимагає використання методів і підходів, властивих саме цій галузі психології.

Термін «діалог» стає дедалі популярнішим на різних рівнях суспільного життя – від політичного до побутового; широко він вживається також у науковому дискурсі, причому у дуже різноманітних значеннях.

Одним із проявів наукового інтересу до феномену діалогу в науці є, зокрема, виникнення концепції діалогу культур як форми існування культури (М.М.Бахтін, В.С.Біблер та ін.). При цьому, попри усі зусилля, котрі докладуються заради реалізації діалогічних настановлень у суспільній практиці, усі заклики до налагодження діалогу часто залишаються у кращому випадку деклараціями намірів.

В.О.Шкуратовим було сформульовано одну з базових методологічних проблем, що стоять перед історичною психологією – можливість створення психології без людини. При розробці та реалізації парадигми діалогу культур в освіті це питання отримує особливу актуальність. Діалог, за М.М.Бахтініним – поліфонія різних «незлитих» (рос. неслиянных) голосів, причому це можуть бути голоси реальних співрозмовників, уявних співрозмовників, культурних героїв, культурних текстів тощо. При цьому, згідно принципів концепції діалогу культур, голоси, що звучать у діалозі, можуть належати до культур, віддалених від нас у просторі та у часі. Тобто, співрозмовником, учасником комунікаційного акту є той, кого ми не маємо перед собою, з ким ми не можемо взаємодіяти безпосередньо. Але ж комунікація належить до сфери психічного; таким чином, ми маємо психологію без людини. Отже, у діалозі культур використовуються ті ж підходи, що й у історичній психології. Як зазначає В.О.Шкуратов, історична психологія – це підхід, котрий розглядає психіку й особистість у зв'язку часів, з використанням наукових методів [10, с. 15]. Співвідношення особистості й культури за різних підходів може трактуватись по-різному, можна розглядати або культуру як середовище існування особистості, або особистість як носія культури. Можна говорити про «кругообіг психічного у культурі» [10, с. 24].

Одним із завдань, які покликані розв'язати новітні педагогічні технології, є переорієнтація викладачів на суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Справа в тому, що традиційний педагогічний процес, по суті, перетворюється на монолог викладача. Така модель ґрунтується на сциєнтизмі, монологізмі й авторитаризмі. Вона вже не відповідає сьогodenним запитам, оскільки сучасна культура – це культура діалогу, в процесі якого формуються особистість [8, с. 264].

Таким чином, поняття діалогу культур є ключовим для розуміння сутності творчої і особистісно орієнтованих освітніх технологій і відповідає сучасним тенденціям розвитку системи освіти в Україні та у світі. Як зазначає І.А.Зязюн, сутність освітньої технології визначається наявністю діалогу (або ряду діалогів): старшого й молодшого, історичного минулого і сучасної реальності і т.д. Реалізація сучасних освітніх технологій передбачає, що моністична картина світу доповнюється поліфонічним розумінням процесів, що відбуваються з людиною [6, с. 16-18]. Слід згадати, що поліфонізм є, за М.М. Бахтініним, сутнісною ознакою діалогу [2]. Таким чином, створення діалогічно та культурологічно спрямованих особистісно орієнтованих освітніх технологій є адекватною відповіддю на запити, котрі ставить сучасність перед системою освіти.

Більшість дослідників, котрі працюють в річищі культурологічного підходу, бачать його мету передусім у подоланні явищ дегуманізації в освіті. У словнику культурологічний підхід визначається як конкретно-наукова методологія пізнання та перетворення педагогічної реальності, основою якої є аксіологія; бачення освіти через призму поняття культури, тобто розуміння її як культурного процесу, котрий відбувається у культуровідповідному середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими смислами і слугують людині, котра вільно проявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей [12].

Згідно іншого визначення, культурологічний підхід – це «таке бачення людини через призму понять культури, яке дозволяє розглядати людину у навчальній діяльності як вільну, активну індивідуальність, здатну до самодетермінації в горизонті особистості в результаті спілкування з іншими особистостями, культурами, як в межах сьогodenішнього життєвого світу особистості (Малий час культури), так і в інших епохах (Великий час культури)» [5, с. 11].

При розробці принципів та методології культурологічного підходу в освіті ряд дослідників спираються на напрацювання концепції Школи діалогу культур, створеної на базі філософських і культурологічних ідей В.С.Біблера та кола його послідовників [9].

Аналіз поглядів ряду дослідників, що працюють в руслі концепції Школи діалогу культур, дозволив сформулювати ряд базових принципів цієї концепції, а саме: презентація учням культурологічних знань у генетично розгорнутому вигляді; професійне самовизначення учня у культурі через вихід на межу з іншими культурами як основа становлення його особистості; сприймання тексту як граничного уособлення культури; зовнішній діалог як психологічний механізм розбудови внутрішнього діалогу з "уявним співрозмовником". Також розробляється психологічна гіпотеза щодо співвідношення "онтогенетичного" та "філогенетичного" розвитку в процесі освіти. Ідея полягає в тому, що історична послідовність культурних форм мислення і діяльності певним чином відповідає психологічним домінантам, кризовим періодам, реальним віковим особливостям у мисленні і свідомості дитини в процесі особистісного становлення.

Відповідно до концепції Школи діалогу культур, читання тексту як діалогічний процес розкриває динаміку створення читачем уявного співрозмовника і виявлення його у мовленні. Складне, суперечливе, але нагальне для читача відокремлення власного буття у власному мовленні від буття у цьому слові Іншого, досліджене у перетинанні та взаємодоповненні філософських, логічних та психологічних аспектів у працях філософів та психологів – М.М.Бахтіна, В.С.Біблера, Л.С.Виготського та ін. Цей уявний співрозмовник може бути не нашим сучасником, а людиною іншої епохи, Хоча він і «уявний», усе ж таки це має бути



образ, який віддзеркалює певну історико-культурну реальність. Тобто, знову ж таки це виводить нас на проблематику історичної психології. У діалогічній роботі з культурним матеріалом важливо показати неспівпадіння логіки і незбіг уявлень – сучасних і притаманних давнім культурам. Звідси випливає завдання реконструкції логіки людей інших епох.

Окрім читання текстів, важливою формою роботи, за ідеєю ШДК, є переклад іншокультурних текстів. Робота перекладача, якщо він перекладає стародавній текст – також проблема історичної психології; це має бути правдива реконструкція ментальності іншої епохи, іншої культури, її принципово іншої логіки, котра не співпадає з нашою. В усякому разі, якщо за мету ставиться отримати переклад – інтерпретацію твору іншої культури у контексті нашої культури, а не екзотичну стилізацію.

Витоком діалогу є зіткнення учня як нашого сучасника із втіленими у текст уявленнями про світ і про людину, притаманними історично попереднім культурам. Слід також підкреслити, що на створення тексту спирається також інший прийом розбудови уроку-діалогу, розроблений С.Ю.Кургановим. Це так зване "згущення" – мовленнєва конструкція, в якій вчитель, не перевтілюючись у культурного героя, доносить до учнів у драматичній, напруженій формі незбіг уявлень сучасних і притаманних давнім культурам.

Концепція ШДК відповідає багатьом запитам, котрі ставить сформульоване завдання освіти – виховати людину культури. Для успішного вирішення цього завдання необхідно з'ясувати ряд методологічних питань, які очевидно або імпліцитно були сформульовані автором цієї концепції В.С.Біблером. Серед експліцитно сформульованих «лакун», незаповнених прогалин концепції – те, що необхідність ведення діалогу у площині Схід – Захід лише проголошена, але не розроблена навіть на рівні конспективного позначення конкретних тем діалогу. Друга проблема, на нашу думку, яка не була явно сформульована – це недостатня опрацьованість історико-культурологічного матеріалу, який використовується у роботі з учнями. У діалогах, що відбуваються, презентуються притаманні нашій епосі уявлення про інші культури, котрі, як правило, не спираються на результати історико-психологічних досліджень. Тут можна говорити про прихований монологізм у ставленні до іншої культури та іншої епохи, що проявляється у наданні їй визначень з позиції нашої епохи і нашої культури. Можна провести аналогію з тим, як описує Е.Саїд міжкультурну взаємодію між Заходом і Сходом у своїй книзі «Орієнталізм»: феномен орієнталізму – це форма культурного домінування, прояв сили однієї культури стосовно до іншої (зокрема, західної – стосовно східної; *origens* – схід) [11]. За аналогією, коли учасник міжкультурної взаємодії може діяти з культурами минулих епох на свій розсуд, з позиції сили, і давати їм свої власні визначення, можна було б умовно назвати «Презенталізмом» (від лат. *Praesens* – сучасність).

Серед усього різноманіття існуючих визначень поняття «культура» необхідно виокремити те, котре найбільшим чином відповідає завданням конкретного дослідження. Нас в даному разі цікавить саме те її розуміння, котре дозволяє говорити про діалог культур (наголошуючи саме на вживанні слова «культура» у множині). Відразу слід зазначити, що у разі розуміння діалогу культур як діалогу на рівні Захід-Схід сама концепція діалогу культур, розвинена В.С.Біблером, має зазнати переходу на інший масштабний рівень, і розглядатися не всезагально-людському модусі, а як особливий модус в рамках всесвітнього діалогу культур. Цим я хочу сказати, що в концепції В.С.Біблера європейська культура на різних етапах свого існування розглядається як ряд окремих культур, котрі вступають у діалогічні відношення між собою. Ми ж, розглядаючи «внутрішньоєвропейський» діалог як окремий випадок всезагального, всесвітнього діалогу культур, розуміємо його як глибинний «самодіалог» єдиної європейської культури.

Такий підхід підтверджується також концепцією А.В.Смірнова щодо культурної специфічності та культурної інакшості (рос. *инаковость*) [4]. На думку цього автора, при розгляді двох культур їхнє співвідношення може бути описане по-різному. Один випадок має місце, коли ці дві культури належать до одного макрокультурного ареалу і наслідують єдиній материнській культурі. В такому разі має місце культурна специфічність при збереженні спільного способу смислопокладання (рос. *смыслополагание*), котрий А.В.Смірнов вважає базовою рисою культури. В іншому випадку культури належать до різних макрокультурних ареалів, і їхнє співвідношення описується як інакшість, під якою розуміється різний спосіб смислопокладання. Діалогічна взаємодія у другому випадку набуває суттєво іншого характеру, оскільки, залишаючись в межах свого макрокультурного ареалу, дослідник може користуватись спільними для своєї та досліджуваної культур герменевтичними очікуваннями та інтуїціями, в той час як при взаємодії з культурою іншого макрокультурного ареалу такі очікування та інтуїції не спрацьовують [4, с. 13]. Таким чином, культури Античності, Середньовіччя, Нового часу, Сучасності, на яких побудована концепція В.С.Біблера, успадковують від єдиної давньогрецької культури спільний спосіб смислопокладання [4, с. 63].

Як і людині, культурі потрібен образ «Іншого», щоб зрозуміти саму себе. На думку Е.Саїда, для Європи таким «Іншим» завжди був Схід, причому саме Близький, мусульманський схід [11]. Це одна з причин, чому важливо розбудовувати діалого-культурологічний підхід передусім у площині культурного діалогу «Європа – Близький Схід».

Сучасну культуру Близького Сходу здебільшого визначають як арабо-мусульманську. Цей регіон є колискою більшості відомих нам цивілізацій, на думку деяких дослідників – усіх без винятку земних цивілізацій. Як вже зазначалося, культуру потрібно розглядати діахронно, у часовій глибині. Для вимірювання глибини культури можна застосувати формальну, але дуже чітку і насправді суттєву ознаку – з чого починається шкільний курс рідної літератури у того народу, який є на даний момент носієм цієї

культури. Наприклад, для Європи це – антична література (Гомер, Гесіод та ін.); для України – література Київської Русі (Слово о полку Ігоревім, Повість врем'яних літ). Для народів Близького Сходу (передусім – арабів) такою точкою відліку постає арабська доісламська поезія (словесна творчість жителів Аравійського півострову у так звану епоху джагілії). Той факт, що сучасні єгипетські школярі, наприклад, не вивчають твори епохи фараонів у курсі рідної літератури (так само як іракські – давньовавілонські та шумерські твори тощо) свідчить про те, що національна культура окремого народу сягає в історичну глибину не далі тієї часової межі, раніше якої на цій території жили представники інших мовних спільнот. Тому «Інший», котрий постає перед європейцем у культурному діалозі – у першу чергу арабо-мусульманська культура Близького Сходу.

Як зазначає О.Г.Большаков, «досліджувач арабської культури стоїть перед складною проблемою: зрозуміти її можна лише у комплексі, проте сама культура настільки широка за територією і часом розповсюдження, представлена таким океаном писемної продукції, що охопити це все самотужки не під силу нікому, а при спеціалізованих дослідженнях втрачається цілісність побудови» [7, с. 5]. На нашу думку, для збереження цілісності, про яку говорить автор, необхідно залучати психологічні підходи до вивчення текстів культури (у широкому розумінні), і передусім методи історичної психології, котрі спрямовані на реконструкцію цілісної ментальності іншої епохи та іншої культури. Такий підхід дозволить створити справді немонологічну культурну презентацію Близького Сходу, необхідну для розгортання повноцінного діалогу культур, на основі якого здійснюватиметься розбудова ефективного культурологічного підходу в освіті.

Узагальнюючи вищенаведені міркування, можна зробити наступні висновки. Історична психологія як напрямок психологічних досліджень, її методи та підходи є плідними та актуальними для вирішення теоретичних і практичних завдань, що стоять перед сучасною системою освіти. Зокрема, звернення до напрацьованої історичної психології має значно розширити можливості культурологічного підходу в освіті й наповнити його новим змістом, більш адекватним історико-культурним реаліям, що дозволить значно підвищити його ефективність. Наукове представлення психологічного змісту, ментальності інших історико-культурних епох, з обережним і шанобливим ставленням до їхньої інакшості, є необхідним для правдивого відходу від монологізму у навчанні і розбудови освіти на гуманістичних засадах, що спираються на універсалії діалогу. Проведення комплексних досліджень, спрямованих на наповнення культурологічного підходу в освіті конкретним історико-психологічним матеріалом, може стати перспективою подальших досліджень у цьому напрямку.

### Література

13. Балл Г.О., Медінцев В.О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи // *Горизонти освіти*. – 2011. – № 3. – С. 7–14.
14. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М.Бахтин. – М.: Издательство «Художественная литература», 1972. – 471 с.
15. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
16. Бессмертная О.Ю., Журавский А.В., Смирнов А.В., Федорова Ю.Е., Чалисова Н.Ю. Россия и мусульманский мир: Инаковость как проблема / Отв. ред. выпуска А.В.Смирнов. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 528 с.
17. Гура В.В. Культурологический поход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения. Автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.01 – Теория и история педагогики. Ростов-на-Дону, 1994. – 16 с.
18. Зязюн І.А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. Монографія / За ред. І.А.Зязюна/* - Київ: Видавництво «Віпол», 2000. – С. 11-57. – 636 с.
19. Очерки истории арабской культуры (V—XV вв.). М., Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1982. – 440 с.
20. Сисоєва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. – К., 2000. – С. 249 - 273.
21. Школа діалогу культур. Идеи, опыт, перспективы. Под ред. В.С.Библера. – Кемерово, 1993. – 416 с.
22. Шкуратов В.А. Историческая психология. – М.: Смысл, 1997. – 505 с.
23. E. Said. Orientalism. L.: Penguin, 1977. – 365 p.
24. [http://mirslouvrei.com/content\\_eco/kulturologicheskij-podxod-32415.html](http://mirslouvrei.com/content_eco/kulturologicheskij-podxod-32415.html)

#### IV. Культурологічний підхід в освіті і його місце серед інших підходів

##### Діалог культур в освіті та сучасні освітні технології

Формування нових завдань, що стоять перед системою освіти, і пошук ефективних шляхів їхнього розв'язання на сьогодні є об'єктивною потребою суспільного розвитку. Це оновлення стосується не лише прищеплення учням і студентам професійних якостей, що виявлятимуться у об'єктивних результатах їхньої майбутньої діяльності, а й також формування їхнього суб'єктивного ставлення до обраного виду діяльності, сприяння духовній самореалізації та самоактуалізації особистості.

Характерною ознакою останнього десятиріччя нашої історії є надбання Україною статусу відповідального учасника (суб'єкта) діалогу між Сходом і Заходом. Підготовка фахівців, що мають сприяти утвердженню такого статусу нашої держави, пов'язана як із підтриманням та збереженням традицій вітчизняного сходознавства так і з розробкою інноваційних форм навчання у сходознавчій освіті.

З огляду на сучасні тенденції розвитку освітніх технологій, найадекватнішим засобом, що сприятиме різнобічному розвитку особистості майбутнього фахівця-сходознавця, є застосування у системі сходознавчої освіти культурологічного підходу що ґрунтуватимуться на здобутках психологічної науки та практики у розумінні особистості.

Освіта це суспільний інститут, що тісно пов'язаний із культурою, і одним з її важливих завдань є створення умов для прилучення молодого покоління до надбань світової культури та їх творчого засвоєння. Дане питання є предметом розгляду багатьох сучасних вчених, – філософів, педагогів та психологів. Як зазначає І.А.Зязюн, школа як національний інститут забезпечує передусім право нації на самостійний культурний розвиток. На його думку, зміст освіти, у широкому розумінні, складає вітчизняна та світова культура. Школа має передавати учням цілісні знання, що базуються на ґрунті культури, це дає особистості відповідальну свободу думки [Зязюн 2000, с. 14].

Важливим напрямком розвитку сучасної освіти, спрямованим на реалізацію передусім її культурної складової, є гуманітаризація освітнього процесу. Звісно, цей процес не повинен обмежуватися простим введенням до навчальних програм культурознавчих дисциплін, за рахунок дисциплін природничо-математичного циклу. За такого підходу гуманітаризація ризикує обернутися на антисциєнтизм (антинауковість). На думку С.У. Гончаренка, гуманітаризація повинна відбуватися передусім за рахунок виявлення *гуманітарного потенціалу* навчальних дисциплін, з котрих складається освітня програма, у цьому ряду знаходяться й природничо-математичні предмети. Досягти цього можна за рахунок подолання технократизму (який може бути притаманним і гуманітарію). Технократичний підхід характеризується приматом засобу над метою, часткової мети над загальним смыслом [Гончаренко 2000]. Ці ознаки зближують згаданий підхід із маніпулятивною стратегією розбудови взаємодії, а останній - протистоїть стратегія діалогічна [Балл 2000; ШДК 1993].

Г.О.Балл пропонує розглядати гуманітаризацію освіти як складову її гуманізації, він бачить її сутність у сприянні самовизначенню особистості в національній та світовій культурі [36, с. 135]. Виявлення гуманітарного потенціалу навчальних дисциплін, про що йшлося вище, є можливим за рахунок актуалізації діалогічного типу знання, який сприяє глибшому, не поверховому і неоднорічному розумінню об'єктів пізнання.

Одним з психологічно небажаних наслідків сциєнтизації освітнього процесу є *відчуженість* від особистості знань, якими вона оволодіває у процесі навчання. Найбільшою мірою це стосується дисциплін природничо-наукового та математичного циклу. Проте серед предметів, що традиційно відносяться до гуманітарного циклу, є й такі, що відрізняються високим рівнем абстракції, а їхнє вивчення викликає не менші психологічні труднощі – наприклад, теоретична граматики, яка входить до курсу підготовки філологів. Вирішення даної проблеми можливе, якщо поряд із зовнішньою гуманітаризацією освітнього процесу відбуватиметься здійснення його внутрішньої гуманітаризації, шляхом насичення викладання профільюючих дисциплін культурним та психологічним змістом [36, с. 152].

Як свідчить міжнародний досвід, іншою провідною тенденцією розвитку освіти, поряд з її гуманізацією, є також її технологізація, і ці тенденції мають бути тісно пов'язані одна з одною. Тому актуальною проблемою педагогічної науки й практики на сьогодні є розробка і теоретичне обґрунтування змісту та структури особистісно-орієнтованих технологій [38, с. 250]. Справді, як зазначає Г.О.Балл, сама ідея гуманізації освіти визначається як орієнтація на особистість учня її цілей, змісту, форм і методів. В принципі, можна говорити про гуманістично орієнтовану освіту як про освіту особистісно орієнтовану [36, с. 134-135].

Одним із завдань, що покликані розв'язати проблему впровадження новітніх педагогічних технологій, є переорієнтація викладачів на суб'єкт-суб'єкту взаємодію. Справа у тому, що традиційний педагогічний процес за своєю суттю побудований на монолозі викладача. Така модель ґрунтується на засадах сциєнтизму, монологізму та авторитаризму і вже не відповідає сьогоденним запитам, тжю сучасна культура – це культура діалогу, у процесі якого формується особистість [Сисоева 2000, с. 264].

Таким чином ми бачимо, що поняття діалогу культур має бути ключовим для розуміння сутності творчої і особистісно орієнтованих освітніх технологій, оскільки воно відповідає сучасним тенденціям розвитку системи освіти в Україні та у світі. Як зазначає І.А.Зязюн, сутність освітньої технології

визначається наявністю діалогу (або ряду діалогів): старшого й молодшого, історичного минулого і сучасної реальності, тощо. Реалізація сучасних освітніх технологій передбачає, що моністична картина світу доповнюється поліфонічним розумінням процесів, що відбуваються з людиною [Зязюн 2000, с. 16-18]. Слід згадати, що поліфонізм є, за М.М. Бахтіним, сутнісною ознакою діалогу [Бахтин 1972]. Одним з шляхів реалізації цього принципу це створення підручників нового покоління, - своєрідних «інтелектуальних самовчителів», текст яких має бути психологічно багаторівневим [Зязюн 2000, с. 27]. Окремі рівні цього тексту адресовані до різних компонентів (підструктур) особистості учня, створюючи умови для виникнення діалогів, як внутрішніх, так і зовнішніх. Що ж до педагога, то він стає не головною діючою особою на уроці, а режисером діалогу, що розгортається між учнем і навчальним матеріалом, між ним, та іншими учнями, і звичайно ж, з учителем [Зязюн 2000, с. 56]. По суті, така позиція педагога зближується з позицією Ведучого діалогу у концепції Школи діалогу культур [ШДК 1993]. Дуже рясні посилання на Зязюна, треба розбавити іншими авторами, хоча б Литовським. Пошукай, у кого можна списати.

Таким чином, створення діалогічно та культурологічно спрямованих та особистісно орієнтованих освітніх технологій є адекватною відповіддю на запити, котрі ставить сучасність перед системою освіти.

### Поняття культури як теоретичне підґрунтя культурологічного підходу

Більшість сучасних дослідників, визначаючи головну мету, що стоїть перед сучасною системою освіти, загалом погоджуються відносно того, що такою метою передусім має бути її гуманізація, гуманітаризація та всебічне сприяння розвитку вільної, творчої особистості учня. Різні автори пропонують низку науково-методологічних підходів для досягнення згаданої мети. Серед них можна назвати такі підходи, як особистісний, культурологічний, та гуманістичну орієнтацію. Для того щоб зрозуміти специфіку кожного з цих підходів та їхнє співвідношення між собою, доцільно зупинитися на поняттях культури та особистості у їхній взаємній співвіднесеності.

Поняття культури, як відомо, має не одну сотню визначень. На перший погляд це утруднює роботу з цим поняттям і навіть, викликає бажання уникнути його використання. Проте, на нашу думку, таке різноманіття у розумінні поняття культури передусім пояснюється його широким використанням в різних галузях знання та наукових парадигмах. Якщо зосередитися на тих визначеннях культури, що використовуються у психології, педагогіці та суміжних галузях науки й практики, можна відзначити поєднаність понять «культура» та «особистість».

Вважається, що першим слово «культура» у застосуванні до людського індивіда вжив М.Т. Цицерон у I ст. до н.е. у своєму творі «Тускуланські бесіди». До нього це слово мало значення «обробка», і поряд з ним у родовому відмінку вживалося слово, яке позначало що саме обробляється (наприклад, *agri cultura* – обробка поля і т.д.). Слід відзначити, що й сам Цицерон застосував це слово у складі генетивної конструкції *cultura animi* – «обробка душі». Причому він поставив знак рівності між обробкою душі та філософією: *Cultura autem animi philosophia est* [Cicero] – «обробка душі – це й є філософія», прямо при цьому наводячи порівняння з обробкою поля: «Як родюче поле без обробки не дасть врожаю, так само й душа» [Cicero].

Таке отождошення культури та філософії може дещо збентежити. Тому варто зупинитись на тому, як Цицерон розуміє культуру (обробку) душі, і що для нього є філософія. Кінець I ст. до н.е. можна вважати пізнім періодом розвитку античної філософії, коли її цілі та саме розуміння її суті зазнали певних змін, порівняно із періодом її розквіту в античній Греції у V – IV ст. до н.е. Справді, якщо для Платона та Аристотеля завданням філософії було передусім пізнання сутності речей, то пізні античні філософи бачили його у досягненні безпристрасності, у містичних пошуках, тощо. [Шаймухамбетова 1979, с. 9]. Таке бачення цілком відповідає як меті, що її ставить перед філософією сам Цицерон у своїй книзі, – подолання болю й страху перед смертю, так і історичним обставинам, у яких ця книга писалася. Це й дає пояснення вжитому ним визначенню: «Філософія – культура (обробка) душі».

Важливо відзначити, що вжите автором латинське слово *anima* – «душа» в цілому відповідає грецькому *ψυχή*, тобто тут встановлюється зв'язок між культурою та психікою. На нашу думку, її можна розуміти як сукупність засобів розвитку психічного життя індивіда таким чином, що він досягає рівня філософа – людини вільної, вільної передусім від страху. Застосоване Цицероном комплексне поняття навряд чи цілком відповідає сучасним трактуванням культури; швидше воно охоплює ті аспекти культури, що пов'язані із найвищими проявами психічного життя – духовною культурою, вищим рівнем особистісного розвитку (за О.Ф.Лазурським), самоактуалізованою особистістю (за А.Масловим).

Наведений вище історичний екскурс свідчить про первісний зв'язок терміну «культура» із психічним життям людини та її особистісним розвитком. Цей зв'язок повною мірою зберігається й розкривається у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, у гуманістично спрямованих психологічних дослідженнях, зокрема у особистісно-інтегративному підході. Так, Г.О.Балл і В.О.Медінцев визначають особистість як «втілення або, точніше, буття культури в людському індивіді» [Балл, Медінцев, 2011, с. 7]; як таку якість особи, яка дозволяє їй бути відносно автономним і індивідуально своєрідним суб'єктом культури [Балл, Медінцев, 2011, с. 8]. Відповідно культура визначається як «місце перебування і перетворення особистості» [Батракова 2004, с. 191].

Тісний зв'язок, що існує між категоріями культури й особистості, певним чином впливає на визначення підходів у освітній практиці. Так, на думку Г.О.Балла та В.О.Медінцева, гуманістична орієнтація

в освіті передбачає спрямованість на підвищення власне особистісного розвитку особи, що вимагає якомога більш повного її входження у культуру не лише як носія, але й як суб'єкта останньої [Балл, Медінцев, 2011, с. 10].

### **Місце культурологічного підходу серед інших освітніх підходів**

Тісний зв'язок і взаємне перетинання понять «культура» та «особистість» вимагає уточнення визначень різних підходів, які існують у сучасній психології та педагогіці, а саме: особистісного підходу, культурологічного підходу, гуманістичної орієнтації. Справді, особистість та культура виявляються настільки тісно пов'язаними між собою, що розрізнення згаданих підходів становить певні труднощі. Адже кінцевою метою постає всебічний розвиток і максимальна реалізація потенцій індивіда, а це можливе лише за умови розвитку в ньому такої якості особистості, як буття культури в індивіді. На нашу думку, є підстави розглядати особистісний і культурологічний підходи як різні методологічні підходи у рамках єдиної гуманістичної орієнтації в освіті. Маючи єдину мету, вони використовують різні методи діагностики та формування, або, краще сказати, роблять різні акценти на їхньому застосуванні. Якщо в особистісному підході акцент робиться передусім на суто психологічних методах діагностики та психологічного впливу, за культурологічного підходу дослідник, педагог більше працює над створенням культурного середовища, у якому відбувається процес навчання та виховання, діагностикою культурних настановлень особистості і т. ін.

Г.О.Балл та В.О.Медінцев пропонують розглядати культуру як систему моделей, розрізняючи при цьому моделі ідеальні, матеріальні та матеріалізовані, первинні і вторинні. Причому особа у цій системі може виступати як матеріальна модель, первинна або вторинна, залежно від того, у співвідношенні з якою саме моделлю вона розглядається [Балл, Медінцев, 2011]. З метою методологічного розведення особистісного та культурологічного підходів, ми робимо обережне припущення, що у цих двох підходах індивід стосовно культури має розглядатися як моделі різного порядку щодо (точніше – до представленості культури в освітньому просторі). В культурологічному підході особа розглядається як вторинна матеріальна модель стосовно культури, в особистісному – культура як вторинна, ідеальна (матеріалізована) модель по відношенню до особи.

### ***Окреслення культурологічного підходу в літературі***

У дискусіях, котрі точаться навколо проблем, що стоять перед освітою, шляхів та підходів до вирішення цих проблем, раз у раз піднімається питання дегуманізації багатьох сторін сучасного життя. Відчуженість людини від інших людей та від продуктів праці, від природи і від культурних традицій, позбавляє гуманістичного наповнення згадані аспекти людського життя.

Ці процеси повною мірою позначилися також і на системі освіти. Суспільство висуває перед останньою постійно зростаючі вимоги вузької спеціалізації та набуття учнями значного обсягу спеціальних знань. У шкільному навчанні різні галузі знання втрачають внутрішній, діалогічний зв'язок між собою, який існував у попередні епохи, і таким чином між ними виникає відчуженість. Вимоги гуманізації освіти, що виголошуються дедалі частіше, здебільшого реалізуються у формі заходів, спрямованих швидше на гуманітаризацію освіти, – введення до навчальних програм дисциплін гуманітарного профілю, але без встановлення діалогічних зв'язків між ними. Тим часом, саме система освіти, подолавши власну кризу дегуманізації, могла б стати потужним фактором, що сприяв би подоланню дегуманізаційної кризи в суспільстві.

Більшість дослідників, які працюють у річищі культурологічного підходу, бачать його мету саме в подоланні явищ дегуманізації у освіті. В словнику культурологічний підхід визначається як конкретно-наукова методологія пізнання та перетворення педагогічної реальності, основою якої є аксіологія; бачення освіти через призму поняття культури, тобто розуміння її як культурного процесу, що відбувається у культуровідповідному середовищі, усі компоненти якого наповнені людськими смислами і слугують людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей [<http://mirslovarei.com>].

За іншим визначенням, культурологічний підхід – це напрям в педагогічній практиці, який забезпечує її справжню гуманізацію та гуманітаризацію, і у основі якого лежить принцип культуровідповідності освіти, що жодним чином не протирічить науковому змісту освіти, але доповнює та збагачує його [<http://www.psychorelax.ru>].

В.В.Гура бачить суть кризи системи освіти у розходженні її двох магістральних напрямків: інформатизації і гуманітаризації. Досягти синтезу цих двох напрямків, і подолати схематизм технократичного підходу на його думку, можливо передусім шляхом вироблення культурологічного підходу, котрий, «базуючися на конструктивній концепції культури, допоміг би подолати протиріччя знеособленого (рос. обезличенного) уявлення людини... і повернути учневі його суто людські характеристики вільної особистості, яка самовизначається і знаходиться у неперервному діалозі із собою, з іншими особистостями та творами культури» [Гура 1994]. Суть культурологічного підходу згаданий автор бачить у тому, що в центрі уваги має опинитися людина як суб'єкт культури, а навчальне середовище повинне розбудовуватися передусім як середовище культурне. Згідно цього він дає таке визначення

культурологічного підходу: це «таке бачення людини через призму понять культури, яке дозволяє розглядати людину у навчальній діяльності як вільну, активну індивідуальність, здатну до самодетермінації в горизонті особистості у результаті спілкування з іншими особистостями, культурами, як в межах сьогоднішнього життєвого світу особистості (Малий час культури), так і у інших епохах (Великий час культури)» [Гура 1994, с. 11]. Оскільки таке визначення виглядає дещо ускладненим, ми резюмуємо його у такий спосіб: згідно *культурологічного підходу*, людина розглядається як вільна особа, котра через буття у культурі самовизначається як особистість.

В.В.Гура формулює положення культурологічного підходу наступним чином: а) перехід від схеми «учень – навчальні засоби – знання» до схеми «учень – культура – навчальні засоби – знання»; б) контекстна обумовленість навчального матеріалу та багаторівневість діалогових відносин всередині навчального тексту; в) введення, як ланки системи навчання, підсистеми психологічної підтримки з метою підтримки діалогових стосунків; г) задоволення інформаційно-пізнавальних потреб учнів і їх стимулювання [Гура 1994, с. 11]. Згаданий автор також пропонує структуру культурного інформаційно-пізнавального середовища, яке у навчальному закладі має бути створене згідно культурологічного підходу: а) підсистема психолого-педагогічної діагностики; б) інформаційно-орієнтувальна підсистема; в) інформаційно-навчальна підсистема. Робота цього середовища відповідає наступним принципам: а) принцип діалогового спілкування з середовищем; б) принцип культурно-контекстного обґрунтування ключових понять у навчальних модулях; в) принцип особистісного культурного розвитку в умовах середовища [Гура 1994].

В.В.Гура розробляв свій варіант культурологічного підходу саме для застосування у викладанні технічних дисциплін, пов'язаних з інформаційними технологіями, і культурне середовище, що конструюється ним у рамках цього підходу, є передусім комп'ютерним навчальним середовищем. Проте, ряд викладених ним положень цього підходу можуть бути використані у ширшому освітньому контексті, як у технічній, так і в гуманітарній освіті. Найбільшу цінність, на нашу думку, мають сформульовані ним принципи створення культурного навчального середовища, контекстна обумовленість навчального матеріалу та багаторівневість діалогових відносин між одиницями навчального матеріалу.

І.В.Колмогорова, розробляючи культурологічний підхід до формування педагогічної культури вчителя [Колмогорова 2008], визначає його як «сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для освоєння й трансляції педагогічних цінностей та технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності» [Колмогорова 2008, с. 166]. Зв'язок такого підходу з культурою забезпечує передусім акцент на фахових цінностях і самореалізації вчителя у професійній діяльності. Аналізуючи поняття «культура» в контексті культурологічного підходу у освіті, авторка наголошує на людинотвірній функції культури, і на тому, що входження людини в культуру є процесом відтворення людини як суб'єкта практичного, теоретичного та ціннісного відношення до світу [Колмогорова 2008]. На нашу думку, таке розуміння культурологічного підходу відповідає передусім цивілізаційному, нормативному аспекту культури [Бал 2009] і не реалізує повною мірою діалогічних настановлень.

О.Тюрдьо розглядає такий аспект культурологічного підходу в освіті, як інформаційно-культурологічний [Тюрдьо]. Головну мету цього підходу вона вбачає у формуванні комунікативної компетентності в полікультурному середовищі, тобто забезпечення практичних цілей вивчення іноземної мови. Суть практичної реалізації такого підходу полягає передусім, у створенні за допомогою різних педагогічних методів та технік, емоційно забарвленого навчально-культурного середовища, завдяки чому формується особистісне ставлення учнів до навчального матеріалу.

А.В.Погодіна розглядає культурологічний підхід передусім як засіб для аналізу й вибудовування організаційної культури навчального закладу [Погодіна 2010]. На її думку, сформована організаційна культура передбачає формування спільного простору, що включає цінності, норми та поведінкові моделі. Ми долучаємося до її думки щодо того, що такий простір складає суттєву частину культуровідповідного освітнього середовища, і що у свою чергу є однією з важливих засад реалізації культурологічного підходу в освіті.

Ряд дослідників розглядають культурологічний підхід у контексті викладання окремих навчальних дисциплін. Так, І.Ж.Балхарова визначає культурологічний підхід у викладанні біології в школі як заходи, що сприяють актуалізації відповідальності людини перед природою [Балхарова]. По суті, тим самим формується важливий аспект позиції людини як відповідального суб'єкта культури. Сенс культурологічного підходу до викладання біології в сучасній школі авторка бачить у підготовці людини, яка бачить себе у загальнокультурному контексті, причому акценти авторка робить на таких цінностях, як життя, здоров'я, гідність людини тощо. Відповідно, метою біологічної освіти постає підготовка біологічно та екологічно освіченої людини, яка розуміє значущість життя, як найвищої цінності; обізнана із головними здобутками біологічної науки та вміє застосовувати їх у різних сферах матеріальної й духовної культури [Балхарова]. Власне кажучи, у такому розумінні культурологічного підходу, специфіка викладання саме біології виражена досить слабо, і він цілком може бути застосований до викладання інших дисциплін, у разі якщо змінити аксіологічне наповнення відповідно до змісту цих дисциплін. Якщо відійти від суто біологічної специфіки, резюмувати суть культурологічного підходу у такому його розумінні можна наступним чином: метою культурологічного підходу є особистість, у якій сформована система цінностей, у т. ч. професійних; і

яка вибудовує на основі цієї системи цінностей відношення зі світом і є компетентною у нормативній галузі своєї професійної сфери.

Специфіці застосування особистісного підходу у викладанні іноземної мови присвячене дослідження Є.Ю.Фортунатової. На її думку, культурологічний підхід передбачає вивчення взаємовідношень між культурою (і мовою як її складовою) та свідомістю (внутрішнім світом) людини, яка є носієм цієї культури. Відповідно до цього, вивчення мови йде паралельно з вивченням людини як «мовної особистості» котра несе в собі особливості національного способу мислення. Вектор культурологічного підходу, як вважає авторка, має бути спрямований не від мови до культури, але від особистості до культури, охоплюючи систему уявлень людини про культуру, що відображається у національній картині світу [Фортунатова 2004]. Таким чином, культурологічний підхід знову ж таки пов'язується із поняттям особистості, й дане дослідження набуває психологічного характеру.

У контексті свого підходу, авторка трактує культуру як ментально-психологічний феномен, який відображає етнічну свідомість. Відтак культурологічний підхід, на її думку – це методологічна модель, що дозволяє сформувавши в учня особливе інтелектуальне вміння сприймати культурологічну інформацію художнього тексту, що забезпечує адекватність і глибину його ідейно-смыслового розуміння. Метою ж культурологічного підходу у навчанні іноземної мови є формування у студентів соціокультурної компетентності [Фортунатова 2004]. Знову ж таки звернемо увагу, що наголос робиться на формування компетентності, тобто на цивілізаційно-нормативному аспекті культури.

Чільне місце у реалізації культурологічного підходу у концепції Є.Ю.Фортунатової посідає робота з художніми текстами (включаючи й екранізації художніх творів), котрі репрезентують культуру мови, що вивчається. Цей педагогічний прийом досить близький до роботи з пакетом текстів, розробленим у рамках концепції Школи діалогу культур. Заслугують також на увагу сформульовані авторкою принципи відбору художніх текстів для роботи [Фортунатова 2004]:

- 1) Принцип облігаторності та прецедентності тексту, тобто текст повинен входити до «золотого фонду» культури і бути загалом знайомим для більшості носіїв цієї культури;
- 2) Принцип насиченості тексту культурологічною інформацією;
- 3) Принцип зв'язку культурологічної інформації художнього тексту з реальним культурним середовищем студентів;
- 4) Принцип врахування мотивації студентів, тобто тексти повинні формувати позитивне ставлення до мови та культури;
- 5) Принцип культурологічної цінності образів літературних героїв – ці образи повинні мати загальнолюдське значення;
- 6) Принцип врахування національно-культурної специфіки, аксіологічного змісту тексту відносно ціннісних установок, властивих культурі студентів, дотримання адекватності художньої комунікації, з метою уникнення культурного конфлікту, психологічного бар'єру;
- 7) Принцип підбору фільмів-екранізацій, знятих режисерами, котрі належать до тієї ж культури, що й автор твору. Це дозволяє показати інтерпретацію та розуміння цього тексту у межах тієї ж культури.

На нашу думку, такий принцип добору текстів відображає передусім монологічний підхід та орієнтацію на цивілізаційно-нормативну сторону культури. Це виражається головним чином в орієнтації на облігаторність і прецедентність текстів, про що сказано вище; на замкнення в рамках однієї культури (принцип підбору екранізацій), у результаті чого втрачається багато можливостей ініціювати міжкультурні діалоги. Найголовніше ж, на нашу думку – це прагнення уникнути міжкультурних конфліктів, будь-яких загострень граней міжкультурної взаємодії. Це як раз протирічить принципам діалогу культур, згідно яких саме виявлення, загострення міжкультурних граней, неспівпадань культурних смислів є умовою розбудови діалогічних відносин у культурній площині.

## V. Категорія діалогу та її психологічні репрезентації

### Принципи діалогу за Бахтінім

Розбудовуючи модель культурологічного підходу в освіті, ми виходимо з того принципу, що діалогічна взаємодія з культурою у різних її проявах повинна будуватися не на основі наукового, логічного пізнання об'єкта суб'єктом, а на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з творами культури (у широкому розумінні – артефактами, культурними паттернами поведінки тощо), яка базується на моделі естетичного сприйняття твору. У цьому ми спираємося на погляди М.М.Бахтіна, котрий розробив концепцію діалогізму в естетичній творчості та сформулював головні засади цієї концепції.

Згідно концепції М.М.Бахтіна, однією з важливих засад діалогу, є принцип позазнаходження. Говорячи про значення автора та героя у естетичній діяльності, він зазначає, що злившись з героєм художнього твору, втративши позицію "поза ним", читач втрачає можливість збагачувати його життя новою творчою точкою зору, яка недоступна йому з тієї точки, де він знаходиться [Бахтин 1986, с. 69]. Звідси випливає, що для розуміння себе самого необхідним є Інший, котрий знаходиться "поза" мною, займає позицію позазнаходження.

Позиція поза знаходження тісно пов'язана із естетичною діяльністю. Співпереживання герою, вживання в нього, на думку М.М.Бахтіна, не є естетичною діяльністю. Так само, на нашу думку, спрайжній діалог культур повинен бути не вживанням в іншу культуру, не співпереживанням їй, а, якщо можливо так висловитися, естетичною діяльністю з її сприйняття (за аналогією з естетичним сприйняттям героя художнього твору). діалогічне осягнення душі іншої людини неможливе на шляху дослідження, яке покладає зовнішні, обмежуючі кордони, шляхом нейтрального аналізу, а також через емоційне злиття з ним, до нього можна наблизитися і розкрити його, зробити так щоб він сам розкрився лише діалогічно [Бахтин 1972, с. 293].

Важливо також відзначити, що, на думку М.М.Бахтіна, діалог передбачає зміну характеристики актуального простору та часу і переводить його з монологічного модусу абсолютного й безкінечного простору-часу у форму відносного до подій простору-часу діалогу; утворюється синхронно-поліфонічний, подієвий і смисловий час-простір, котрий розкриває граничні можливості вільного й відповідального вчинку та вибору [Дьяконов Інет]. Цей принцип є дієвим при розбудові навчального діалогу як діалогу культур, де часова та просторова відстань між культурами згортається до "тут і тепер", у точці діалогу.

Співпереживання є позаестетичним моментом; власне естетична активність проявляється у моменті творчої любові до предмету, що викликає співпереживання. Є події, котрі принципово не можуть розгорнутися у плані єдиної свідомості, і передбачають існування двох незлитих (самостійних) свідомостей, конститутивним моментом яких є ставлення однієї свідомості до іншої саме як до Іншого, що є суттю усіх творчо продуктивних подій.

Основною, рушійною ідеєю культурної творчості є ідея *формального* збагачення (збагачення форм); йдеться не про збагачення об'єкта іманентним йому матеріалом, але про переведення його у ціннісний план. Таке *формальне* збагачення неможливе при злитті з об'єктом, що оброблюється: у разі злиття двох суб'єктів подія нічим не збагатиться, жоден з її учасників не зрозуміє і не побачить нічого нового у порівнянні з тим, що кожен з них знав окремо від іншого. Зливаючись із життям іншого, ми лише поглиблюємо його безвихідність. У взаємодії двох важливо не те, що є ще одна особа, по суті така сама як я, а те, що ця друга особа є іншою по відношенню до мене, і її присутність суттєво збагачує подію, оскільки моє життя переживається нею у новій формі і у новій ціннісній категорії – як життя іншої людини, що інакше ціннісно забарвлене й інакше виправдане, ніж моє власне життя. Продуктивність події полягає не у злитті воедино, а у напруженості свого позазнаходження та незлитості, у використанні привілею свого унікального місця у Всесвіті [Бахтин 1986, с. 84].

Основу культурологічної парадигми складають теорії культури, що базуються на відмові від свого власного унікального місця, своєї протиставленості іншим, прилучення, "приобшение" до єдиної свідомості, солідарність і навіть злиття із нею; ці теорії визначають собою гносеологізм усієї філософії культури 19-20 ст. Відповідно до цієї парадигми, теорія естетичної діяльності підміняється теорією пізнання вже здійсненої естетичної діяльності, тобто робить своїм предметом не безпосередньо факт естетичного звершення, а його теоретичне усвідомлення. Єдність звершення підміняється єдністю свідомості й розуміння події, і суб'єкт – учасник події стає суб'єктом, чисто теоретичного пізнання, без участі.

Як зазначає М.М.Бахтін, коли є двоє, то життя одного співпереживається іншим у новій формі. Тому продуктивність події полягає не у злитті воедино, а напруженості свого позазнаходження та незлиття. Гносеологічна свідомість (свідомість науки) вимагає повної монологічної визначеності кожного об'єкта, з яким воно має справу. Воно не припускає іншої свідомості поряд із собою, яка є автономною і незлиною із ним. Ця єдина свідомість творить свій предмет лише як об'єкт, а не як суб'єкт, і суб'єкт для нього завжди залишається лише об'єктом. Річ у тім, що розуміння й пізнання суб'єкта можливе лише як об'єкта, і лише оцінка може зробити його суб'єктом. У естетичній події ми маємо зустріч двох свідомостей, котрі принципово не можуть бути злитими. Причому свідомість автора ставиться до свідомості героя не з точки зору його предметного складу, предметної об'єктивної значущості, а з точки зору його суб'єктивної життєвої єдності; при цьому свідомість героя конкретно локалізується й завершується, а свідомість автора, як і гносеологічна свідомість, є незавершеною. [Бахтін 1986, с. 85].



Естетична форма не може бути обґрунтованою зсередини самого героя, його смислової спрямованості. Форма обґрунтовується зсередини іншого – автора, як його творча реакція на героя та його життя, котра створює цінності, принципово трансгредієнтні до героя і його життя, проте мають до них пряме відношення; така творча реакція є естетичною любов'ю. У такому разі збагачення носить формальний (у сенсі такий, що перетворює форму) характер. У новий план буття переводиться не матеріал (об'єкт), але суб'єкт – герой [Бахтин 1986, с. 86].

Розвиваючи ідею значущості позиції позазнаходження для естетичної, діалогічної взаємодії з творами культури, М.М.Бахтін зазначає, що "внутрішнє життя іншого я переживаю як душу, а в самому собі ми живемо у дусі" [Бахтін 1986, с. 104]. При цьому душа розуміється як образ сукупності усього дійсно пережитого, а дух – сукупність усіх смислових значущостей. Душа, що переживається зсередини, і є дух, а він – не має естетичного значення (так само як не має естетичного значення наше власне тіло). Душа – це дух, який здійснив самого себе і відобразився у свідомості Іншого.

Таким чином, суть діалогу як естетичної дії полягає у зазорі між героєм і автором (читачам як співавтором) твору, який забезпечує йому позицію позазнаходження.

Поряд з діалогом можливий також "антидіалог". М.М.Бахтін показує його на прикладі творчості Ф.Достоевського, як форма перекручення самозвіту-сповіді героя. Співбесідник, звертаючись до нього, говорить те ж саме, що в устах самого героя звучало б як сповідь, покаяння, але коли ці слова йдуть від іншого, вони звучать як найгірші образи. Тенденція таких образ – сказати людині те, що лише вона сама повинна й може сказати про себе, зачепити її "за живе", оскільки найгірша образа – це справедлива критика, висловлена у насмішкувато-лайливому тоні. По суті, це – використання своєї привілейованої позиції позазнаходження для мети, прямо протилежної діалогічній [Бахтін 1986, с. 136].

Проблема Іншого і позиції позазнаходження по-різному і з різною інтенсивністю проявляється у різних літературних жанрах і видах культурних творів. Так, ліричний герой дуже близький до автора, дистанція між ними мінімальна, однак у розпорядженні автора у цьому разі більше трансгредієнтних моментів, і вони носять більш суттєвий характер. Зсередини самої себе, внутрішнє життя не ліричне, ліричність приноситься ззовні і висловлює ціннісне ставлення до неї іншого. Це робить позицію ціннісного позазнаходження автора у ліриці принциповою і ціннісно напруженою, оскільки він змушений до кінця використовувати свій привілей бути зовні щодо героя.

Ціннісна творча позиція автора для героя у ліриці настільки авторитетна, що можливою стає лірична самооб'єктивація (персональне співпадання автора й героя за межами твору). Це пояснюється тим, що лірика виключає усі моменти просторової вираженості й вичерпаності людини, не локалізує і не обмежує героя у зовнішньому світі [Бахтин 1986, с. 154].

В усіх естетичних формах організуючою силою є ціннісна категорія *іншого*, ставлення до іншого, збагачене ціннісним надлишком бачення для трансгредієнтного завершення. *Автор, з його позицією позазнаходження - дійсний суб'єкт культури - МБ.*

Автор повинен знаходитися на межі створюваного ним світу, як активний його творець, а його вторгнення у цей світ руйнує його естетичну стійкість [Бахтин 1986, с. 176]. *Так само і суб'єкт культури знаходиться на межі культури; суб'єкт культури творить культуру для себе заново і залучає до співтворчості інших суб'єктів культури.*

Важливо відзначити принцип авторської творчості, який формулює М.М.Бахтін на прикладі творчості М.Достоевського: автор не користується для об'єктивації і завершення чужої свідомості нічим, що було б недоступним самій цій свідомості, що лежало б поза її світоглядом. Не повинно бути жодного суттєвого слова про героя, яке б він не міг сказати про себе сам [Бахтин 1986, с. 195].

Однією з важливих властивостей діалогу є те, що певна сукупність ідей, думок і слів проводиться по декільком незлитим голосам, причому звучить ця сукупність в кожному голосі по іншому. Об'єктом авторської інтенції є не сукупність ідей сама по собі, а саме проведення теми по різних голосах, принципова її багатоголосість та різноголосість [Бахтин 1986, с. 196]. Остання данність діалогу, для Достоевського – це не ідея як монологічний висновок, хоча б навіть діалектичний, а подія взаємодії голосів. Цим діалог у Достоевського відрізняється від діалогу Платона, в якому множинність голосів гаситься у ідеї; ідея мислиться Платоном не як подія, а як буття.

Гостре відчуття іншої людини саме як *іншого* і свого я як оголеного передбачає, що усі визначення – сімейні, станові, соціальні – котрі накладаються на я та на *іншого*, втрачають свою авторитетність та формоутворюючу силу. Людина відчуває себе у світі як цілому, без проміжних інстанцій, поза будь-яким соціальним колективом, до якого вона б належала. І спілкування цього я з *іншим* та з *іншими* відбувається безпосередньо на ґрунті граничних питань, минаючи усі проміжні форми. Твердий монологічний голос передбачає тверду соціальну опору, передбачає *ми* – не має значення, усвідомлюється воно чи не усвідомлюється [Бахтин 1986, с. 198]. Таким чином, принцип позазнаходження означає не лише посідання позиції, відмінної від позиції іншого учасника діалогу, але й відмову від спирання на колективну позицію своєї культурної, соціальної тощо групи, тобто позазнаходження щодо колективної культурної позиції. Тобто, суб'єктність у діалозі культур визначається передусім самостійною позицією й особистісною, персональною (не колективною) відповідальністю за неї.

Як показує М.М.Бахтін, в європейській культурній традиції діалогізм на різних етапах її розвитку знаходив різний прояв у культурі та її творах. Це можна побачити на прикладі порівняння діалогу в Платона

й Достоевського. Можна припустити, що і в інших культурах (макрокультурних ареалах) має місце подібне явище. Наприклад, одним із проявів внутрішнього глибинного самодіалогу, що відбувається у культурі, на певному етапі розвитку є наявність у ній сакральної мови, відмінної від профанної мови повсякденного життя. В лінгвістиці це явище носить назву диглосії – одночасне вживання двох варіантів однієї й тієї ж мови у різних культурних ситуаціях. Відповідно, ці дві мови звучать у одній свідомості як різні голоси діалогу. Як приклад можна навести вживання санскриту і праїтвів у давній Індії, латини та "вульгарної латини" (яка розвинулася у сучасні романські мови) у середньовічній Європі, давньоруської та церковнослов'янської у Київській Русі. У нинішньому світі така "середньовічна" ситуація зберігається подекуди й понині, зокрема в арабському світі (літературна мова й діалекти) та до певної міри у Греції (кафаревуса і дімотікі).

Також слід зазначити, що стикання двох культур може породжувати, індукувати діалоги всередині однієї з них. Наприклад, за нашим припущенням, саме знайомство з традицією європейського роману, з діалогічними установками певних його представників (зокрема, того ж М.Достоевського), виявилось у появі діалогічних форм у творчості відомого єгипетського романиста Н.Махфуза (наприклад, оповідання "Дитячий рай" та ін.). Слід підкреслити, що таке явище для арабської культури є справді граничним, оскільки Н.Махфуз – єдиний в арабському світі лауреат Нобелівської премії з літератури.

Дуже важливим у діалозі культур, реалізації суб'єктної позиції у культурі є часова характеристика сприйняття культури та взаємодії з нею. Як зазначає Е.Саїд, один з інструментів реалізації європоцентричних настановлень полягає саме у маніпуляціях з темпоральними проявами культури, уявленні про східну культуру як таку, що існує поза часом й відповідно, стає об'єктом прояву влади з боку сучасної, прогресуючої західної цивілізації. Тому доцільно розглянути концепцію М.М.Бахтіна щодо часу у діалозі.

*хронотоп*

Так, характеризуючи темпоральні особливості побудови європейського роману, він особливий *авантюрний і казковий час* (останній, до речі, прямо пов'язаний з культурами Сходу [Бахтин 1986, с. 204]). Цей час характеризується саме порушенням нормальних часових категорій: за одну ніч здійснюється робота кількох років, або ж кілька років перебігають за одну мить. Суттєво також, на думку М.М.Бахтіна, у темпоральній побудові діалогічної взаємодії суттєвий і живий слід минулого у теперішньому. Важливо, що минуле постає не як мертва, хоча й мальовнича руїна, позбавлена усякого суттєвого зв'язку із оточуючою живою сучасністю і всякого впливу на неї. Механічне перемішування теперішнього з минулим, позбавлене дійсного зв'язку часів, це насправді не що інше як привиди, що позбавлені необхідного й видимого зв'язку із живою оточуючою дійсністю [Бахтин 1986, с. 225].

Не повинно бути випадкового, механічного змішування минулого з теперішнім; усе має своє тверде й необхідне місце в часі. Відособлене минуле, минуле "для себе", близьке романтикам, позбавлене необхідних зв'язків із живим теперішнім, свого місця у неперервному ряду історичного розвитку. Саме минуле має бути творчим, має бути дієвим у теперішньому (навіть якщо і в негативному, небажаному для нього напрямку). Таке творчо-дієве минуле, визначаючи теперішнє, разом із ним дає певне спрямування і майбутньому, до певної міри передбачає його. Цим досягається повнота часу [Бахтин 1986, с. 226].

Час (*естетичний, романний, діалогічний*) в усіх своїх суттєвих моментах локалізований у конкретному просторі, зафіксований у ньому. Все у цьому (*якому?*) світі є *час-простір*, дійсний *хронотоп*. Звідси неповторно-конкретний світ людського простору і людської історії – у ньому все матеріально, і у той же час інтенсивно, осмислено і творчо необхідно [Бахтин 1986, с. 236]. Там, де минуле не має творчої дійсності у теперішньому, замкнене у собі, видиме теперішнє викликає лише спогади про це минуле, стає місцем зберігання не живого минулого у його живій та дієвій формі, а місцем зберігання лише спогадів про нього [Бахтин 1986, с. 249].

Важливим моментом концепції діалогу М.М.Бахтіна є суто лінгвістичний аналіз мови і психологічний аналіз мовлення як матерії, з якої будується діалог. Зокрема, слід зупинитися на розрізненні між реченням і висловлюванням. Традиційно прийнята у лінгвістиці, абстрактна схема мовної комунікації (той, хто говорить – той, хто розуміє мовлення), на думку М.М.Бахтіна, спотворює реальну картину мовленнєвого спілкування, вилучаючи з неї найбільш суттєві моменти і максимально послаблюючи активну роль *Іншого*. Те ж саме ігнорування активної ролі іншого у процесі мовленнєвого спілкування виявляється у неоднозначному вживанні таких термінів як "мова" і "мовлення". Важливо відзначити, що реальною одиницею мовленнєвого спілкування є висловлювання; мовлення завжди існує у формі висловлювання, що належить певному суб'єкту мовлення, і поза цією формою не може існувати. Усі висловлювання, як одиниці мовленнєвого спілкування, мають певні спільні структурні особливості, передусім – чіткі межі границі. Сам поняття границі мовленнєвих висловлювань є дуже важливим у контексті діалогу, оскільки ці границі визначаються *змінною суб'єктів мовлення*, тобто зміною мовців. Кожне висловлювання має абсолютний початок і абсолютний кінець; до початку висловлювання мають місце висловлювання інших, після його закінчення – також висловлювання інших у відповідь. Важливо відмітити, що йдеться про дуже широкий діапазон висловлювань – від короткої, однослівної репліки до великого роману або наукового трактату, тобто творів культури, границя яких також задається висловлюваннями й відповідями інших. Той, хто говорить, закінчує своє висловлювання, щоб передати слово іншому або ж дати місце його активному розумінню. Таким чином, висловлювання – це не умовна, а цілком реальна одиниця, яка чітко обмежена зміною суб'єктів мовлення і закінчується передачею слова іншому [Бахтин 1986 с. 263].

Ця зміна суб'єктів мовлення, котра визначає чіткі границі висловлювання, у залежності від різних функцій мови і різних умов та ситуацій спілкування набуває різних форм. У реальному діалозі можна безпосередньо спостерігати зміну суб'єктів мовлення, коли висловлювання співбесідників (партнерів діалогу) – репліки – змінюють одна одну. Кожна репліка, незалежно від її розміру і структури, має специфічну завершеність, висловлюючи певну позицію мовця, на яку можна дати відповідь, і стосовно якої можна зайняти відповідну позицію. Ця специфічна завершеність висловлювання є однією з його основних ознак. Слід відзначити, що ті стосунки, які існують між репліками діалогу (питання – відповідь, твердження – заперечення, наказу – виконання тощо) неможливі між одиницями мови ані в системі мови (у вертикальному вимірі), ані всередині висловлювання (у горизонтальному вимірі). Такі стосунки можливі лише між висловлюваннями різних суб'єктів мовлення, вони передбачають *Інших*, стосовно того хто говорить, членів мовленнєвого спілкування. Причому, якщо у деяких вторинних (за виразом М.М.Бахтіна) жанрах зустрічаються явища, що суперечать цьому правилу – коли мовець сам відповідає на свої запитання, сам собі заперечує тощо – тут має місце впровадження у конструкцію висловлювання первинних мовленнєвих жанрів і стосунків між ними, хоча вони тут певною мірою трансформуються, оскільки немає зміни суб'єктів мовлення [Бахтин 1986 с. 264].

На відміну від висловлювання, границі речень як одиниць мови ніколи не визначаються зміною суб'єктів мовлення. Така зміна, якщо вона охоплює речення з обох боків, перетворює речення на ціле висловлювання. Таке речення набуває нових якостей і сприймається абсолютно по-іншому, ніж те ж саме речення, обрамлене іншими реченнями у контексті того ж самого висловлювання. Речення – це відносно закінчена думка, співвіднесена з іншими думками того ж самого мовця у його цілому висловлюванні. Контекст речення – це контекст мовлення того ж самого суб'єкта мовлення [Бахтин 1986 с. 265].

Найбільш наочно зміна суб'єктів мовлення представлена у реальному діалозі, який є найбільш простою і класичною формою мовленнєвого спілкування. Але і в інших сферах спілкування, у тому числі складно організованого культурного спілкування (наукового й художнього) природа границь висловлювання залишається тією ж самою. Складні за своєю побудовою твори різних наукових і художніх жанрів при усій їх відмінності від реплік діалогу є такими ж самими одиницями мовленнєвого спілкування, оскільки чітко відокремлені зміною суб'єктів мовлення причому ці границі, зберігаючи зовнішню чіткість, набувають особливого внутрішнього характеру через те, що суб'єкт мовлення – у даному разі автор твору – виявляє свою індивідуальність у стилі, світогляді, деталях задуму свого твору. Цей відбиток індивідуальності, що лежить на творі, якраз і створює внутрішні границі, які відділяють цей твір від інших творів, пов'язаних з ним у процесі мовленнєвого спілкування даної культурної сфери, тобто від творів попередників, інших творів того ж напрямку, творів ворожого напрямку [Бахтин 1986, с. 268].

Твір, як і репліка діалогу, має настановлення на відповідь іншого, активне зворотнє розуміння, й визначає зворотні позиції інших у складних умовах мовленнєвого спілкування у даній сфері культури. Як і репліка реального діалогу, твір є ланкою у ланцюжку мовленнєвого спілкування, пов'язаний з іншими творами і відділений від них чіткими границями зміни суб'єктів мовлення.

## 2.2. Суб'єктність у діалозі

Як зазначає М.М.Бахтін, людина у діалозі завжди є суб'єктом звертання; про неї не можна говорити відсторонено, можна лише звертатися до неї [Бахтин 1972, с. 293].

Відігравати роль Іншого у спілкуванні, взаємодії, можливо лише у разі, коли займаєш у світі (зовнішньому і внутрішньому) унікальну позицію, яка не співпадає ні з чиею іншою позицією. Бути суб'єктом означає займати свою унікальну позицію і нести за неї відповідальність; тому діалог (спілкування з Іншим) можливий лише з позиції суб'єкта, є суб'єкт-суб'єктним спілкуванням.

## VI. Реалізація діалогічних засад у культурологічному підході

### Концепція Школи діалогу культур у її співвіднесенні з культурологічним підходом

Особливе місце серед підходів у освіті, орієнтованих на культуру, займає концепція "Школи діалогу культур", розроблена філософами, психологами, педагогами й культурологами під керівництвом В.С.Біблера [ШДК 1993; ШДК 1992]. Практичне втілення вона здобула у розробках вчителів-діалогістів С.Ю.Курганова, В.Ф.Литовського, І.М.Соломадіна. Проблеми Школи діалогу культур і, ширше, діалогічної взаємодії в освіті досліджувалися Г.О.Баллом [Балл 2000 б; Балл 1999], В.Ф.Литовським [Литовський 1997], В.М.Титовим [Титов 1997], Л.О.Месеняшиною [Литовський, Месеняшина, Панова, 2000], С.О.Мусатовим [Мусатов 1997], А.Г.Волинцем [Волинець 1993] та ін.

Концепція школи діалогу культур ґрунтується на певній системі понять, базовим серед яких є поняття культури і діалогу культур. В.С.Біблер наголошує на тому, що лише при певному визначенні культури можливо говорити про діалог культур. В цьому контексті він визначає культуру через ідею одночасності різночасових культур. Про діалог культур можливо говорити лише тоді, коли культуру розуміють як сфера творів, а не продуктів чи знарядь. У діалозі культур вся культура у цілому сприймається як "твір творів", й діалог відбувається між цим твором та читачем (людиною іншої епохи), який цей твір сприймає. Діалог є продуктивним, коли читач виступає як співавтор. Людина, що вступає у діалог культур, уявляє певного ідеалізованого "автора" цього єдиного твору ("твору творів"); самі по собі, безособово, твори діалогізувати не можуть. Третій аспект розуміння культури, для якого актуальним є діалог культур, полягає в існуванні культури на грані власного небуття, у формі запиту до інших культур. В.С.Біблер виділяє логічний (теоретичний) та гуманітарний (поетичний) аспекти діалогу культур: фактично діалог постає діалогом різних логік. Відповідно до цього у його концепції співавторами діалогу постають передусім філософи, що уособлюють різні культури: Аристотель для Античності, М.Кузанський для Середньовіччя, Г.Галілей для Нового часу і т. д. Діалог культур передбачає розрив, лакуну між ними, і цей розрив носить передусім логічний, а не власне історичний характер [Біблер 1997, с. 207-213].

На думку Г.О.Балла, культуру утворює єдність специфічно людських функцій – соціальної пам'яті та соціально значущої творчості – і засоби їх реалізації [Балл 2002]. Відповідно включення індивідів у культуру, в єдності зазначених її сторін, є важливою умовою становлення й розвитку їх особистості, що водночас, є головним завданням сучасної освіти. Зазначений автор пропонує "розуміти культуру як таку систему складників та якостей соціального (і соціально обумовленого індивідуального) людського буття, що – через взаємне опосередкування наступності й творчості і через різноманітні зовнішні та внутрішні *діалоги*, через передмечування *людської сутності у творах* та її розпредмечування у *особистостях* – забезпечує різнобічну реалізацію й неперервний розвиток культури. За такого підходу культура розглядається як цілісність, а цивілізація – як її нормативно-репродуктивний аспект" [Балл 2002, с. 125].

На думку В.С.Біблера, роль діалогу культур зумовлюється особливістю мислення на межі ХХ і ХХІ століть (вищих форм мислення – наукового та художнього). У своїх граничних поняттях сучасне мислення звертається до власних начал і переформулювання своїх вихідних понять. У наш час логічні та ціннісні спектри різних форм культури стягуються у один культурний простір, одну свідомість і одне мислення [Біблер 1990].

Головним завданням сучасної освіти В.С.Біблер вважає формування "людини культури". Це завдання вимагає суттєвого перегляду змісту і форм навчального процесу, тоді як більшість сучасних педагогічних новацій веде лише до вироблення ефективніших прийомів засвоєння старого типу знань і формування «людини цивілізації». Відповідно до поставленого таким чином завдання формулюється наступні тези стосовно діалогу: а) діалог – не є евристичним прийомом засвоєння монологічного знання і уміння, він є знаряддям визначення самої суті понять, що засвоюються; б) діалог, що має освітній сенс – це передусім діалог культур, котрі спілкуються між собою у контексті сучасної культури; в) діалог у "Школі діалогу культур" – це діалог у свідомості учня внутрішніх співрозмовників як основа реального розвитку гуманітарного мислення.

Важливим є положення про те, що людина, сприймаючи культури різних історичних періодів і діалог між ними, мислить в той же час своєю рідною мовою, і цією ж мовою розуміє інші культури; відповідно учень повинен відчувати у рідній мові не лише знаряддя прагматичного використання, а "живу магму" поетичної стихії ХХ століття. Діалог відбувається як постійний перехід від зовнішнього мовлення до внутрішнього і знову - до зовнішнього, тому такого важливого значення набуває поетична мова, котра відтворює у зовнішньому тексті синтаксис і семантику внутрішнього мовлення [ШДК 1993].

Взагалі, як вважає В.С.Біблер, увесь процес навчання в школі діалогу культур базується на розвитку ідеї про "внутрішнє мовлення" (за Л.С.Виготським), з її особливим синтаксисом і притаманною їй семантикою сенсу. Постійний перехід між внутрішнім і зовнішнім мовленням, семантикою значень і семантикою смислів ("човник", за виразом В.С.Біблера) лежить в основі формування смислових культурологічних *осередь (средоточий)*, які є певними формами внутрішнього мовлення, втіленими у особливих згустках зовнішнього мовлення, філософського або поетичного.

Слід підкреслити також, що за ідеєю Школи діалогу культур як діяльності, так і спілкування замикаються на суб'єкта; увага зосереджується не на результатах, не на продукті, а на проміжку між

суб'єктом дії і дією, на варіантність дії і на можливість зміни індивіда, котрий вирішує, як саме йому діяти: тим, чи іншим чином [ШДК 1993].

Аналіз поглядів ряду дослідників, які працюють у руслі концепції Школи діалогу культур, дозволив нам сформулювати низку базових засад цієї концепції, а саме:

- презентація учням культурологічних знань у генетично розгорнутому вигляді;
- професійне самовизначення учня у культурі через вихід на межу з іншими культурами як основа становлення його особистості;
- сприймання тексту як граничного уособлення культури;
- зовнішній діалог як психологічний механізм розбудови внутрішнього діалогу з "уявним співрозмовником".

Хоча діалог культур треба розуміти (в перспективі) як діалог культур, рознесених у просторі й часі, фактично (і це визнається авторами концепції) у нині існуючих розробках [...] ця ідея реалізована як діалог між культурами – послідовними етапами розвитку єдиної, західноєвропейської культури (з її трьома головними етапами – Античність, Середньовіччя та Новий час). Відповідно до цього розробляється й психологічна гіпотеза щодо співвідношення "онтогенетичного" та "філогенетичного" розвитку у процесі освіти. Ідея полягає в тому, що історична послідовність культурних форм мислення та діяльності певним чином відповідає психологічним домінантам вікових періодів у мисленні та свідомості школяра і кризовим переходам від періоду до періоду у процесі особистісного становлення. Перед нами постає завдання залучити до процесу такого діалогу неєвропейські культури, зокрема близькосхідну. Слід підкреслити суттєвість зауваження В.С.Біблера про те, що східна культура не повинна стати європейською тугою за Сходом, а була б дійсно Сходом [ШДК 1993]. Це має значно ускладнити програму, а можливо, внести до неї суттєві зміни.

У межах наведеної вище концепції, основною одиницею навчального процесу, методом та прийомом діалогу-культурного навчання є навчальний діалог. Суттєвою характеристикою навчального діалогу у тому сенсі, в якому його розуміє В.С. Біблер, є виявлення учасниками діалогу іншої, "немоєї" логічності та іншого бачення, розуміння й знання. Це, на його думку, зближує навчальний діалог із класичними (канонічними) культурологічними діалогами (Платон, Г.Галілей і т. д.). Момент усвідомлення іншої (альтернативної) логічності партнера пов'язаний із початком діалогу – початком внутрішнього діалогізування учня. За визначенням Біблера, "діалог – це здійснене у слові співвіднесення і взаємообгрунтування логік [Литовский 1993, с. 303]". Завдання ж учителя-діалогіста постає у тому, щоб виявляти внутрішню діалогічність учнівського висловлювання через розгортання внутрішньої смислової неоднозначності слова.

Одним з найважливіших положень концепції діалогу культур та Школи діалогу культур постає положення М.М.Бахтіна, згідно з яким культура не має власної території й існує на межі самої себе. Такою межею, за В.С.Біблером, постає її зіставлення з іншою культурою. Межею постають ті чи інші базові уявлення людства, які в кожній культурі нерідко містять в собі взаємовиключні уявлення про буття світу, людини, буття людини у світі. В той же час через свою взаємовиключність ці культури та ключові для них уявлення про співбуття світу й людини існують у взаємодоповненні, взаємообгрунтуванні.

Їх зіставлення у сприйнятті тієї чи іншої людини створює для того, хто наважується зорієнтуватись і самовизначитись у діалозі культур, парадоксальну ситуацію. Сутність цієї ситуації визначається спроможністю людини уявити себе як таку, що визначається двома взаємовиключними самовизначеннями [Біблер 1993]. Спираючись на філософські надбання Б.Спінози, Л.Фейєрбаха, М.Кузанського, а також ідеї Л.С.Виготського щодо взаємообертання внутрішнього і зовнішнього мовлення, В.С.Біблер розробив логіку і психологію *парадоксу*.

Слід зауважити також, що логіка й психологія парадоксу здійснюються в поетичному мовленні як суттєве явище цього мовлення. Тому звертання юнаків до поетичного мовлення становить один з найсильніших факторів усвідомлення власної особистісності.

У психолого-педагогічній програмі здійснення концепції Школи діалогу культур особливої актуальності набуває розуміння такого явища як існування культури на межі з іншими культурами. Саме юнаки та підлітки тяжіють до випробовування "на злам" уявлень про світ і про людину, репрезентованих їм дорослими. Найпродуктивнішим засобом зламу цих уявлень постає послідовне формально-логічне вичерпування змісту соціальних аксіом, на яких будується життя свого соціуму. Звичка дорослих до соціальних компромісів, до побутового "опортунізму" викликає в юнаків іронію. Саме ці фактори роблять їх ініціаторами діалогового спілкування, насамперед з дорослими. Для застосування методики Школи діалогу культур слід з'ясувати ті ознаки діалогу, котрі Г.О.Балл розглядає як діалогічні універсалиї.

Ми вважаємо, що навчальні діалоги, проведені й описані педагогами, що працюють в руслі концепції Школи діалогу культур [Курганов 1993; Литовский 1993; Соломадін 1993], повною мірою реалізують універсальні принципи діалогу. Зокрема, Г.О.Балл виділяє такі діалогічні універсалиї [Балл 1999]:

- повага до партнера, його якостей як суб'єкта; орієнтація на його найвищі досягнення (реальні та потенційні);
- повага до себе, без якої неможлива і справжня повага до партнера з діалогу;
- толерантність до партнера зі спілкування;

- принцип згоди учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей, якими вони керуються у цьому діалозі.

Найефективнішими (з точки зору розкриття людських можливостей) мають бути діалоги, що якнайповніше використовують потенціал культури, органічно вписуючись у "великі діалоги", через які вона функціонує й розвивається [Балл 1999].

Для юнацтва вкрай актуальним є становлення діалогу, - його виникнення з недіалогічних, суто монологічних стосунків між людьми. Мотивом входження у діалог часто виступає саме бажання продемонструвати свою неповагу до іншої людини, небажання бачити її своїм співбесідником. До такої людини підліток ставиться як до об'єкта, котрому саме він дає вичерпне визначення. Ця інша людина у пориванні підлітка має:

- а) сприйняти таке визначення як самовизначення;
- б) визнати за підлітком право давати такі визначення іншим [115].

Слід вважати, що ці поривання підлітка неодномірні й внутрішньо парадоксальні. Неусвідомленим для такого агресора-монологіста часто виступає бажання бути почутим, поміченим, стати значущим для інших. Саме ці обставини й роблять діалог і можливим, і невідкладним саме для підлітка-монологіста. Зазначимо, що для підлітків найактуальнішим постає спілкування з істотами, котрі існують у їхній уяві та формують свідомість. Це або загальні для соціуму культурні герої, або ж герої "приватні", котрі виникли в результаті читання книг, перегляду фільмів, спектаклів тощо. Вони є потенційними внутрішніми співрозмовниками, вплив яких на становлення особистості підлітка не завжди може бути усвідомлений самотужки. Його негативне, іронічне ставлення до культурних героїв обумовлене тим викликом, котрий створює протиріччя цілей та цінностей їхнього життя з цілями та цінностями життя самого підлітка. Тому дуже актуальним є запропоноване В.С.Біблером розуміння багаторівневості діалогу. Це розуміння наполягає на обмеженості уявлень школяра про діалог, як про розмову двох чи більше осіб.

Повертаючись до визначення універсалій діалогу Г.О.Баллом, наголосимо, що в діалозі підліток формує у собі повагу до себе, до іншого, яких йому напередодні діалогу бракувало. Умовою такого формування постає позиція дорослого, котрий відповідно до цінностей гуманістичної психології за будь-яких обставин має відноситися до дитини як до суб'єкта мислення й мовлення. За будь-яких обставин дорослий, який бажає вести діалог, має сприймати промовляння підлітка, навіть і агресивні, як значущі для нього мовленнєві моделі світу. Саме тому позиція дорослого в діалозі не повинна бути поблажливою. Виявлення дорослим в позиції підлітка логічних протиріч та неузгоджених смислових полів, при граматично коректній побудові його мовлення, сприймається підлітком позитивно. Таким чином, виводиться на перший план не завжди усвідомлене айдлітком бажання бути почутим та оціненим,.

Робота педагога, який веде діалог, спирається на розроблену Сократом техніку "маєвтичного" діалогу. Саме так побудований діалог відкриває для підлітка його існування для самого себе як іншого, та можливість і актуальність для нього діалогу з собою як з іншим. Перехід діалогу як такого, що здійснюється виключно у режимі усного мовлення, в режим писемного мовлення та взаємодоповнення усного й писемного мовлення включає у роботу діалогічні техніки Середньовіччя, Нового часу та Сучасності. Йдеться про техніки ведення діалогу М.Кузанським, Г.Галілеєм, Г.С.Сковородою, Б.Брехтом та ін.

Одним з базових методів Школи діалогу культур є навчальний діалог. У розумінні терміну "навчальний діалог" ми спираємося на роботи таких дослідників, як Г.О.Балл, О.Г.Волинець, С.Ю.Курганов, В.Ф.Литовський, С.О.Мусатов, та Л.О.Месеняшина, які розуміють культурно орієнтований діалог як такий, що реалізує ідеї М.М.Бахтіна, В.С.Біблера та Л.С.Виготського щодо ролі Іншого у становленні мовлення та мислення людини й зокрема, дитини, в умовах навчання [Литовський, Месеняшина, Панова, 2000]. Діалог у цих умовах є класичним нериторичним мовленнєвим жанром (за М.М.Бахтініним) і спільним пошуком кожним з учасників діалогу прийняттого для кожного з них розуміння істини [Бахтин 1963]. С.Ю.Курганов, А.Г.Волинець, І.М.Соломадін користуються терміном "урок-діалог", який вводить діалог у контекст риторичних жанрів. Це дозволяє вести діалог за певним алгоритмом. Така психолого-педагогічна стратегія підкреслює роль вчителя як керівника діалогу. На нашу думку, обидва ці підходи пов'язані за принципом взаємодоповнення.

Момент усвідомлення іншої (альтернативної) логічності партнера пов'язаний з початком діалогу. Якщо прийняти тезу, що "діалог – це здійснене у слові співвіднесення і взаємообґрунтування логік" [Литовський 1993, с. 303], то завдання вчителя-діалогіста постає у тому, щоб виявляти внутрішню діалогічність учнівського висловлювання через розгортання внутрішньої смислової неоднозначності слова. За таких умов початок діалогу як зовнішнього обміну мовленням між його учасниками може стати підґрунтям внутрішнього діалогізування учня.

У психолого-педагогічній практиці розроблені певні прийоми реалізації діалогічного методу. Початковим етапом є розгортання зовнішнього діалогу. Одним з ефективних прийомів вказаного розгортання є представлення вчителем або іншим дорослим культурного співрозмовника як представника іншої культури. Поведінка (головним чином мовлення) такого співрозмовника підкреслено не співпадає зі звичними, прийнятими у сучасному соціумі уявленнями про світ і людину у світі. Вона заперечує такі уявлення або ставить їх під сумнів [ШДК 1993]. Цей метод спирається на спільні розробки В.Ф.Литовського та С.Ю.Курганова [Курганов, Литовський, 1983].

Витоком діалогу є зіткнення учня як нашого сучасника із втіленими у текст уявленнями про світ і про людину, притаманними історично попереднім культурам. Таким текстом, безумовно, є й промовляння зовнішнього співрозмовника, роль якого відіграє вчитель [Литовський, Месеняшина, Панова, 2000]. Слід також підкреслити, що на створення тексту спирається також інший прийом розбудови уроку-діалогу, розроблений С.Ю.Кургановим. Це так зване "згущення" – мовленнєва конструкція, в якій вчитель, не перевтілюючись у культурного героя, доносить до учнів у драматичній, напруженій формі незбіг уявлень, - сучасних та притаманних давнім культурам.

Найбільшою продуктивністю і в загальнокультурному, і у психологічному сенсі постає читання учнями автентичних текстів тієї чи іншої культури. Безумовно, обрати текст, який би являв собою "осереддя" ("средоточие", за В.С.Біблером), наскрізний умонастрій епохи, вельми непросто. Але читання тексту як діалогічний процес розкриває динаміку створення читачем уявного співрозмовника і прояв його у мовленні. Складне, суперечливе, але нагальне для читача відокремлення власного буття у власному мовленні від буття у цьому слові Іншого, досліджене у перетинанні та взаємодоповненні філософських, логічних і психологічних аспектів у працях філософів та психологів.

На ґрунті читання учнями автентичних текстів тієї чи іншої культури базуються два типи розбудови діалогічної взаємодії учня із наявними та уявними співрозмовниками. Перший тип базується на роботі з так званим пакетом текстів. У пакет текстів входять як цілісні документи тієї чи іншої епохи, так і уривки з них. Вони можуть доповнюватися текстами, котрі втілюють точку зору на проблему, що розглядається, та на іншу культуру. Другий тип діалогічної взаємодії спирається на роботу учнів з єдиним змістовно й естетично завершеним літературним твором. Твір цей може належати до епохи, котра вивчається у даний час, або являти собою погляд на цю культуру з позицій іншої культури. Найчастіше такими текстами виступають твори наших сучасників (дані підходи розроблені у працях В.Ф.Литовського) [Литовський, 1993; Литовський, 1997].

Особливо цікавим з погляду підготовки орієнталістів нам здається розроблена С.Ю.Кургановим методика проведення діалогів, підставою для яких постає діяльність учнів, які намагаються здійснювати переклади класичних текстів (фрагментів), що належать історично іншим культурам і виконані мовою цих культур. Йдеться або про невеликі за обсягом віршовані твори, або фрагменти прозових текстів. Авторами цих текстів є видатні творці тієї чи іншої культури.

Випробування школярами себе як перекладачів класичних творів жодною мірою не розраховане на створення ними перекладів професійного рівня. Але така робота веде їх до проникнення у ті труднощі самовизначення на межах культур, з якими стикаються професійні перекладачі. Учні отримують підрядковий, буквальний переклад тексту. Рекомендовано також, щоб вони мали змогу прослухати, як звучить цей текст мовою оригіналу, що утримує його не лише його ритміку, але й емоційні стани, які передаються цією мовою. Нетотожність значення слова з його сенсом, несівпадання між смисловими полями слів різних мов створює психолого-педагогічну ситуацію, у якій пошук значення, сенсу, ритму слова рідної мови, що передавало б значення, сенс, ритм, емоційне забарвлення іншої мови, веде учня до виявлення ним відповідальності перекладача, як діяча культури.

Дана ситуація загострюється тим, що учні знайомляться також із перекладами згаданих творів на їхню рідну мову, які виконали видатні перекладачі.

У контексті підготовки майбутніх орієнталістів важливу роль має відігравати розбудова діалогового спілкування на базі досвіду перекладацької діяльності, якого набувають учні безпосередньо на уроках-діалогах. Цей підхід був запропонований та розроблений С.Ю.Кургановим [Курганов, 1993].

концептуальні уявлення про існування культури на грані самої себе та існування людини на грані культур, у згаданих працях розроблені на ґрунті практичного досвіду вчителя-діалогіста, що дає змогу педагогам-послідовникам виявити внутрішню діалогічність учнівського висловлювання шляхом розгортання внутрішньої смислової неоднозначності слова.

Підкреслимо, що діалогічне спілкування з учнями за методикою Школи діалогу культур не являє собою легкого та естетично довершеного процесу (явища). Повні протоколи діалогів аж ніяк не нагадують літературно довершених діалогів Платона, Г.Галілея, Г.С.Сковороди. Ці протоколи відображають і періоди гнітючої мовчанки, котра відбиває водночас і напруженість інтелектуальну працю учасників діалогу над проблемою, і їхню розгубленість перед складністю "здійснення мислення у мовленні" без спирання на попередньо засвоєні стереотипи мовлення. Саме ці паузи потребують від ведучого витримки, оскільки його спроби розрядити напругу власним мовленням дадуть лише зовнішній ефект, ослабивши при цьому напругу учнівської думки. Протоколи відображають також спроби розгортання мислення у мовленні, від якого, не скінчивши фразу, учень з різни причин відмовляється. Він може відмовитися від скопленої на рівні внутрішнього мовлення основи власного ставлення до проблеми. Може також спробувати змінити цю основу, переформулювавши її, він може зупинитися і через острах перед сміливістю власної думки, і через брак слів для оформлення потоку свого мислення. На ведучого урок-діалог лягає велика відповідальність, бо він має швидко зорієнтуватись у проблемах, з якими стикаються учні. Рівною мірою, доцільними, залежно від ситуації, можуть бути три варіанти тактики:

- прийти учневі на допомогу у формулюванні його думки, у пошуках аргументів, що її посилюють,
- лишити його сам на сам із власним мисленням, щоб він навчився його опановувати;

- поставитися до цієї думки критично, підкресливши її невмотивованість, слабкість її обґрунтування, і таким чином підштовхнути до пошуку нових аргументів.

Важливим моментом у діалоговому спілкуванні є ситуація, коли учень озвучує пошук слів зовнішнього мовлення, які б адекватно передавали схоплене ним на рівні внутрішнього мовлення бачення проблеми. Він ніби випробовує слово на слух, на внутрішнє напруження м'язів, необхідне для промовляння. Зрозуміло, чому Сократ називав свій діалог маевтичним і підкреслював, що ведучи діалог, він наслідує ремесло своєї матері – повитухи. Нагадаємо, що богиня Мая в античній Греції вважалася покровителькою породіль, а термін "техне маевте" означав ремесло акушерки.

Змістовну та естетичну єдність діалогового спілкування з учнями, здійснюваного за методиками Школи діалогу культур, порушують також два важливих фактори. Перший являє собою спроби певних учнів або груп учнів захопити "мовленнєвий простір" діалогу для вирішення власних проблем, котрі не мають жодного відношення до проблематики діалогу, - для зведення особистих рахунків з однолітками чи вчителем, тощо. Зазначимо, що такі зовні деструктивні моменти насправді обертаються конструктивними можливостями для роботи у галузі психологічної (виховної) корекції даного учня, чи усього класу.

Другий фактор пов'язаний з тим, що в найбільш результативних за змістом "поворотах" діалогового спілкування перед учнями відкривається можливість докорінно переформулювати проблематику діалогу, що відбувається, поставити зовсім інші проблеми, що виникли на асоціативному рівні. В такій психолого-педагогічній колізії майже всі учасники діалогу виходять у позицію постановника проблем. Ці проблеми виникають в процесі зіставлення особистого культурного досвіду учня (досвіду його самовизначення у національній та загальнолюдській культурах) із загальноісторичним досвідом людства, що фокусується у мовленнєвому просторі діалогу в спіранні або на роботу з пакетом текстів, або на спілкування із "культурним героем".

Досвід розбудови Школи діалогу культур свідчить, що у цьому випадку вчителю-діалогісту слід "йти за течєю": дати можливість учасникам діалогу розгорнути в мовленні їхні особисті проблеми самовизначення у культурі. Але після цього необхідно "повернути проти течії": по-перше, підкреслити неможливість розглядання нових проблем без вирішення тих, на ґрунті яких вони з'явилися; по-друге, спонукати кожного з авторів певної нової проблеми до її обґрунтування.

#### **Діалог культур у педагогічній практиці**

##### ***Багатшаровість культури. Шари різного походження та різної культурної приналежності.***

##### ***Діалог між ними.***

Згідно тези, з якою погоджуються зараз багато психологів та філософів, психологічний зміст особистості полягає у втіленні, або ж бутті культури у людському індивіді [Балл 2009]. Загально визнано, що особистість формується у культурі, а точніше – у діалозі культур. Цю ідею в різних її аспектах розробляли Л.С.Виготський, М.М.Бахтін, В.С.Біблер та ін. Априорі вважається, що постулати, що виводяться з парадигми діалогу культур, є загальнолюдськими, універсальними для всіх культур. Проте про переході від рівня загального на рівень особливого, коли постає необхідність наповнення концептуальних моделей конкретним культурним змістом, виявляється, що дослідники, які працюють у цій парадигмі, обмежуються лише матеріалом європейської культури. Як приклад, можна навести розроблену В.С.Біблером програму Школи діалогу культур, у якій вектор розвитку культурного процесу проходить через етапи європейської Античності, європейського Середньовіччя і європейського ж таки Нового часу, тим часом, як інші культурні ареали в цій схемі практично не представлені. Можна навести приклади окремих винятків, коли дослідники-психологи зверталися до матеріалу, що належить до інших, неєвропейських культур. Наприклад, відомий ферганський експеримент, проведений О.Р.Лурією у 1930 р. в Узбекистані. З іншого боку, існує надзвичайно потужний напрямок кроскультурних досліджень у психології, предметом яких є зумовлена приналежністю до різних культур різноманітність широкого спектру явищ психічного життя. Поза сумнівом, кроскультурна психологія використовує надзвичайно багатий матеріал, котрий стосується окремих культур. Проте у цих дослідженнях діалог культур як предмет вивчення не фігурує ні на рівні міжкультурної взаємодії, ні на внутрішньоособистісному рівні. За такого підходу культура береться як даність, як середовище, у якому протікає формування та життя особистості. Причому, предметом інтересу дослідників не постають такі питання, як діалогічна природа культури, її багатшаровість, діалогічна взаємодія між різними її шарами на різних рівнях, у тому числі, на рівні свідомості та самосвідомості окремого індивіда.

Для ілюстрації нашої думки щодо діалогічної природи культури, а також значущості голосу східних культур у культурному діалозі, можна навести приклад, що стосується контактів української та арабомусульманської культур.

Те, що українська культура включена на багатьох рівнях у ряд культурних та цивілізаційних діалогів саме з арабомусульманською культурою, можна проілюструвати низкою прикладів. Так, ряд українських слів, котрі пов'язані з поняттями, визначальними для української національної самосвідомості, мають арабсько-тюркське походження, що свідчить про роль відповідних культурних впливів у формуванні українських культурних концептів (ідей), наприклад: козак, отаман, майдан. Цей приклад стосується, так би мовити, «сепаратних» культурних стосунків українців з арабомусульманським світом. Інший пласт лексики, і відповідно пов'язане з ним коло понять, є загальноєвропейськими запозиченнями: алгоритм,



алгебра, арсенал, адмірал і т. ін. Тут навмисно наведено в якості прикладів лише слова, котрі позначають поняття, вельми важливі для культурної самосвідомості європейця.

Вище було наведено тезу, згідно якої культура має принципово діалогічну природу, тобто кожна окрема культура існує у формі ряду діалогів з іншими культурами. Відповідно особистість, якщо розглядати її як *втілення, або ж буття культури у людському індивіді* [20], також є багатозаровою, або, якщо говорити в термінах концепції діалогу культур, в ній звучать різні самостійні голоси різних культур, утворюючи поліфонію діалогу.

Рівень розвитку особистості визначається, окрім іншого, також рівнем розвитку свідомості та самосвідомості. На думку Л.С.Виготського, розвиток самосвідомості має багатоетапну змістову траєкторію – від усвідомлення власних фізичних якостей до можливості усвідомлення психологічних процесів та станів, причому цей розвиток триває безперервно упродовж онтогенезу [Выготский 1984]. На нашу думку, наступним етапом розвитку самосвідомості після усвідомлення власної психологічної індивідуальності має бути усвідомлення своєї культурної індивідуальності. Тому усвідомлення діалогічності, багатозаровості культури є важливим фактором розвитку самосвідомості особистості.

## VII. Представленість культур сходу у міжкультурному діалозі

### Методологічні підходи до використання культурологічного матеріалу

Серед усього різноманіття існуючих визначень поняття «культура» необхідно виокремити те, котре найбільшим чином відповідає завданням конкретного дослідження. Нас в даному разі цікавить саме те її розуміння, котре дозволяє говорити про діалог культур (наголошуючи саме на вживанні слова «культура» у множині). Відразу слід зазначити, що у разі розуміння діалогу культур як діалогу на рівні Захід-Схід сама концепція діалогу культур, розвинена В.С.Біблером, має зазнати переходу на інший *масштабний рівень*, і розглядатися не *всезагально-людському* модусі, а як *особливий* модус в рамках всесвітнього діалогу культур. Цим я хочу сказати, що в концепції В.С.Біблера європейська культура на різних етапах свого існування розглядається як ряд окремих культур, котрі вступають у діалогічні відношення між собою. Ми ж, розглядаючи «внутрішньоєвропейський» діалог як окремий випадок всезагального, всесвітнього діалогу культур, розуміємо його як глибинний «самодіалог» єдиної європейської культури.

Такий підхід підтверджується також концепцією А.В.Смірнова щодо культурної специфічності та культурної інакшості (рос. инаковость) [Бессмертная и др. 2010]. На думку цього автора, при розгляді двох культур їхнє співвідношення може бути описане по-різному. Один випадок має місце, коли ці дві культури належать до одного макрокультурного ареалу і наслідують єдиній материнській культурі. В такому разі має місце культурна специфічність при збереженні спільного способу смислопокладання (рос. смыслополагание), котрий А.В.Смірнов вважає базовою рисою культури. В іншому випадку культури належать до різних макрокультурних ареалів, і їхнє співвідношення описується як інакшість, під якою розуміється різний спосіб смислопокладання. Діалогічна взаємодія у другому випадку набуває суттєво іншого характеру, оскільки, залишаючись в межах свого макрокультурного ареалу, дослідник може користуватись спільними для своєї та досліджуваної культур герменевтичними очікуваннями та інтуїціями, в той час як при взаємодії з культурою іншого макрокультурного ареалу такі очікування та інтуїції не спрацьовують [Бессмертная и др., 2010, с. 13]. Таким чином, культури Античності, Середньовіччя, Нового часу, Сучасності, на яких побудована концепція В.С.Біблера, успадковують від єдиної давньогрецької культури спільний спосіб смислопокладання [Бессмертная и др., с. 63].

### Культурна специфічність та інакшість. Культура як спосіб смислопокладання

Одним з ефективних методологічних підходів до розбудови культурологічного підходу через створення полікультурного навчального середовища є, на нашу думку, розроблена А.В.Смірновим концепція культурної специфічності та культурної інакшості [Смирнов]. На думку цього автора, розрізнення інакшості і специфіки культур є фундаментальним питанням, яке необхідно враховувати при розбудові будь-якої міжкультурної діалогічної взаємодії.

Говорячи про різні культури та про відмінності між культурами, здебільшого вживають словосполучення «культурна специфіка» або його синоніми (культурні особливості, і т. ін.). Таке слововживання базується на двох припущеннях. По-перше, культурна специфіка завжди носить змістовний характер; по-друге, культурна специфіка неодмінно припускає субстанціальну єдність культур, причому така єдність важливіша, ніж специфіка. Неможливо мислити культурну специфіку, не нанизуючи її на спільний стрижень, який тільки й робить можливим порівняння культур і з'ясування такої специфіки. Поняття «культурна специфіка» базується на тому, що відмінності носять змістовний характер (відповідають в кінцевому рахунку на питання «що?», а не «як?»).

Поняття «культурна специфіка» є цілком адекватним при порівнянні культур, що належать до одного макрокультурного ареалу, і самі є певними специфікаціями макрокультурної спільноти. Наприклад, англійська, французька і ряд інших культур належать до такого макрокультурного ареалу, який з повною підставою позначають терміном «європейська культура». Порівняння згаданих культур як виявлення змістовно вираженої культурної специфіки виявляється цілком успішним і плідним.

Однак порівняння культур, що належать до одного макрокультурного ареалу, які є в істотному відношенні спадкоємцями однієї материнської культури й специфічно розвивають одні й ті самі основоположні засади, слід відрізнити від порівняння культур, що належать до різних макрокультурних ареалів. У цьому випадку поняття «культурна специфіка» і супроводжуючі його теоретичні установки не спрацьовують.

Виникає питання, про які макрокультурні ареали можна говорити як про рівновеликі (у розглянутому відношенні) європейському ареалу. На думку А.В.Смірнова, можна припустити, що існує три великих «східних» макрокультурні ареали. Перші два з них – це індійський та китайський; можна стверджувати, що «ісламський світ» (ареал арабо-мусульманської культури) становить третій з таких «східних» макрокультурних ареалів [Смирнов].

Слід зробити застереження, що слово «східний» у цьому контексті вживається не у географічному значенні. Проте, хоча «Схід» не існує ні як єдиний об'єкт, ні як єдиний предмет дослідження, терміни «сходознавство» і «східний» не є порожніми. Вони вказують на те, що, по-перше, при вивченні культур, що умовно позначаються як "східні", апріорні герменевтичні очікування західного дослідника здебільшого виявляються не виправданими, і ця обставина змушує сходознавця постійно утримуватися від привнесення у досліджувану східну культуру тих «очевидностей», які підказані власною культурою дослідника. По-

друге, сходознавство є комплексною дисципліною: сходознавцем не може бути людина, яка не досягнула хоча б в основних деталях досліджувану східну культуру як цілісність, що включає мову, літературу, історію, релігію, доктрину, право, суспільну думку, філософію, мистецтво тощо. Необхідність такого цілісного підходу зумовлюється саме необхідністю компенсувати помилковість апріорних герменевтичних очікувань комплексністю знання про досліджувану східну культуру, з тим щоб така комплексність певною мірою замінила інтуїції, що не спрацьовують.

Ісламський макрокультурний ареал включає в себе ряд культур, і внутрішня різноманітність ісламського світу є очевидною. У той же час загально визнаним є й те, що ісламський світ являє собою певну єдність, і тому обґрунтованими є такі вирази, як «ісламське мистецтво», «ісламська етика», «ісламська доктрина», «ісламське право», «ісламський спосіб життя», «ісламська філософія» та ін. Причому прикметник «ісламський» вказує не стільки на релігію, скільки на певний спосіб організації тих чи інших сфер життя. Хоча ісламський світ і виник у результаті поширення ісламу, немає підстав вважати, що єдність ісламського світу вичерпуються релігійним змістом. Прикметник «ісламський» вибрано тут лише за відсутністю терміну – етнічного, мовного, географічного чи іншого – який покривав би весь цей макрокультурний ареал.

Отже, можна говорити про те, що ісламський макрокультурний ареал, будучи певною єдністю різноманітних культур, є рівновеликим європейському макрокультурному ареалу. "Рівновеликість" полягає не у сумі культурних досягнень (змістовно виражений результат), а у тому способі, завдяки якому ця сума отримала існування. Рівновеликість двох макрокультурних ареалів в цьому відношенні, на думку А.В. Смірнова, означає, що кожен з них володіє своїм способом вибудовування тіла культури (духовних і матеріальних благ, або, інакше виражаючись, текстів культури). Цей спосіб автор називає способом *смислопокладання* [Смирнов].

Суть поняття «макрокультурний ареал», таким чином, зводиться до вказівки на те, що культури, котрі входять до такого ареалу, спираються на загальний для них спосіб смислопокладання. Спільність цього способу і забезпечує єдність макрокультурного ареалу, яке чітко відчувається як носіями культур, що до нього входять, так і представниками інших культур. Відповідно можна дати визначення поняття «інакшість»: Дві культури є інакшими, якщо вони належать до різних макрокультурних ареалів і розрізняються способом смислопокладання; їх можна назвати також іншологічними. У разі ж культур, котрі входять до одного й того ж макрокультурного ареалу й базуються на єдиному способі смислопокладання, можна говорити лише про культурну специфічність.

Визначення поняття "смислопокладання" базується на кількох вихідних положеннях. По-перше, властивий макрокультурному ареалу спосіб смислопокладання повинен бути певним чином заданий, розвинений і розроблений культурою, яка є "материнською" щодо даного ареалу. Якщо інші культури підхоплюють досягнення материнської культури, вони спільними зусиллями формують макрокультурний ареал. Для європейського макрокультурного ареалу материнською культурою стала грецька. Для ісламського така роль випала на долю арабської. Взаємодія материнської культури та культур, що їй наслідують, може бути досить складною, і воно не обов'язково зводиться до простого засвоєння базового способу смислопокладання. У європейському макрокультурному ареалі материнська грецька культура історично старша від усіх інших, що сьогодні входять до даного ареалу, і успадкування там відбувалося природним чином. У ісламському світі материнська, арабська культура виявилася значно молодшою від, скажімо, іранської, що увійшла в цей макрокультурний ареал. Остання, несемітська за своїм походженням і тому не схильна сприймати той спосіб смислопокладання, який був вироблений арабами, все ж засвоїла ті чи інші риси цього способу, по мірі того як у ході взаємодії між іранським субстратом і виробленими арабами процедурами смислопокладання брала гору то одна, то інша сторона.

По-друге, при будь-якій міжкультурній взаємодії включаються герменевтичні очікування особи, тобто розумові звички, сформовані способом смислопокладання, характерним для її власної культури. Якщо йдеться про культуру, що входить до того ж самого макрокультурного ареалу, що й наша власна, ці очікування допомагають, а не заважають, оскільки дають апріорну підказку щодо принципів вибудовування досліджуваної культури. Однак у випадку іншологічної культури ці апріорні очевидності повинні бути іншими, оскільки для іншологічної культури й спосіб смислопокладання – інший. Ось чому та комплексність, про яку йшлося вище і яка складає відмінну рису сходознавства, виникає зовсім не через помилкове уявлення сходознавців про «екзотичність» їхнього об'єкту дослідження, а впливає з інакшості (іншологічності) цього об'єкту. Така комплексність певною мірою компенсує відсутність апріорного знання про спосіб смислопокладання іншологічної культури.

А.В.Смірнов дає таке визначення поняттю *смислопокладання*: це будь-яка діяльність, що створює осмисленість. Діяльність нашої свідомості створює для нас осмисленість, яку ми називаємо зовнішнім світом. Осмисленість – максимально широка категорія, що носить граничний характер. Будучи справді всеосяжною, категорія «осмисленість» в силу цього є і граничною: будь-яке міркування має своєю кінцевою основою осмисленість [Смирнов].

Є два ясно розрізнованих «рівня» смислопокладання: рівень мови і рівень теоретичного мислення.

Мова – дуже важлива, але не абсолютна сфера смислопокладання. Мова здатна відобразити й висловити дуже багато, але далеко не все. Це не випадкова обставина і не «дефект» мови: така нездатність коріниться у її логіко-смісловій побудові. Справа в тому, що в мові з'єднуються різні системи законів

смислопокладання, тобто різні логіки сенсу. Мова не є монологічною, вона полілогічна. Разом з тим різні логіки сенсу, представлені у природній мові, не зведені в якусь струнку систему: вони співіснують одна поруч з іншою. Мова дає можливість перемикатися – хоча і з істотними обмеженнями – між різними регістрами смислопокладання, між різними логіками сенсу. Ця обставина робить мову своєрідним «оглядовим майданчиком» логік сенсу і дає можливість доторкнутися до мислення іншологічної культури, залишаючись у межах власної мови та мовлення.

Під теоретичним мисленням розуміється будь-яка сфера теоретизування, яка тією чи іншою мірою усвідомлює свій об'єкт і предмет і прагне послідовно і повно описати його. Головним для теоретичної сфери є прагнення побудувати зв'язний, єдиний опис свого об'єкта, для чого потрібне в тією чи іншою мірою рефлексивне ставлення до здійснення цього опису і, отже, вироблення теоретичного апарату.

З логіко-смиислового погляду, теоретична сфера відрізняється від мовної своєї монологічністю, тобто тим, що вона побудована на єдиній логіці сенсу (єдиній системі законів смислопокладання). Рух від мовлення з використанням природної мови до теоретичного мовлення – це рух від невідрефлектованого до відрефлектованого смислопокладання і тим самим – рух від полілогічності до монологічності. Втім, вже на рівні мовлення намічається тенденція до переважання тієї чи іншої логіки сенсу. Але це лише тенденція; мова надто різноманітна і в силу цього доволі гнучка, щоб ледь позначене переважання однієї логіки сенсу призвело до повного витіснення інших. Однак саме це відбувається на рівні теоретичного мислення, яке являє собою контрольоване смислопокладання. Цей контроль, який переслідує насамперед мету встановити зв'язність, призводить до витіснення конкуруючих логік сенсу і доводить перевагу однієї з них, яка спостерігається вже на рівні мовного (природно-мовного) смислопокладання, до повної переваги. Справа у тому, що різні логіки сенсу є несумісними, тому досягнення зв'язності у галузі теоретичного мислення йде шляхом витіснення всіх логік, крім тієї, яка виявляється панівною.

Отже, мовна й теоретична сфери ясно розрізняються у логіко-смисловому відношенні. Відповідно, розрізняються й закони смислопокладання стосовно цих двох сфер.

На думку Г.О. Ткаченка, під словом «культура» слід розуміти «псевдонім сукупності факторів, що впливають на поведінку (у тому числі мовну) носіїв тієї чи іншої культури» [Ткаченко 2008: 80]. На думку згаданого автора, культуру не слід розуміти як суму вироблених благ, духовних або матеріальних; як протиставлення культурного – природному; як щось відокремлене від нас, зафіксоване у певній формі (матеріальний об'єкт або текст). У запропонованому ним трактуванні, культура – це спосіб, завдяки якому вибудовується сума вироблених благ, стають можливими «об'єкти» культури, або ж її «тексти». Звичайно, і в «об'єктах», і у «текстах» просвічує той спосіб, яким вони «зроблені», але все ж нам дані саме ці об'єкти та тексти, а не просто спосіб. Зрозуміти культуру як спосіб смислопокладання можна, з'ясувавши закони смислопокладання і простеживши їх дію на конкретних «об'єктах» або «текстах» культури. У такому розумінні культури як способу смислопокладання важлива універсальність: культура – це не якась особлива галузь життєдіяльності людини, поряд з іншими подібними областями; культура – це підстава для існування такої області, це той спосіб, яким «зроблене» життя людини.

Важливо наголосити на різниці між поняттями «інший» і «інакшість». Говорячи про щось інше ніж Я, ми вказуємо на різницю між ними, фіксуємо мінімальну ступінь розрізненості. Говорячи про «інакшість», ми маємо на увазі не просто різницю між двома, ми говоримо про їх розірваність (інакшість – розрив зв'язності). Відносно Я неможливо говорити про інакшість; Я не може бути у відношенні інакшості відносно чогось іншого, оскільки загальна зв'язність нашої свідомості забезпечена тільки Я. Це означає, що Я є *іншим*, але не може бути *інакшості* щодо будь-якого факту нашої свідомості.

Відсутність інакшості (щодо Я) забезпечує зв'язність – найважливішу характеристику свідомості. Інакшість слід визначити як розрив зв'язності, і інакшість у такому розумінні відсутня, якщо йдеться про співвідношення Я і змісту нашої свідомості.

Грецька думка виробила інтуїцію речі-субстанції. Ця інтуїція носить основоположний характер не лише для грецької, але і для культур, що їй успадковували – для всього макрокультурного ареалу, який ми називаємо європейським, західним.

Інтуїція речі-субстанції передбачає наочну представленість. Речі-субстанції існують в часі, будучи просторово розгорнуті. Наочність передбачає простір – в якості вмістилища, що дає речам можливість бути. Час, навпаки, дає можливість речам-субстанціям одночасно «бути і не бути»; час неначе заважає їм бути. Щоб цілком осягнути річ-субстанцію, час має бути виключеним [Смирнов].

Західні семантичні та семіотичні теорії традиційно розглядають значення як щось дане, ніби за аналогією з річчю-субстанцією, на яку можна вказати рукою й «осягнути», чуттєво чи подумки. Аналогія між значенням і річчю-субстанцією глибока і бере початок щонайменше з аристотелівського визначення значення як враження в душі, що відсилає до речей зовнішнього світу: тут ясно видно зв'язок значення і речі, ніби підміна речі значенням (ми не можемо вмістити у своїй душі увесь світ, отже заміняємо його значеннями; скрізь тут очевидна важливість ідеї місця). Коли сучасні лінгвісти-культурологи шукають «семантичні примітиви» і намагаються скласти список «базових», неподільних (які не піддаються подальшій редукції) значень тієї чи іншої культури (роботи А. Вежбіцкі та ін.), вони слідує тим самим шляхом, уявляючи значення на зразок деяких атомів, в самих собі закінчених і цілком «речових», з яких вибудовується надалі вся будівля смислових конструкцій.

Дві поєднані інтуїції – покладання суб'єктності як речі-субстанції та осмисленості як простору – є взаємно необхідними: зміст суб'єктності – у відрізненні, але відрізнення можливе тільки завдяки розрізненню. Розрізнення простору осмисленості для речі-субстанції і відбувається завдяки визначенню межі, що визначає поняття рівності, протилежності, складання як аспектів комплексної логіко-сислової конфігурації.

Логічне і змістовне складають дві сторони того сліду цілісності, який даний нам як осмисленість; вони підігнані одне до іншого таким чином, що зміна одного необхідно вимагає зміну іншого, щоб зберегти можливість осмисленості. Логіко-сислова конфігурація – це первинна, найпростіша реалізація процедури смислопокладання.

Отже, логічне й змістовне реалізуються як логіко-змістовна співвіднесеність не "взагалі", а в певному, конкретному вигляді. Проте, цей конкретний вигляд не є єдиною можливістю реалізації. Щонайменше, існує теоретична можливість буття різних варіантів логіки сенсу.

Інтуїція речі-субстанції є основоположною для традиції західного мислення. Це означає, що той макрокультурний ареал, для якого материнської культурою стала грецька, об'єднаний спільністю логіко-сислових засад: інтуїції речі-субстанції та відповідної їй інтуїції просторового уявлення осмисленості. На цій основі сформувалася загальна для цього макрокультурного ареалу субстанціальна картина світу. Будь-яка картина світу (наукова, мовна) висловлює найзагальніші уявлення про будову світу, що міцно ввійшли в ужиток і, швидше за все, втратили зв'язок зі своїм першоджерелом. Оскільки тут маються на увазі такі уявлення, що сформувалися на основі загальної для макрокультурного ареалу процедури смислопокладання, йдеться саме про логіко-сислову картину світу. Для субстанціальної картини світу тип змістовності визначений як річ-субстанція. Це означає, що для носіїв даної картини світу універсум представлений як сукупність речей-субстанцій [Смирнов, 2010].

Сенс субстанціальної картини світу полягає в тому, що зв'язність світу представлена як його субстанціальна єдність. Будь-який суб'єкт ми мислимо як субстанцію – або на зразок субстанції; наприклад, ми можемо сказати «любов покинула моє серце», мислячи любов ніби якусь діючу субстанцію.

Відношення між мовою і мисленням не є відношенням одностороннього підпорядкування. Мова підказує, що у світі є сегменти, які не можуть бути представлені субстанціально; проте мислення, підкоряючись імперативу зв'язності і діючи в рамках субстанціальної картини світу, переінтерпретує ці підказки так, щоб вони не суперечили субстанціальній картині світу. Замість «людина йде» ми можемо сказати «людина є йдуchoю», і тільки якщо субстанціальна картина світу абсолютна, ми маємо право, більше того, повинні ототожнити ці дві фрази. Ми зобов'язані тоді визнати, що дія («йде») є лише мовним синонімом стану («йдучий»), що «бути йдучим» і «йти» – це одне і те ж саме.

Дієслово, що означає дію, вказує на час. Зануреність у потік часу означає схильність до змін, а це не є сумісним із самою основою покладання суб'єкта як субстанціального. Ось чому схильність нашої мови до дієслівних фраз, безсумнівно, свідчить про серйозну прогалину у зв'язності субстанціальної картини світу.

Наші власні (характерні для даної картини світу) можливості вичерпуються процедурою завдання суб'єкта як речі-субстанції та відрізнення його від будь-яких інших суб'єктів за рахунок наділення предикатами, причому ці процедури не передбачають проміжку між двома відрізками часу, у яких річ-субстанція має протилежні атрибути. Цей проміжок являє собою прогалину в субстанціальній картині світу.

Спроба помислити процес як такий і схопити його у власній істинності наштовхується на серйозні, якщо не сказати непереборні, труднощі у субстанціальній картині світу з наступної причини. Формуючи осмислену картину світу, ми схоплюємо річ-субстанцію у її істинності як винесену за межі часу. Тим часом, схоплення істини процесу вимагає зовсім іншого – нашого перебування в «тепер». Процес відбувається зараз, і, щоб схопити процес у його істинності, ми повинні захопити момент теперішнього так, ніби він тривав нескінченно. Щоб виконати цю вимогу, потрібно змінити логіко-сислові засади вибудовування осмисленості.

На думку А.В.Смирнова, поруч із описаною ним *субстанціальною* логіко-сисловою картиною світу існує також *процесуальна* логіко-сислова картина світу, втілена саме у арабо-мусльманській культурі. Спираючися на ту ж саму методологію, за допомогою якої він описував субстанціальну картину світу, згаданий автор намагається характеризувати також і процесуальну картину [Смирнов, 2010].

Процедура смислопокладання зводиться (у базовій своїй частині) до покладання суб'єкта як такого, що відрізняється від інших суб'єктів. Покладання суб'єкта означає покладання схопленої нами речі в її істинності, тоді як розрізнення даної речі від інших, що включаються в полотно осмисленості, відбувається завдяки розрізненню зони осмисленості, яка пов'язується із суб'єктом, що покладається. Інтуїція покладання суб'єкта безпосередньо співвідноситься із інтуїцією поля осмисленості, оскільки саме завдяки розрізненню останнього суб'єкт стає помітним у процесі предикації і, отже, вирізняється з-поміж інших суб'єктів. Розрізнення поля осмисленості досягається у ході задання межі, що показує тотожність "згорнутості і розгортання".

Процедура смислопокладання є варіативною. Ця варіативність означає, що суб'єкт може покладатися іншим чином, тобто не як субстанціальний. Щонайменше один варіант процедури смислопокладання, альтернативний субстанціальному, можна позначити як процесуальний, і представлений він досвідом арабської культури, що заклала логіко-сислові засади для макрокультурного ареалу ісламського світу.

Різниця у способі здійснення процедури смислопокладання позначається на усьому полі осмисленості, в якому рухається наша свідомість. Будь-які фрагменти поля осмисленості є зачепленими цим розходженням, і все в полі осмисленості сходиться до цієї відмінності; сама ж вона ні до чого не сходиться, окрім самої себе. Це означає, що для двох варіантів процедури смислопокладання немає інваріанта.

Цим прояснюється сенс поняття «інакшість», у тому контексті у якому воно тут використовується: спосіб смислопокладання, характерний для арабської культури, є інакшим щодо способу смислопокладання, на якому побудована західна культура, а не «специфічним», оскільки щось спільне між цими культурами у процедурі смислопокладання, як певний інваріант, відсутнє. Іншими словами, інакшість означає розрив зв'язності: нам доводиться повністю перебудувувати поле осмисленості, переміщаючись між західною і арабською культурами, і ми не можемо обмежитися частковими переробками. Разом з тим, інакшість арабської культури по відношенню до західної не означає, що представникам західної культури зовсім недоступно розуміння процесуального способу смислопокладання.

Описуючи реальність, що його оточує, представник західної культури здебільшого послуговується дієслівними реченнями. Проте дієслівне речення не дозволяє вжити зв'язку "е". Цікаво, що і в арабській мові дієслівна фраза не дозволяє відновити зв'язку; хоча тут інша зв'язка, "не е", тим не менше і ця зв'язка, характерна для арабської мови, не може бути вжита у дієслівній фразі.

Значущість цього факту полягає в тому, що тип зв'язки безпосередньо поєднаний із типом суб'єктності, визначеним процедурою смислопокладання: який варіант цієї процедури і, отже, суб'єктності, така й зв'язка. Різниця зв'язок в українській та арабській мовах безпосередньо співвідноситься із розходженням варіантів процедури смислопокладання для західної і арабської культур; проте повністю відсутня зв'язка змушує говорити про те, що дієслівна фраза надає нам доступ до особливого типу осмисленості. Щоб вийти на певний спосіб смислопокладання, необхідно так перетворити дієслівну фразу, щоб вона будувалася відповідно до процедури смислопокладання, що передбачає покладання суб'єкта і, отже, можливість вживання зв'язки.

Споглядаючи певну картину реальності, ми можемо побачити пішоходів які ходять, а можемо побачити ходіння пішоходів; так само можна побачити машини що рухаються, а можна побачити рух машин. Ці два способи побудувати погляд не можуть бути зведені один до одного: перший відповідає субстанціальному погляду на світ і субстанціальній логіко-смісловій картині світу, другий – процесуальному способу світобачення і процесуальній логіко-смісловій картині світу.

Вибір одного з двох варіантів є вільним у тому сенсі, що його ніщо не обумовлює, крім наявної культурної звички. Підключення до культурної традиції означає неминуче і прийняття якогось одного з можливих варіантів процедури смислопокладання.

Щоб вийти на певний спосіб смислопокладання, необхідно переформулювати дієслівну фразу так, щоб стало можливим створення суб'єкт-предикатної конструкції, у якій використовується зв'язка. При цьому її можна переформулювати принаймні двома різними способами: ми можемо побачити або *пішоходів*, які йдуть, або *ходіння*, у якому беруть участь пішоходи; або *машини*, які рухаються, або *рух*, який здійснюється машинами. Ці два варіанти логічно однаково можливі, і немає нічого, що логічно зумовило б перевагу одного над одним. Якщо ми виберемо «машини, які рухаються», значить, ми віддаємо перевагу субстанціальній картині світу; якщо це буде «рух, що здійснюється машинами», значить, для нас ближче процесуальна картина світу. Кожна окрема культура побудована на основі лише однієї процедури смислопокладання; у той же час мова надає можливість доторкнутися і до іншої, бо прочиняє двері у світ інакше вибудованої осмисленості.

Однак у своєму мовленні ми фактично уникаємо такої можливості. Якщо попросити носія української мови переформулювати дієслівну фразу, вибравши один з двох запропонованих варіантів, він напевно у більшості випадків, якщо не завжди, вибере перший, а не другий. Разом із тим процес не витіснений зовсім з нашої мови. У нас він відсунутий на периферію мовленнєвих звичок, проте присутній, будучи вираженим в українській мові або віддієслівним іменником, або ж невизначеною формою дієслова. Наприклад, в оголошеннях на кшталт «курити заборонено» або «куріння заборонено», саме процес куріння виступає тут як повноправний суб'єкт, тоді як дійова особа, яка палить, відсунута на периферію нашої уваги.

В рамках субстанціальної картини світу, дієслівне речення можна переформулювати таким чином: "Є пішоходи, котрі ходять" (фраза фіксує суб'єкт), або ж "Пішоходи є такими, що ходять" (суб'єкт-предикатна конструкція). Якщо таке переформулювання здійснюється з позицій процесуальної картини світу, фраза звучатиме так: "Існує ходіння пішоходів". Однак у цьому випадку неможлива перестановка зв'язки і розгортання фрази у суб'єкт-предикатну; на думку В.А. Смірнова, це свідчить про відсутність у ній зв'язності (попри її зрозумілість). Зв'язним є те, з чим можна здійснити різні граматичні трансформації, котрі показують це висловлювання з різних боків. Це говорить про те, що процес (ходіння) не може бути включений у поле осмисленості свідомістю, яка залишається у рамках субстанціального способу смислопокладання. Завдяки цьому фраза («є ходіння пішоходів»), відображаючи ніби відчутне для нас процесуальне бачення світу, є зрозумілою (ми розуміємо, що таке процес), але позбавленою зв'язності (ми можемо лише назвати процес, але не можемо розгорнути його як осмисленість). Будь-яка спроба включити «ходіння» у полотно зв'язності означатиме для нас неминучу субстанціалізацію процесу [Смірнов, 2010].

На мовному рівні це виразиться таким чином. Щоб створити суб'єкт-предикатну конструкцію, можна побудувати приблизно таку фразу: «Ходіння є здійснюване пішоходами». «Ходіння» тут набуває всі

риси субстанціонального суб'єкта, що виражається і в організації предиктування з використанням зв'язки «є», і у тому, що на «ходіння» тепер поширюються три аристотелівських логічних закони, які вписують його, як і будь-яку субстанцію, у просторово-уявлюване поле осмисленості. Включене в полотно осмисленості, набувши ознак зв'язності, «ходіння» перестає бути процесом і вже логічно не відрізняється від будь-якої субстанції.

Для того, щоб не лише назвати процес, вживши слово на кшталт «ходіння», але й осмислити його, щоб побудувати процесуальну картину світу, а не створювати імітацію процесу в субстанціональній картині світу, неминуче субстанціалізуючи його, необхідно прийняти інший варіант процедури смислопокладання.

Альтернативний субстанціональному варіант процедури смислопокладання полягає в тому, що ми бачимо суб'єкт як процесуальний.

Кілочками, які слугують опорою свідомості при побудові картини світу, має бути щось, що мислиться як щось незмінне, визначене та істинне, і це є логічний суб'єкт; суть його осмислення полягає у тому, щоб розрізнити його від подібних йому логічних суб'єктів. Для того, щоб зрозуміти, як здійснюється процесуальний варіант процедури смислопокладання і яким чином можлива побудова процесуальної картини світу, необхідно побачити, "схопити" процес як щось незмінне, визначене й істинне, тобто як суб'єкт.

Кожному суб'єкту відповідає інтуїція певного поля осмисленості. Її неможливо пояснити, але можна на неї натякнути, оскільки представник будь-якої культури, що входить до того ж макрокультурного ареалу, без сумніву володіє такою інтуїцією. Однак у разі, коли йдеться про інтуїцію поля осмисленості іншого варіанту смислопокладання, у даному разі – процесуального. Хоча мова дає можливість доторкнутися до такої інтуїції (ми можемо назвати такі процеси, як ходіння, писання тощо), проте ми не володіємо інтуїцією, яка б дозволила нам розгорнути таке розуміння у повномасштабне полотно осмисленості. Саме через це процес у субстанціональній картині світу завжди є вторинним щодо речі-субстанції.

Принциповим для усвідомлення процесуальної картини світу є розуміння у ній часу. Щоб полегшити це розуміння, В.А.Смірнов пропонує використати таку теоретичну модель.

У субстанційній картині світу процес, рух мислиться як зміна атрибутів суб'єкта. При цьому час уявляється як дискретний, а протиріччя між атомарністю часу та ідеєю руху знімається через уявлення про "тепер" як спільної межі між минулим та майбутнім. Звідси впливає характерна особливість субстанціональної картини світу: точка "тепер", яка відділяє минуле від майбутнього, "ковзає" по лінії часу у напрямку від минулого до майбутнього; сама лінія часу при цьому залишається незмінною. Якщо ж розсунути точку "тепер", розширити її межі до максимальних кордонів, вона охопить собою усю лінію часу, і ми отримаємо всеохоплююче "тепер", у якому наявні усі часи одночасно (картина вічності). У досягнутому таким чином розумінні вічності субстанціональне мислення реалізує інтуїцію завдання межі як такої, що повністю охоплює усе позначуване нею.

Можна спробувати уявити собі іншу модель, у якій "тепер" не ковзає вздовж лінії часу, а зафіксоване нерухомо. У такому разі не "тепер" рухається вздовж лінії часу, намагаючись охопити її усю, а, навпаки, час перетікатиме через непорушне "тепер". На відміну від попередньої моделі, де можливо було подумки розсунути кордони "тепер" так щоб воно охоплювало собою і минуле і майбутнє, у цій моделі така операція неможлива. Якщо, залишаючись у рамках цієї моделі, розсунути межі "тепер" до абсолютних, припиниться перетікання майбутнього у минуле, а разом із цим зникне і "тепер". З цього, зокрема, впливає, що уявлення про вічність у цій моделі суттєво відрізняється від того, що характерне для субстанціональної моделі, і це підтверджується досвідом арабо-мусульманської культури.

«Тепер» процесуальної картини світу, через яке минуле перетікає в майбутнє, не є безрозмірною точкою, як то було в моделі ковзаючого «тепер»; навпаки, тут, в моделі зафіксованого «тепер», цей момент теперішнього представлений ніби резервуаром, який має цілком визначені розміри. Минуле і майбутнє завжди знаходяться поза цим резервуаром, за його межами; увесь час ніколи не вміщується у ньому, і відповідно увесь час ніколи не охоплюється цілком якоюсь зовнішньою межею.

Для процесуальної картини світу інтуїція, що охоплює поле осмисленості, не є просторово-статичною. Осмисленість не може бути представлена як аркуш паперу, на якому ми розкреслюємо окремі ділянки, співставляючи їх одна з одною, і, охоплюючи межею, тримаємо перед очима відразу все. Саме цього "відразу" немає і не може бути тут тому, що межа не оперізує і не вміщає в себе того, що обмежується (і завдяки цьому відмежується від усього іншого).

Тут дія межі має іншу властивість: межа завдає можливість переходу однієї протилежності у іншу. Саме в цьому полягає процесуальність суб'єкта, який покладається наступним чином: весь його зміст полягає у тому, щоб, зв'язавши дві протилежності, схопити й зафіксувати момент переходу з однієї у іншу – момент, який об'єднує їх (але не включає всередину себе, оскільки не оточує їх з усіх сторін), і в якому вони, таким чином, приходять до своєї єдності.

У процесуальній моделі межа завдається таким чином, що, не охоплюючи зусібіч всі частини з яких складається ця модель, вона усе ж таки обмежує їх (здає їм межу), і тим самим визначає їх. Це досягається завдяки тому, що межа, завдаючи можливість переходу між протиставленими (і, таким чином, протилежними) «правою» і «лівою» частинами (в запропонованій символіці – між майбутнім і минулим), тим самим визначає і самі ці протилежності: вони саме такі, що можуть знайти свою єдність у моменті переходу. Такий спосіб завдання межі, докорінно відмінний від того, що обґрунтовує субстанціональну

картину світу, може працювати і коректно виконувати свої функції тому, що «речовина» осмисленості тут інша: це – процес у всіх основних (невід'ємних) складових, схоплений і зафіксований у своїй незмінності. Саме завдяки такій фіксації процесуальне мислення досягає результату, який залишається в принципі недоступним в межах субстанціональної картини світу, де процес неминуче виявляється пов'язаним із плінністю та мінливістю.

Щоб зробити цю модель більш зрозумілою, можна звернутися до лінгвістичних особливостей української мови. Будь-яке позначення процесу у ній орієнтує нас саме на позачасове його розуміння: слова «ходіння», «говоріння» і їм подібні завжди позбавлені семантики часу, ніби підказуючи, що схоплюють процес в його позачасовому стані. Невизначена форма дієслова фактично виконує ту ж саму функцію і служить для позначення процесу, будучи позбавленою семантики часу, а також особи, числа й роду.

Це дає можливість зафіксувати той факт, що процес і дія принципово розрізняються саме тим, що процес мислиться як такий, що чиниться поза часом і не прив'язаний до конкретного діяча (ми не знаємо, ким саме відбувається «куріння»), тоді як дія, яка виражається дієсловом, не може не мати семантики часу і завжди буває пов'язаною з певним діячем або їх групою (слова «куриш», «курю» і т. д. ясно вказує на час і конкретного діяча).

Будь-який процес передбачає дві сторони – діяч, і той хто переживає дію. Вже самі назви цих граматичних категорій відсилають нас до дії, а не до процесу. Дія не може відбутися без наявності цих двох сторін, оскільки являє собою їх зв'язок, а тому, природно, просто зникає, якщо зникає хоча б одна з них. Точніше було б сказати, що всі ці три складових процесу: діяч, той хто переживає дію, і процес – можуть існувати лише всі разом. Це підказує, що ми маємо справу з цілісністю, яка не може бути редукована: вона або є вся в цілому, або зовсім відсутня.

Слово «говоріння» справді позначає процес, не вказуючи ні на час, ні на конкретного діяча; воно дійсно схоплює процес в його незмінності, фіксує його як «щось» і ставить в якості суб'єкта. «Говоріння» як приклад процесу виступає, таким чином, в якості початкової точки формування процесуальної картини світу. Але «той, хто говорить» - не процесуальне, а дієве слово (тобто має відношення до дії, а не процесу). «Той, хто говорить» вказує на час, так само як на особу і число, а тому належить до дії, а не процесу. Те ж саме стосується і того, над чим відбувається дія (у даному прикладі «те, що проговорюється»): тут ми маємо вказівку на час, лице і число. Таким чином, наша мова дозволяє лише доторкнутися до розуміння процесу, але не досягнути його до кінця.

Якщо ми в силу своїх розумових і мовленнєвих (не мовних) звичок схильні до формування субстанціональної картини світу, і якщо процесуальність вимагає іншого базового підходу, а мова при цьому блокує повноцінне усвідомлення можливості схопити процес не як дію у часі, а як «щось», як зафіксовану зміну, то природно, що процес не стає дійсним суб'єктом розрізнення та основою формування картини світу, а переінтерпретується у термінах субстанціональної картини світу як зміна речей-субстанцій.

У цьому сенсі арабська мова сильно відрізняється від української. Тут наявні всі необхідні формальні засоби для того, щоб цілісно виразити процесуальність. Вказівки на час і особу позбавлені в арабській не лише *масдар* (ця граматична категорія і є еквівалентом «імені дії», точніше, імені процесу). Під неї підпадають не лише арабські слова на кшталт *кітаба* «писання» або *такаллум* «говоріння»), але також *'ісм фа'іль* «ім'я діяча» та *'ісм маф'ул* «ім'я предмету, що зазнає дії». Ця обставина робить арабські слова, що належать до останніх двох категорій, неперекладними в строгому сенсі на українську мову, оскільки остання повністю позбавлена відповідних формальних засобів. Арабське ім'я діяча *катіб* перекладається на українську «той хто пише», однак вираз «той хто пише» включений у смислову сферу дії, а не процесу – на відміну від арабського *катіб* (ім'я діяча для процесу «писання»), або ж *мактуб* (ім'я того, що зазнає дії, для процесу «писання»), котрі зовсім не вказують на час.

Втім, справа полягає не в мові і її формальних засобах. Річ у тім, що арабська мова як така влаштована відповідно до процесуального бачення світу. Це виражається насамперед у тому, що «процесуальна» лексика, пов'язана з граматичною формою *масдару*, займає незрівнянно більшу частку арабського тексту у порівнянні з українським. Одна з найважливіших навичок, які необхідно сформувані у студента, і один з найважливіших прийомів, необхідних для отримання доброго перекладу, полягає в тому, щоб відмовитися від нашої звички використовувати конструкції, складені з іменників і дієслів, і замість них переключитися на лексику пов'язану із *масдарами*.

Є ще одна особливість арабської мови у порівнянні з українською. В українській мові ми маємо можливість використовувати форму, точно відповідну нейтральному в відношенні часу арабському імені діяча. Для цього арабське *катіб* нам потрібно передати не як «той хто пише», а як «письменник». Слова такого роду добре відомі і широко вживані: прохач, скульптор, сіяч, діяч і т. д. Однак, по-перше, такого роду слова можуть бути утворені не від кожного дієслова: не можна сказати «ходій», хоча цілком можливо вжити слово «водій». По-друге, такі слова за семантикою і узусом розводяться в українській мові з дієприкметниками. Нам важко уявити, що у виразах «людина, що пише лист» і «людина-письменник» треба передавати «письменник» і «той що пише» одним і тим самим словом; однак арабська мовна свідомість влаштована саме так. І по-третє, ми не маємо такої позачасової форми для другої сторони процесу, яка зазнає дії. Українська мова влаштована так, що дозволяє доторкнутися до іншологічного мовного мислення, але не дає змоги зануритися в його стихію і до кінця зрозуміти його.



Суть *процесуальної логіко-сислової картини світу* полягає в тому, що для її носія світ складається не з речей, які мають властивості, знаходяться між собою у певних відносинах і здійснюють якісь дії. Світ для нього складається з процесів, що зв'язують діяча і те, над чим відбувається дія. Це означає, що він бачить не сонце, яке заходить за горизонт, а захід призахідного сонця; не стрілу, що летить в мішень, а політ летючої стріли в напрямку того, куди спрямований політ; не камінь, що котиться зі схилу, а котіння каменю що котиться. Власне, щоб ближче передати це світобачення, треба було б говорити не «захід», а «заходження», не «політ», а «літання» тощо. Так само в подібних випадках потрібно говорити не про «удар», а про «ударяння», і так далі. При читанні ранніх філософських текстів ісламських мислителів (створених до того, як арабо-мусульманська філософія (*фальсафа*) запровадила стандарти орієнтованої на грецьку філософської мови) вони стають більш зрозумілими, за умови що ми приймаємо процесуальний погляд на світ. Процесуальність залишилася характерною для арабського мислення і надалі, хоча в тому, що стосується саме філософії, в зрілу епоху завжди доводиться вирішувати, чи маємо ми справу з автохтонним мисленням або мисленням, яке свідомо «підганяє» себе під стандарти грецького субстанціонального мислення.

Для процесуального погляду світ складається не з речей-субстанцій, а з речей-процесів. Нам незвично називати річчю процес. Але якщо ми розуміємо під річчю щось зафіксоване в якості підстави розрізнення, щось здатне стати носієм предикатів, то саме процес має бути названий річчю. Процесуальність задає іншу архітектоніку свідомості: вона влаштована інакше; вона по-іншому вибудовує полотно осмисленості.

Осмисленість являє собою встановлення тотожності згорнутості і розгортання. Така тотожність, яка можлива завдяки зв'язності, розгортає суб'єкт що покладається, розкриваючи його на полі осмисленості. У процесуальній логіко-сисловій конфігурації суб'єкт являє собою згорнутість двох сторін, між якими він розташовується, втілюючи можливість переходу між ними і разом з тим (і саме в силу цього) будучи чимось іншим, ніж вони. В якості прикладу можна взяти процес «записування». Як такий, цей процес неодмінно припускає дві сторони: того хто записує і те що записується, і розташовується «між» ними в тому сенсі, що втілює їх зв'язаність. Разом з тим сам процес є чимось іншим, ніж ці дві сторони, що пов'язані ним і знаходять у ньому свою єдність. Далі, ці дві сторони неодмінно повинні існувати разом, відповідаючи одна іншій, щоб процес відбувся: процес цілісний, він не може відбутися за відсутності хоча б однієї з цих складових або при порушенні узгодженості між ними.

Для процесуальної свідомості процес являє собою єдність двох протилежностей, які співвіднесені таким чином, що, будучи протилежними, разом з тим не є дихотомічними. По-перше, протилежні сторони процесу не завдаються шляхом розподілу певної загальної «ділянки» на дві частини, що вичерпують собою початковий простір, як це має місце для субстанціонального варіанту процедури смислопокладання. Тут інтуїція осмисленості інша: дві протилежності припускають одна одну, ніби будучи взаємним відображенням; вони не виключають одна одну за принципом «або-або», а, навпаки, передбачають необхідність одна одної. Крім того, вони приходять до єдності не в тому, що охоплює і «підсумовує» їх: їх єдність – це щось третє, не присутнє у жодній з двох протилежностей. У цьому також полягає принципова відмінність осмисленості від інтуїції, характерної для субстанціонального варіанту процедури смислопокладання, де родова ознака неодмінно присутня у кожному з двох дихотомічно заданих для цього роду видах, і не може не бути присутньою в них. У процесуальній логіко-сисловій конфігурації, навпаки, єдність досягається за рахунок «семантичного стрибка»: процес, що становить єдність двох протилежностей, не присутній як «семантична компонента» в жодній з них.

Цілісний характер інакшості логічних законів проявляється насамперед у відмінності зв'язок, що задаються субстанціональною та процесуальною логіко-сисловими конфігураціями. Важливо звернути на це увагу тому, що зв'язка безпосередньо співвідноситься зі зв'язністю, яка складає найважливішу характеристику осмисленості. Зв'язність знаходить вираження у зв'язці і, відповідно, в організації предикації.

Під відмінністю зв'язок мається на увазі не номінальна відмінність; за нею стоїть інакшість логіко-сислових співвідношень, яка передує інакшості зв'язок. Зв'язка в арабській мові, так само як і в українській, не вживається у звичайних контекстах, але завжди може бути відновлена. Однак, на відміну від української, ця зв'язка не «є», а «хува» - «він». Наприклад, по-арабськи можна сказати *'ана хува катіб* «я він той хто пише» там, де по-українськи можна було б сказати «я є той хто пише». Українське «я є той хто пише» звучить природно, хоча й не дуже звично, тоді як буквальний переклад арабського «я він той хто пише» не лише неприродний, але й безглуздий, позбавлений зв'язності, бо зв'язка тут для україномовного розуміння не відновлена. Так само арабською мовою природно звучить *'ана хува катіб* «я він той хто пише», тоді як *'ана мауджуд катібан* «я перебуваю тим хто пише» буде абсолютно неприродним, більше того, незв'язним у тому сенсі, що зв'язка не відновлена для арабомовної свідомості, незважаючи на вживання слова *мауджуд* (букв. «те що перебуває» (використовуваного для імітації зв'язки «є» в арабських фразах), оскільки справжньої зв'язкою в такій фразі буде *'ана хува мауджуд катібан* «я він той хто перебуває пишучим»). Можна зробити висновок, що зв'язки в арабській та українській мовах взаємно не перекладаються, оскільки фрази на цих мовах, котрі відновлюють зв'язку дослівно так, як це прийнято в іншій мові, звучать так, як ніби зв'язка не була відновлена.

У цих двох випадках ми маємо справу з різними варіантами процедури покладання суб'єкта. Фраза *'ана хува катіб* («я він той хто пише»), розібрана з логіко-сисловий погляду, розглядає суб'єкт в якості процесу *кітаба* (писання), що фіксується між *катіб* (той хто пише) і *мактуб* (те що записується). Займенник

'ана «я» займає тут логіко-сміслове місце процесу, будучи зафіксованим між названим *катиб* «той хто пише» і неназваним (але який мається на увазі) *мактуб* «те що записується»; факт цієї фіксації і позначається займенником *хува* «він», що грає роль зв'язки.

Справа тут не в номінальності, а в тому, що в арабській фразі мається на увазі процесуальна фіксація суб'єкта, що припускає зв'язність як його розкриття через пару протилежностей (у нашому прикладі *катиб – мактуб* – «той хто пише – те що записується»). Слід також згадати, що рання ісламська думка дає достатньо прикладів використання можливостей процесуальної логіко-сміслової конфігурації при дослідженні теоретичних питань. Відповідно, спроба витлумачити твори цієї культури у субстанціальному ключі ведуть до неминучих непорозумінь і грубих спотворень.

Інакше до процесуальної логіко-сміслової картини світу виявляється у різних проявах та фактах арабо-мусульманської культури, котрі чітко вирізняються при їх співставленні з фактами європейської культури. Зокрема, одним із важливих аспектів є співвідношення "ціле-частина", яке відповідає фундаментальним процедурним особливостям відношення протиставлення та об'єднання. При субстанціальному його трактуванні воно будується таким чином, що ціле охоплює всі свої частини, ніби включаючи їх досередини себе. Можна очікувати, що в рамках процесуальної картини світу ставлення ціле-частина буде вибудовано відповідно до основоположних характеристик процесуального варіанта процедури смислопокладання, що задає відповідне трактування відносин протиставлення і об'єднання.

Парою макрокатегорій, використовуваних арабо-мусульманською культурою при описі відносин між частинами процесуально витлумаченого цілого, є *'асл – фар'* (основа – гілка). Відношення *'асл – фар'* широко використовується в самих різних галузях арабо-мусульманської культури, і тому його розуміння саме у світлі процесуальної картини смислопокладання відкриває можливості розгляду багатьох проявів цієї культури з точки її інакшості щодо європейської культури.

Найважливішою особливістю, що відрізняє процесуальне розуміння цілого від його субстанціального трактування, є відсутність загальної границі, яка задає контур цілого і містить всередині себе його частини. Натомість, ціле у процесуальному розумінні – це можливість переходу від основи - *'асл* до гілки – *фар'*. Слід зазначити, що в класичній арабській думці *фар'* розуміється в найзагальнішому, методологічному значенні як *'асл + ма'нан* (основа + додаток, букв. додатковий сенс). *Фар'*, таким чином, завжди багатша, ніж *'асл*, вона змістовно більш наповнена, але саме в силу цього вона «відходить», «відхиляється» від *'асл*.

Як правило, основа може мати більше однієї гілки, і цей процес *тафрї'* «розгалуження» (тобто утворення гілок з основи за певними процедурами) широко використовувався у класичних філологічних науках і був концептуалізований арабською думкою, зокрема, у *фікзу* (нормативно-правова система в ісламі; теорія права). Галуження можна представити як «розповзання» в різні боки від єдиного центру. Важливо відмітити, що таке "розповзання" не обмежене якоюсь загальною рамкою, яка задавала б границю цілого (як це трактувало б субстанціально орієнтоване мислення), коли ціле диктує своїм частинам, як саме їм взаємно розташовуватися у заданих цим цілим межах. Натомість, розгалуження як прийом утворення цілого в процесуально-орієнтованій думці будується, ніби знизу вгору: гілка відхиляється від основи туди і настільки, наскільки їй потрібно, залежно від *ма'нан* «сенсу», що додається до основи. Тут цілим доводиться вважати сам момент розгалуження, момент переходу, що дозволяє гілкам віддалятися від основи і в той же час прив'язує їх до основи за рахунок того, що процес додавання *ма'нан* до основи, тобто переходу основи в гілку, регламентований у своїх основних процедурних моментах.

Процесуально влаштоване ціле вимагає іншого розуміння логіко-сміслової правильності. Ціле тут – це процесуальна єдність, перехід між частинами. Частинок може бути арифметично багато чи мало, але вони розпадаються на дві групи: те, що називається *'асл* «основа», і те, що називається *фуру'* «гілки». Кожна гілка співвідноситься саме з основою, але не з іншими гілками; щоб ціле було влаштовано правильно (в базовому, логіко-смісловому розумінні), потрібно, щоб кожна гілка була правильно виведена з основи. Разом з тим це розуміння цілого як моменту переходу *'асл – фар'* не вимагає ні того, щоб гілки поміщалися в будь-яких окреслених межах, ні того, щоб вони не суперечили або іншим чином були узгоджені одна з одною, ні того, щоб *тафрї'* «розгалуження» коли-небудь припинилося (тобто щоб ціле могло вважатися повним і вже досягнутим). Це принципові моменти процесуального розуміння цілого, і вони інтуїтивно передбачаються мисленням, яке влаштовано процесуально.

Ці процесуальні особливості розуміння ставлення "ціле – частина" добре узгоджуються з такими фундаментальними особливостями арабо-мусульманської культури, як відсутність потреби в кодифікації права, відсутність кодифікованою (охопленою загальною рамкою) доктрини; як приклад з області культури, нібито зовсім далеко від названих, можна вказати на спостереження відомого філолога-арабіста Д. В. Фролова щодо відсутності в арабському мовознавстві поняття «фраза», яке було б ідентичним поняттю речення як цілого в його субстанціальному трактуванні. Як зазначає вказаний автор, у засновника арабської граматичної теорії Сибавайгі «на рівні синтаксису елементарними і в той же час єдиними одиницями вважаються слова (*каліма*). Всі інші об'єкти, що розглядаються на цьому рівні, не мають статусу цілісної одиниці. Теорія представляє їх як сукупності одиниць – слів, певним чином оформлених і розташованих один відносно одного, а не як складні одиниці, що складаються з декількох слів» [Фролов 2006а: 20]. Розглядаючи розвиток поглядів найвизначніших арабських граматиків з цього питання, Д. В. Фролов показує, що вироблене в подальшому поняття *джумла* (що зазвичай передається як «фраза») позначало

насправді певний комплекс слів, що є одиницею побудови мови поряд з іншими такими одиницями, але не закінчений цілий відрізок мови (в західному розумінні цілого), який був би в західній граматичній теорії названий реченням, брався б у якості вихідного пункту аналізу і визначав би – саме як ціле, що «оперізує» свої частини – внутрішню логіку будови і взаємне положення частин. Цікавими тут є спостереження щодо динамічного, а не статичного підходу до аналізу мови в арабській науці (див. : [Фролов 2006а: 21], які перегукуються зі спостереженнями філософа О. М. Анісова щодо абсолютного домінування статичної концепції часу в західній філософії та науці і висновками О. В. Смірнова про, навпаки, принципово динамічний характер теорії часу, виробленої самої арабської (а не запозиченої з античності) філософією [Анісов 2009]). Такого роду паралелі пояснюються логіко-сисловою єдністю культури, загальними інтелектуальними звичками і імперативом базових очевидностей, відповідальних за принципові, глибинні контури вибудовування осмисленості.

Розглядаючи арабо-мусульманську культуру у різних її проявах – право, філософія, філологія, поезія, будова мови і мовлення – скрізь можна знайти свідчення домінування процесуального погляду й виявити свідчення процесуальної архітектоники. Звичайно, деякі міркування О. В. Смірнова носять гіпотетичний характер і потребують глибшого дослідження та обґрунтування на більш широкому культурному матеріалі. Проте сформульовані ним головні положення щодо принципової інакшості арабо-мусульманської культури щодо європейських (ширше – західних) культур дають необхідну методологічну базу для діалогічної роботи зі студентами-сходознавцями, для формування сприйняття цієї культури як Іншого, з позиції позазнаходження, з дотриманням універсальї діалогу [- Смирнов, 2010].

### ***Культура і діалог культур***

Культура за своєю природою тісно пов'язана із традицією. Відразу зауважимо, що традицію жодною мірою не можна ототожнювати з діалогом, адже передача традиції може відбуватися різними засобами, у тому числі авторитарними та маніпулятивними, котрі дуже далекі від принципів діалогу. Тут принципово відзначити те, що культура обов'язково має «глибину», і жодним чином не обмежується певною сумою культурних цінностей, притаманних певному часу. Тут саме реалізується функція культури як інструменту соціальної пам'яті [Балл 2009]. Іншими словами, якщо ми торкаємось якогось часового проміжку, історичного зрізу культури, ми неодмінно зачіпаємо й глибинні пласти, які продовжують жити у цьому часовому відрізку. Гадаю, правомірно буде сказати, що «Слово о полку Ігоревім», будучи надбанням давньоруської культури, є в той же час і явищем сучасної української (російської, білоруської) культури. Без сумніву, цей твір наш сучасник може сприймати діалогічно (за Біблером), але є й інші засоби, механізми «привласнення» традиції, котрі пропонуються культурою.

***Звідси виводимо перше положення нашого дослідження: культура існує у формі традиції, має історичну глибину. Діалог у розумінні В.С.Біблера, діалог культур, котрі складають єдину культурну традицію, є окремою, однією з можливих форм існування цієї традиції.***

***Друге положення***, з якого ми виходимо, полягає в тому, що культура – не лише багат шарове, але й ієрархічно організоване утворення. Різні елементи, котрі її складають, як у синхронічному, так і у діахронічному розрізі, мають різну «питому вагу» для даної культури. Причому кожна культура має своє власне мірило, за яким оцінюється значущість окремих культурних явищ. Це є передусім система цінностей, прийнята у цій культурі, і якою керуються більшість її носіїв. В принципі, саме **базові цінності** даної культури є її головними характеристиками, котрі відрізняють її від будь-якої іншої [Исследования национального... 2002].

В принципі, культура неможлива без ієрархії, без відчуття того, що є високе й низьке (профанне), і що їх не можна змішувати. Має місце діалектичний процес: система цінностей, прийнята у даній культурі, визначається культурною традицією, і в той же час згідно неї традиція зазнає оцінки та ієрархічного структурування. Різні елементи культури, котрі складають традицію, є ціннісно нерівноцінними, причому ієрархія цінності окремих елементів і шарів культури може по-різному сприйматися носіями цієї культури та носіями інших культур. Також в деяких випадках може виникнути питання про «діалогічну нерядоположність» окремих культур в цілому – коли в них відсутні ієрархічно рівноцінні елементи, між котрими можливий повноцінний діалог. Проте такий випадок виходить за межі нашого дослідження.

Нарешті, **третє положення** полягає в тому що культура, маючи глибину, багат шарову, ієрархічно організовану структуру, не вступає в діалог з іншими культурами як неподільне ціле. Діалог відбувається між певними рівнями, елементами культури (творами культури, за М.М.Бахтініним і В.С.Біблером). І тут важливо зауважити, що плідним може бути той діалог, у який втягуються більш-менш відповідні за своєю ієрархічною вагою елементи двох культур. Якщо згадаємо висунуту вище тезу про те, що в кожній культурі існує своя система цінностей, згідно якої вибудовується ієрархія елементів культури, стає зрозумілою ще одна складність реалізації діалогу між двома культурами: «ієрархічна сумісність», ціннісна рядоположність окремих елементів культури може виглядати суттєво по-різному з точки зору носіїв обох цих культур. В тому разі, коли діалог відбувається не як реальна взаємодія носіїв двох культур у просторі і часі, а, так би мовити, «одноосібно», у вигляді «діалогічного привласнення» однією культурою здобутків іншої культури (немає значення, чи в цьому процесі бере участь одна особа або група осіб – представників однієї культури), звичайно, «привласнююча» сторона прикладає до іншої культури свою систему оцінок. Проте й система оцінок, властива іншій культурі, також щонайменше повинна братися до уваги, з тим щоб процес діалогу не зазнав монологізації. Цього як мінімум вимагають універсальї діалогу,

зокрема універсалія поваги до партнера по діалогу. Що ж стосується принципу згоди учасників діалогу щодо норм і цінностей [Балл 1999], то з огляду на вищесказане, на нашу думку, він може бути реалізований лише частково.

### **Джерела інформації щодо арабо-мусульманської культури**

#### **Методологічні застереження**

Як завжди, при переході аналізу з більш високого рівня узагальнення на більш конкретний, або ж при переході у розгляді культури з всезагального людського модусу на особливий [Балл 2009], ми стикаємося з рядом труднощів. На відміну від широких узагальнень, конкретний історико-культурний матеріал значно меншою мірою є залежним від суб'єктивних поглядів та настановлень дослідника. В той же час він дає більше можливостей спиратися на конкретні факти.

Нижче робиться спроба зробити *презентацію* однієї зі східних, неєвропейських культур з урахуванням викладених вище положень. В даному разі вибір випав на арабо-мусульманську культуру. В принципі, на нашу думку, суб'єктами діалогу культур можуть виступати будь-які дві або більше культур (за умови дотримання застереження щодо «ціннісної рівноцінності» елементів культур, котрі включаються у діалог). Тому цей вибір є досить умовним і пов'язаний з особистою компетентністю автора в арабській мові та культурі. В принципі він міг би впасти з таким же успіхом на яку-небудь культуру Далекого Сходу або південної Азії. Проте саме такий вибір викликає ряд методологічних наслідків.

Передусім слід зазначити, що культури Близького Сходу, прямим нащадком яких є арабо-мусульманська культура, ніколи не перебували в ізоляції від європейської культури. Починаючи з найдавніших часів, мали місце постійні культурні контакти між цими регіонами, причому об'єктами запозичень ставали надзвичайно важливі, системоутворюючі культурні здобутки (система письма, філософські ідеї тощо). Протягом тривалого періоду (доба еллінізму, Римської імперії та ранньої Візантійської імперії – в цілому близько 1000 років) Близький Схід становив з Європою і політичне, і культурне ціле.

Слід також зауважити, що в європейській (і вітчизняній) історичній науці існують дві традиції розгляду історичного матеріалу – «європоцентрична», на концепціях якої базувалося й базується шкільна освіта, та інша, назовемо її «сходоцентричною», яка розвивалася в сходознавчих інститутах і кафедрах і надбання якої здебільшого залишались невідомими для широкої публіки. В рамках першої традиції розвиток історії культури справді виглядає як лінійний магістральний шлях з зупинками «Античність», «Середньовіччя», «Новий час». Тим часом з позицій другої традиції магістральний шлях розвитку культури не є лінійним, а має зигзагоподібну форму і виглядає таким чином: «Стародавній Схід», «Європейська Античність», «Середньовічна арабо-мусульманська культура», «Європейська культура нового часу». Хочу відзначити, що в даному разі я обмежуюсь лише середземноморським історико-культурним ареалом (Європа та Близький Схід). Таке обмеження є досить умовним, але передає динаміку культурно-історичного процесу більш адекватно, ніж лінійна схема. Тобто, культурні центри згаданого ареалу циклічно переміщувались по схемі «Близький Схід – Європа – Близький Схід – Європа», на зразок коливання маятника.

Це означає, передусім, що періоди, коли Європа справді була осередком світового культурного процесу (або, принаймні, в межах історико-культурного регіону), змінювались періодами, коли вона опинялась на узбіччі цього процесу, ставала «заднім двором». Знову скориставшись метафорою дороги, можна сказати, що в такі моменти магістральний шлях звертав убік, а путівець йшов прямо, пізніше знову зливаючись з магістральним шляхом. Фактично, дотримуючись однолінійної схеми історико-культурного процесу, ми час від часу звертаємо з магістрального шляху на такий путівець, намагаючись ніби зрізати шлях.

Отже, розглядаючи діалог між європейською та арабо-мусульманською культурами, слід брати до уваги той факт, що вони є по суті різними гілками однієї культурної традиції і культурна їхня спадщина великою мірою співпадає (вони наслідують єдиній «материнській» культурі, за А.И.Смірновим). Відповідно й ціннісна шкала, за якою вибудовується ієрархія елементів цієї культури, також не надто відрізняється від європейської. Все це, з одного боку, значно полегшує розбудову діалогу, але з іншого – створює небезпеку не помітити культурних відмінностей, котрі лежать в самому базисі культури власне культурної специфіки, й зосередитися на зовнішньому екзотизмі, котрий кидається у вічі при першому знайомстві з арабо-мусульманською культурою.

### **Джерела інформації щодо арабо-мусульманської культури**

По-перше, слід обумовити використання саме терміну «арабо-мусульманська культура». Як зазначав В.В.Бартольд, «"мусульманською", або ж "арабською" культурою прийнято називати середньовічну культуру так званого Сходу. Ця культура не була повністю створена послідовниками ісламу і арабським народом, але ті народи Передньої Азії та частково Африки, до яких на довгий час перейшло втрачена Європою культурна першість, були поєднані ісламом як державною релігією і арабською мовою як мовою наукової думки» [Бартольд 1966]. Ця думка, висловлена щодо культури середньовічного Сходу, значною мірою може бути застосована й до нинішньої історико-культурної ситуації. Тим більше такий підхід видається виправданим з огляду на «глибинну природу» кожної культури, про що йшлося вище.

Справді, у сучасному світі країни Близького Сходу вже не утворюють такої культурної та політичної єдності, як це було у середні віки. Проте спільна культурна спадщина, традиція, котра йде саме від єдиної середньовічної арабо-мусульманської «материнської» культури, зумовлює великою мірою спільність культурного розвитку сучасних мусульманських народів та держав.

Вітчизняною, західною та арабською наукою введено до наукового обігу величезну кількість матеріалів, що стосуються арабо-мусульманської культури. Тому постає питання, на основі яких критеріїв можливе виділення певного блоку матеріалів для аналізу.

Наукову літературу, котра висвітлює питання культурних взаємин між Сходом і Заходом, ми тут детально не розглядаємо; можна назвати таку роботу методичного плану як «Захід і Схід» М.І.Конрада [Конрад 1972]. Можна також навести ряд джерел, автори яких прямо ставлять за мету дати нарис арабської або арабо-мусульманської культури. Вперше термін «історія культури» був застосований при розгляді саме східної культури А.Кремером у його книзі «Історія культури Сходу при халіфах». Під історією культури даний автор розумів передусім опис різних сторін суспільства, в тому числі літературної та релігійної [Очерки истории... 1982]. Найвищим досягненням у ряду досліджень описового характеру вважають книгу А.Меца «Мусульманський ренесанс» [Мец 1996]. З праць, присвячених спеціально арабо-мусульманській культурі, можна назвати передусім такі публікації як «Нариси з історії арабської культури» за ред. О.Г.Большакова [Очерки истории... 1982]; «Культура мусульманства» В.В.Бартольда; «Головні риси арабо-мусульманської культури» Г.Е.фон Грюнебаума [Грюнебаум 1981]; збірка статей «Арабська середньовічна культура і література» [Арабская средневековая... 1978]; «Арабська культура в Іспанії» Е.Леві-Провансаль [Леві-Провансаль 1967]; «Арабський світ в епоху 1001 ночі» Е.Лейна [Лейн 2009]; монографія колективу авторів «Росія і мусульманський світ: інаковість як проблема» [Бессмертная и др.. 2010] та деякі інші. Згадані праці є спробами так чи інакше охопити арабську культуру в цілому, з більшою або меншою повнотою. Крім того, є дуже велика кількість публікацій, присвячених окремим сторонам арабської культури середньовіччя – релігії, філософії, літературі, науці, техніці, зображальному мистецтву, праву. Як зазначає О.Г.Большаков, «досліджувач арабської культури стоїть перед складною проблемою: зрозуміти її можна лише у комплексі, проте сама культура настільки широка за територією і часом розповсюдження, представлена таким океаном писемної продукції, що охопити це все самотужки не під силу нікому, а при спеціалізованих дослідженнях втрачається цілісність побудови» [Очерки истории... 1982, с. 5].

О.Г.Большаков перераховує такі, на його думку, головні аспекти арабської культури, котрі характеризують головні її прояви: Історична самосвідомість арабів (без його розуміння арабська культура як цілісне, взаємопов'язане явище розсипається на велику кількість деталей); арабська мова як носій культури та книга; арабське місто як середовище, в якому синтезувалась арабська культура; історія ісламу; архітектура і прикладне мистецтво; філософія і точні науки. Причому він зазначає, що найбільш специфічним проявом середньовічної арабської культури є художня література, особливо поезія [Очерки истории... 1982].

Головні визначальні характеристики арабо-мусульманської культури, котрі відзначають більшість дослідників, у вигляді короткого резюме можна окреслити таким чином.

1. А.В.Смірнов, як вже було зазначено вище, вбачає сутність культурної інакшості культури, яка належить до іншого макрокультурного ареалу, а саме такою є арабо-мусульманська культура, в іншому способі смислопокладання, котрий лежить в основі цієї культури і розробляється в рамках материнської культури, котрій наслідують усі культури даного макроареалу. Особливістю способу смислопокладання, характерного саме для арабо-мусульманської культури, він вважає те, що в його основі лежить процесуальна логіко-смилова картина світу, на відміну від субстанціональної логіко-смилової картини світу, на якій базується спосіб смислопокладання, характерний для західного макрокультурного ареалу [Бессмертная и др. 2010].

2. Джерела формування арабо-мусульманської культури: власне арабський компонент (головним чином іслам, поезія, деякі традиції кочового життя); антична та близькосхідна доісламська культура (філософія, природничі науки, технічні досягнення); культури Середнього Сходу (Іран, Індія) – література, історія, математика, астрономія.

3. Часові рамки існування цієї культури окреслюються від утворення мусульманського халіфату (середина VII ст.) до нового часу.

4. Ареал поширення – від атлантичного узбережжя до Центральної Азії та островів Індійського океану.

5. Головні досягнення культури: гуманітарні та природничі науки; художня література; філософія; техніка та архітектура; музика.

Також можна виділити «зони діалогу», обмежені у просторі та часі, в яких відбувалися плідні контакти між арабською та західною культурами, і на які слід звернути особливу увагу при побудові моделі діалогу культур:

1. 7-10 ст., Сирія, Ірак. Переклади античної спадщини з давньогрецької та сирійської мов на арабську.

Даючи загальну оцінку арабської культури, О.Г.Большаков зазначає: «Нова культурна єдність якоюсь мірою продовжила у цілком нових умовах традиції еллінізму, і арабська мова значною мірою зіграла ту ж роль, що перед тим грецька» [Очерки истории 1982, с. 4]. В умовах цієї культури вперше вдалося

поєднати наукову спадщину еллінізму з досягненнями індійської науки, що раніше були недоступними у середземноморському регіоні. На цій базі спільними зусиллями вчених різних народів у IX – X ст. були розроблені нові розділи математики (алгебра та тригонометрія), значно розвинені астрономія, хімія, медицина та філософія. «До другої половини XI ст. наука арабською мовою йшла в авангарді світової культури, проте потім її розвиток різко уповільнився» [Очерки истории... 1982, с. 6].

2. 11-15 ст., Реконкіста в Іспанії та хрестові походи на Близькому Сході. Перше близьке знайомство Європи з культурними досягненнями арабів, переклади з арабської мови на латинську.

«Саме в той момент, коли Європа потіснила арабський світ у Середземномор'ї, арабська наука завоювала з Іспанії Західну Європу, яка на той час дозріла до її сприйняття. Між глухим Середньовіччям і Відродженням пролягла «велика епоха перекладів», коли європейська наука черпала знання з творів мусульманських вчених IX – XI ст. арабською мовою, котрі стали трампліном для стрибка Європи у новий час» [Очерки истории... 1982, с. 6].

3. 16-18 ст., зародження європейського сходознавства. Збирання, вивчення на видання арабських рукописів.

4. 19-20 ст. Епоха європейського колоніалізму на Близькому Сході. Широке запозичення арабами культурних досягнень Заходу; західне сходознавство як знаряддя колоніальної політики (за Е.Саїдом) [Саїд].

Як зазначає П.О.Грязневич, «значення арабської культури 8-10 ст. в історії світової культури визначалось відкриттям її творцями нових засобів наукового, релігійно-філософського та художнього пізнання світу і людини. Головні зусилля діячів арабської культури наступних періодів спрямовувались здебільшого на систематизацію і деталізацію цієї спадщини» [Арабская культура]. Останнім значним досягненням середньовічної арабської культури можна вважати створення історико-філософської теорії суспільного розвитку Ібн Хальдуном (1332 – 1406).

Формування нової арабської культури починаючи з 1 половини XIX ст. (епоха «ан-Нахди») відбувалося вже в рамках кожної з арабських країн. Проте класична арабська мова, об'єднуючи всю арабську культуру на всіх етапах її розвитку, від зародження до теперішнього часу, забезпечила її спадковість більшою мірою, ніж у Європі. Тому цілком виправданим є розгляд арабської культури в контексті діалогу саме в її цілісності і спадковості. Як зазначає О.Г.Большаков, «... в наші дні культурна спадщина, котра йде від далекої пори Халіфату, складає живу, дієву частину культури арабських країн, і зрозуміти її особливості дуже складно, не знаючи її минулого» [Очерки истории... 1982, с. 4].

VIII. Діагностичні критерії сформованості у викладачів готовності до діалогу як засобу розвитку духовного потенціалу учнів

### **Концепція констатувального експерименту**

На теперішній момент можна констатувати, що існуюча сходознавча освіта в цілому зводиться до філологічної освіти. Вивчення східних мов ставить за мету передусім формування різного рівня комунікативних компетентностей („Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти в галузі вивчення, викладання та оцінювання знання мов”): розвинуте усне, писемне мовлення, швидке та ефективне переключення з одного мовного коду на інший і т. ін. Також висувається завдання формування **лінгвокраїнознавчої компетентності** – володіння необхідним обсягом інформації щодо реалій країни мови, що вивчається, і вміння в цій інформації орієнтуватись.

Досліджуючи **психологічні основи культурологічного підходу у сходознавчій освіті**, ми виходимо з того, що поряд з вище перерахованими завданнями сходознавчої освіти (формування **лінгвістичної та лінгвокраїнознавчої компетентності**) стоїть також завдання формування **культурологічної компетентності**. Остання передбачає: самовизначення особистості в культурі; оволодіння „культурними знаряддями” (Л.С.Виготський) як засобами оволодіння власною поведінкою; означування свого буття для себе та інших у творі. Говорячи більш узагальнено, йдеться про готовність особи до буття в ній культури, тобто про формування в ній якості особистості [20].

Ми виділяємо наступні компоненти культурної компетентності: а) потреба в оволодінні складною культурною діяльністю; б) знання про культуру; в) розуміння культури; г) власна позиція в культурі та взаємодія з іншими позиціями; д) емоційний компонент взаємодії з культурою (структура особистості згідно теорії В.В.Рибалки [32]). Ці моменти розгортаються в процесі набуття культурологічної компетентності послідовно в часі.

### **Теоретична модель культурологічної компетентності**

В культурологічній компетентності виділяємо наступні блоки:

- 1) **лінгвокраїнознавча компетентність**
- 2) **культурна компетентність** (здатність до буття і самовизначення особистості в культурі, культура як джерело особистісної свободи)
- 3) **діалогічна налаштованість особистості** – сформованість психологічних засобів, котрі уможливають діалогічні відносини з: представниками своєї культури; представниками іншої культури; культурними творами.

Серед механізмів розвитку духовного потенціалу особистості, таких як індивідуалізація, самоактуалізація, ідентифікація з власним духовним «Я», в контексті теми нашого дослідження особливо важливим є механізм децентрації. Він передбачає постановку суб'єктом себе на місце іншого, перенесення індивідом себе у поле іншої людини, результатом чого є засвоєння її особистісних смислів. Децентрацію слід розуміти як зміну позиції суб'єкта в результаті зіткнення, співставлення та інтеграції з позиціями, які відрізняються від власної. Цей механізм запускається (актуалізується) через діалогічні методи дослідження, роботи, які передбачають звернення до себе я до Іншого, бачення Іншого як важливого й необхідного для розуміння самого себе, необхідність виявлення принципово іншої логічності, її неспівпадіння зі своєю власною логічністю, виявлення своєї логічності через її неспівпадіння з чужою логічністю. Як стверджує Е.О.Помиткін, для децентрації важливі зразки високодуховної поведінки. Ці зразки, згідно методів Школи діалогу культур, можуть дати культурні герої, образи яких мітяться у творах культури [Курганов, 1983; Литовский, 1997]. Вони можуть актуалізувати духовний аспект історії людства – взірці нестандартної поведінки та мотивації, яка не є типовою для більшості [Помиткін 2013, с. 57].

Вище вже говорилося про відповідність рис високодуховної особистості певним діалогічним принципам, таким як ієрархія цінностей, цінність Іншого, готовність до діалогічних відносин із ним та ін. Також слід відмітити принципово діалогічну природу самосвідомості, яка, поряд з іншими вищими психічними функціями, відіграє провідну роль у розвитку духовного потенціалу особистості.

Говорячи про застосування діалогічних методів підготовки педагога до розвитку духовного потенціалу учня важливо, по-перше, відмітити прямий зв'язок між «Я-концепцією» та духовністю, духовним потенціалом. Якщо звернутися до концепції У.Джемса, то глобальне Я (self) складається з Я – усвідомлюючого (I) та Я – як – об'єкт (me). По суті, постулюється діалогічна природа Я (self), тобто можливість усвідомлення себе як Іншого щодо себе (me). Згідно того ж автора, духовне Я – найбільш стійка та інтимна частина «Я», яка впливає на наші почуття, є джерелом життєвих зусиль [Джемс 1991].

Існує два основних підходи до визначення духовності – змістовний та функціональний. Згідно першого, духовність пов'язується з такими смислоутворювальними категоріями, як Краса, Добро, Істина (Платон), або ж Віра, Надія, Покаяння (у християнсько-релігійному контексті). Відповідно до функціонального підходу, духовність характеризується ієрархічною домінантністю розвинених вищих психічних функцій людини (свідомість, самосвідомість та воля). [Помиткін 2013, с. 24]. Якщо звернутися до змістовного підходу, то можна відзначити діалогічне наповнення його смислоутворювальних категорій: Краса – сприйняття світу як Іншого, неспівпадіння з ним як умова естетичного сприйняття

(«позазнаходження» – за М.М.Бахтінін [Бахтин 1986]; Добро – альтруїзм, примат цінності Іншого над власною цінністю; Істина – діалогічна природа знання й пізнання [Библер 1990]).

Розробляючи модель дослідження, ми виходили з того, що самосвідомість індивіда дає йому передусім доступ до сфери Духовного, тобто до сфери свободи від світу детермінізму, й перший крок до цього – усвідомлення нетотожності світу системі сталих, детермінованих координат, і нетотожності власного «Я» цим усталеним уявленням. Такі зусилля по самоусвідомленню себе в контексті вищих духовних цінностей мають матеріальні вираження у формі творів, текстів культури. Ці твори дають можливість подолати межі детермінованості, вийти на рівень сприйняття себе як Іншого, спілкування з собою як з Іншим.

Для реалізації діалогічних засад розвитку духовного потенціалу учнів педагог повинен володіти певним арсеналом діалогічних методик. Зокрема, йдеться про методики, розроблені в руслі концепції Школи діалогу культур та інші. Діалогічні методики, котрі використовуються в роботі з підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді, мають бути двох планів: для роботи з педагогами з метою розвитку в них психологічної налаштованості на розвиток духовного потенціалу учнів, а також ті, які педагог використовує безпосередньо для розвитку духовного потенціалу учнів.

Проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що, по-перше, діалогічні методи роботи є ефективними щодо формування готовності педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнів, що підтверджує теоретичне положення про принципово діалогічний характер самосвідомості; по-друге, результати здійсненого наукового аналізу показали, що процес розвитку духовного потенціалу особистості як суб'єкта духовної культури, тобто усвідомлення себе як суб'єкта цієї культури, тісно пов'язаний із реалізацією діалогічного наповнення смислоутворювальних категорій духовності (Добро, Краса, Істина). Подальші перспективи досліджень полягають в уточненні та поглибленні діалогічного змісту категорій духовності та розробці на ці основі психологічних методик для роботи з вчителями та учнями.

## **5.2. Емпіричне дослідження діалого-культурних настанов у студентів-сходознавців**

Серед механізмів розвитку духовного потенціалу особистості, таких як індивідуалізація, самоактуалізація, ідентифікація з власним духовним «Я», в контексті теми нашого дослідження особливо важливим є механізм децентрації. Він передбачає постановку суб'єктом себе на місце іншого, перенесення індивідом себе у поле іншої людини, результатом чого є засвоєння її особистісних смислів. Децентрацію слід розуміти як зміну позиції суб'єкта в результаті зіткнення, співставлення та інтеграції з позиціями, які відрізняються від власної. Цей механізм запускається (актуалізується) через діалогічні методи роботи, які передбачають звернення до себе як до Іншого, бачення Іншого як важливого й необхідного для розуміння самого себе, необхідність виявлення принципово іншої логічності, її неспівпадіння зі своєю власною логічністю, виявлення своєї логічності через її неспівпадіння з чужою логічністю. Як стверджує Е.О.Помиткін, для децентрації важливими є зразки високодуховної поведінки. Ці зразки, згідно методів Школи діалогу культур, можуть дати культурні герої, образи яких мітяться у творах культури [6]. Вони можуть актуалізувати духовний аспект історії людства – взірці нестандартної поведінки та мотивації, яка не є типовою для більшості [Помиткін 2013].

Для реалізації діалогічних засад розвитку духовного потенціалу учнів педагог повинен володіти певним арсеналом діалогічних методик. Зокрема, йдеться про діагностичні методики, розроблені в руслі концепції Школи діалогу культур, та інші, реалізовані в контексті діалогічного підходу в психології та педагогіці. Діалогічні діагностичні методики, котрі використовуються в роботі з підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді, мають бути двох планів: для роботи з педагогами з метою актуалізації в них психологічної налаштованості на розвиток духовного потенціалу учнів, а також ті, які педагог використовує безпосередньо для розвитку духовного потенціалу учнів. Процес розвитку духовного потенціалу особистості як суб'єкта духовної культури, тобто усвідомлення себе як суб'єкта цієї культури, тісно пов'язаний із реалізацією діалогічного наповнення смислоутворювальних категорій духовності (Добро, Краса, Істина).

Е.О.Помиткін визначає ряд принципів, котрими необхідно керуватись при діагностиці духовного потенціалу особистості. Зокрема, цей перелік включає наступні принципи: принцип духовно-особистісної інтеграції; принцип ієрархічності; принцип ціннісно-смислової детермінації; принцип цілісності; принцип свідомої взаємодії; принцип розвитку свідомості; принцип свободи волевиявлення клієнта; принцип детермінованості зовнішнього та внутрішнього тощо [Помиткін 2013].

Завданням нашого дослідження було виявлення діалогічних засад становлення готовності педагога до розвитку духовного потенціалу учнів. У формулюванні такого завдання ми виходили з припущення, що серед факторів, котрі зумовлюють реалізацію духовного потенціалу особистості, важливе місце посідає творчо-діалогічна спрямованість особистості. Отже, виявлення діалогічних складових у формуванні духовного потенціалу необхідне для поглиблення розуміння психологічної природи останнього.

Оскільки необхідною умовою готовності вчителя до розвитку духовного потенціалу учнів є реалізація його власного духовного потенціалу, метою даного етапу дослідження було з'ясувати закономірності та залежності, що існують між розвитком духовного потенціалу, з одного боку, і діалогічною спрямованістю особистості, з іншого.



## Психологічні засоби формування в студентів діалого-культурних настанов у контексті здобуття ними сходовознавчої освіти

### *Діалогічні засоби формування культурної суб'єктності*

Згідно діалогічної концепції Г.О.Ковальова, існує три парадигми розуміння психічних явищ – об'єктна, суб'єктна та інтерсуб'єктна [Ковалев 1985]. Відповідно до цього, розробляється методологія психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розбудову діалогічних установок студента щодо його буття у площині культури і розвитку культурної суб'єктності, а усе різноманіття ситуацій міжкультурної взаємодії розглядається у цих трьох аспектах. Отже, культура у різних ситуаціях може поставати як об'єктом, так і суб'єктом діалогу. Зрештою, суб'єкт діалогу постає як інтерсуб'єктна єдність [Дьяконов 2009 а].

Форми діалогічної роботи у сходовознавчій освіті можуть бути дуже різноманітними. Об'єднує їх передусім діалогічна позаперебувальність усіх учасників діалогу, у тому числі й щодо східної культури, яка виступає об'єктом діалогу є частиною інтерсуб'єктної єдності.

На думку М.М.Бахтіна, діалог – «протистояння людини людині, протистояння «Я» та «Іншого» [Бахтін 1972, с. 299]. Відповідно, діалог – не просто спілкування, а взаємодія, у ході якої людина відкривається собі та іншим; у діалозі відбувається зустріч суб'єктів.

Як вважає М.Бубер, людина знаходить свою людську сутність, співвідносячи себе не лише з іншими людьми, але й з природою та з Богом [Бубер, 1993]. Відповідно, діалогічні відносини здійснюються і як діалог людини природою, і як діалог з іншими (міжособистісний, міжнаціональний, міжкультурний), і як діалог із самим собою. Окрім того, можна говорити про діалог зі світом речей, з духовними цінностями, що несуть на собі відбиток особистості їх творців (форма діалогу, опосередкована предметами і цінностями) [Культура как диалог].

Щоб діалог відбувся, необхідно дотримання ряду умов. Зокрема, необхідною умовою наявність рівних суб'єктів, котрі усвідомлюють свою якісну індивідуальність. Діалог надає вищої цінності спільному буттю суб'єктів, кожен з яких є самодостатнім і самоцінним, і позазнаходження не є перешкодою для спілкування і взаємного пізнання [Культура как диалог].

Діалог між культурами може бути як безпосереднім, так і опосередкованим – простором, часом, іншими культурами; може бути безкінечним у часі або обмеженим певними часовими рамками. На основі трансформацій, що відбуваються у культурах внаслідок діалогічної взаємодії між ними, можливо здійснити типологізацію діалогу, виділивши різні його типи – зовнішній і внутрішній.

Зовнішній діалог не призводить до спільної зміни культур; від обумовлений інтересами самопізнання та саморозвитку культур, сприяє їх самозбагаченню, доповненню новими деталями. У цьому випадку діалог є взаємним обміном готовими цінностями та результатами творчої діяльності культур. Така логіка закономірно приводить до розподілу культур по різних рівнях, що обумовлено різним рівнем їх цивілізаційної результативності. З такої позиції, світова культура постає як певна арифметична сума окремих культур.

У той же час, внутрішній діалог є процесом співтворення культур та їх самореалізації. Діалог у такому разі стає не просто механізмом передачі готових культурних смислів, але механізмом спільної самозміни культур у процесі їх взаємодії, та механізмом породження смислів [Культура как диалог].

Діалог можна розглядати на наступних рівнях (відповідно до предметних областей, у рамках яких можна говорити про діалог):

1. Лінгвістично-семіотичному (діалог як форма мовленнєвого спілкування, відмінна від монологу);
2. Дискурсивно-логічному (діалогічність свідомості та мислення; діалог як засіб для породження смислів і знаходження істини; на перший план виходить розуміння, логіка);
3. Комунікативному (діалог як засіб сприйняття, переробки, передачі готового смислу, основну роль відіграє взаєморозуміння);
4. Соціально-психологічному (діалог як форма соціального зв'язку, взаємодія з іншими на міжособистісному рівні);
5. Культурологічному (діалогічність як властивість культури);
6. Екзистенційному (діалог як принцип людського існування, суть якого – вихід за межі наявного буття, діалог як відношення Я – Ти) [Культура как диалог].

**Діалог як форма мовленнєвого спілкування.** У своєму безпосередньому втіленні, діалог – своєрідний мінімум соціальності, постає у міжособистісній формі. Діалог – це спілкування у формі запитань та відповідей, яка вимагає визнання наявності за межами себе іншої, рівноправної свідомості, іншого рівноправного я (ти). На відміну від діалогу, монолог є глухим до чужої відповіді, не чекає на неї і не визнає її вирішальної сили. Монолог обходиться без іншого, і тому до певної міри «об'єктивує» оточуючу реальність, низ водючи її до рівня речей. За виразом М.М.Бахтіна, монолог претендує на те, щоб бути «останнім словом» [Бахтін 1986, с. 329-337].

Мовленнєве спілкування являє собою діалогічний обмін висловлюваннями. Воно передбачає у своїй основі обмін репліками мовленнєвих суб'єктів (мовців), а у царині складно організованого культурного спілкування (наукового та художнього) – зміну висловлювань. Репліка і висловлювання є одиницями мовленнєвого спілкування. Вони будуються за допомогою одиниць мови – слів, словосполучень, речень. Як

зазначав М.М.Бахтін, «слово... формується у діалогічній взаємодії з чужим словом... Живе розмовне слово безпосередньо... налаштоване на майбутнє слово-відповідь: воно провокує відповідь... [Бахтін 1975, с. 88].

Висловлювання може складатися з однієї мовленнєвої одиниці речення, слова, а може являти собою цілий науковий або літературний твір (твір як висловлювання). Кожне таке висловлювання передбачає відповідь з боку іншого (або інших), активне розуміння у відповідь, певну позицію.

Висловлювання, як одиниця спілкування, має наступні особливості:

1. Зміна мовленнєвих суб'єктів всередині висловлювання (обмін репліками, у тому числі цілими творами – в умовах складно організованого наукового або художнього спілкування).

2. Завершеність висловлювання, котра передбачає: предметно-сміслову вичерпність теми висловлювання, що дозволяє зайняти відносно нього відповідну позицію; мовленнєвий замисел або волю мовця; типові композиційно-жанрові форми висловлювання, або мовленнєві жанри.

3. Висловлювання має автора, котрий визначає стиль і композицію висловлювання, задає його предметно-смісловий зміст, експресивну тональність.

4. Адресованість висловлювання, тобто його зверненість до когось.

Таким чином, діалогічне спілкування – це форма спілкування, що складається із запитань і відповідей і є засобом з'ясування особистісного ставлення до значущого для обох учасників спілкування об'єкту, чергування реакцій партнерів на суб'єктивні позиції один одного. В ході спілкування відбувається обмін висловлюваннями, однак це не просто обмін ідеями, а перетворення стану кожного з партнерів у їх спільний здобуток [Каган, 1988, с. 150].

Відповідно, спілкування різних рівнів – індивідів, соціальних суб'єктів, культур – постає не просто як певна комунікативна взаємодія. У процесі діалогу з'ясовуються важливі для суб'єктів смисли, відбуваються зміни і між суб'єктами, і у них самих. Як зазначав В.С.Біблер, у глибинній ідеї діалогу логік, діалогу культур формується нова культура спілкування; «мислення та буття іншої людини заглиблено в мене, воно – інше мислення, інша свідомість, внутрішньо необхідна для мого буття, мое alter Ego» [Біблер 1989, с. 9].

Справжня комунікація передбачає спільність, взаємну передачу внутрішнього досвіду; ця спільність базується на певних культурних універсалиях [Даренський, 2010, с. 177]. Проте саме поняття універсалий необхідно розглядати з позиції культурної інакшості.

Метою комунікації є досягнення спільності через відмінності, а метою діалогу навпаки – виявлення і відтворення відмінностей через спільність [Даренський, 2010, с. 180].

Діалог у широкому, категоріальному смислі цього поняття – як процес міжсуб'єктного актуального відтворення досвіду людського буття у його різноманітних культурних формах – є однією з універсалий культури, що забезпечує її спадкоємність попри кінцевість життя і досвіду окремої людини [Даренський 2010, с. 181].

Внаслідок унікальної науково-теоретичної глибини та універсальності парадигми діалогу, вона являє собою фундаментальний світогляд, котрий різнопланово проявляється у різних аспектах навчальної та наукової діяльності студента, і тому може слугувати основою для гуманітарно-культурного і особистісно-духовного становлення майбутнього фахівця [Дьяконов 2007, с. 732].

Основою діалогічного підходу до організації навчально-виховного процесу є виділення трьох стратегій пізнання, котрі розкривають сутність трьох парадигм (чого?): об'єктної, суб'єктної та інтерсуб'єктної. Справжній діалог проявляється лише на івні інтерсуб'єктної методології та світобачення [Дьяконов 2007, с. 733].

Виходячи з уявлення про три парадигми методології, можна дати оцінку щодо різного гуманітарно-діалогічного змісту й потенціалу навчальних дисциплін, що вивчаються на кафедрах і відділеннях сходознавства. Навчальні плани вищих навчальних закладів містять багато дисциплін, що мають явний або неявний діалогічний зміст. Поряд з дисциплінами, у яких діалогічний зміст проявляється експліцитно (???), ряд предметів мають також імпліцитний діалогічний зміст: (???). Послідовне засвоєння діалогічного змісту й перспектив діалогічного розуміння певних навчальних дисциплін є важливою перспективою розвитку гуманітарно-діалогічного світогляду майбутніх сходознавців.

На основі трирівневої концепції діалогу Г.О.Ковальова, Г.В.Дьяконов висунув наступну характеристику трьох парадигм навчання й спілкування.

Об'єкному типу методології відповідають традиційні форми й методи навчання як передачі знань і спілкування як передачі інформації. Об'єктна парадигма спирається на пасивно-репродуктивні механізми й засоби засвоєння матеріалу: процеси запам'ятовування, повторення, закріплення, тренування, лінійного контролю тощо [Дьяконов 2007, с. 734].

Суб'єктний тип базується на визнанні учня активним агентом засвоєння знань, умінь і навичок. Його метою є не лише набуття пасивно-репродуктивних способів розумової та практичної діяльності, але й розвиток здібностей учнів і їх особистості. Суб'єктний тип пов'язаний із стимулюванням та розвитком якостей активної особистості (цілеспрямованості, організованості, саморегуляції, відповідальності тощо) [Дьяконов 2007, с. 735].

Інтерсуб'єктно-діалогічному типу методології відповідають такі форми й методи навчання, у який центральна роль належить різноманітним формам сбівбуття та самобуття учнів та вчителів. Суб'єктно-суб'єктні, діалогічні форми й методи навчання здійснюються як процеси особистісного спілкування й

паритетної взаємодії, тому навчальне спілкування стає спонтанним, творчим та особистісно-смісловим. У ході діалогічної взаємодії створюється нерозривна єдність навчання та спілкування, а його змістом стають співпраця, спільне управління та самоуправління, індивідуальна й колективна відповідальність, самодіяльність та творчість. Діалог стає метою й засобом активізації навчання й спілкування, а також стратегією гуманізації й гуманітаризації навчання й виховання [Дьяконов 2007, с. 735].

Суб'єктний тип навчання виходить з визнання учня активним агентом засвоєння знань, умінь, навичок. Його мета – не лише набуття пасивно-репродуктивних засобів розумової й практичної діяльності, але й розвиток здібностей учнів і їх особистості.

Інтерсуб'єктно-діалогічній методології відповідають такі форми й методи навчання та виховання, де центральна роль належить різним формам спів-буття та само-буття учнів та вчителів. Діалогічні форми й методи навчання здійснюються як процеси особистісного спілкування та рівноправної взаємодії, навчальна комунікація стає орієнтованою на подію, спонтанною, творчою, наповненою особистісними смислами. В ході діалогічної взаємодії створюється неподільна єдність навчання та комунікації, а її містом стає співпраця, спільне управління, самоуправління, індивідуальна а колективна відповідальність, самоорганізація та творчість. За такого підходу, діалог стає метою й головним засобом активізації навчання, комунікації, а атож првідною стратегією гуманізації та гуманітаризації освіти [Дьяконов 2007, с. 734-735].

Відповідно до цієї концепції трьох парадигм, будується розробка загальної моделі культурологічної діалогічно орієнтованої сходовознавчої освіти.

Одним з важливих стратегічних завдань процесу навчання майбутніх сходовознавців є формування в них діалогічних установок особистості, як основи індивідуального стилю їхньої професійної діяльності. Формування діалогічних характеристик особистості в умовах вивчення окремих, спеціалізованих занять та курсів не є можливим, цей процес вимагає цілісних форм організації навчальної діяльності, при яких духовно-діалогічна інтенціональність пронизує усі сторони навчальної та практичної діяльності.

Розробка культурологічно-діалогічної концепції підготовки майбутнього сходовознавця базується на уявленні про три парадигми теорії, методології й практики професійної діяльності сходовознавця. Відповідно, можна виділити три рівні діяльності.

На об'єктному рівні культури та мови сходу виступають як об'єкт зовнішньо-об'єктивного пізнання. Явища культури та мови ??? вивчаються як предметні, само тотожні сутності, котрі можна вивчати за допомогою загальнонаукових методів. Таке розуміння відповідає традиційній, класичній європоцентричній концепції.

На суб'єктному рівні діяльності сходовознавця східна мова й культура залишаються об'єктом наукового пізнання й практичної діяльності, проте головною метою роботи сходовознавця стає розбудова міжкультурних взаємин і можливий «позитивний вплив» а процеси, що відбуваються у східних суспільствах, одностороння допомога представникам східних народів тощо. Таке розуміння діяльності фахівця-сходовознавця може бути визначене як суб'єктна діалого-культурна діяльність.

На інтерсуб'єктному рівні – рівні діалогу – мови, культури та народи Сходу стають не лише потенційним, але й реальним суб'єктом взаємодії. Головним у діяльності сходовознавця стає не прямий вплив, а здійснення недиригентної, опосередкованої взаємодії зі Сходом у живому та рівноправному діалозі, у процесі якого відбувається щирий, спонтанний, духовний контакт. Такий спосіб взаємодії є втіленням інтерсуб'єктної парадигми.

Таким чином, розглядаючи сходовознавство як складну культурну діяльність, ми аналізуємо його у межах трьох вищезазначених парадигм, причому можна бачити, що «крайнощі сходяться», але з переходом на інший якісний рівень. У об'єктній та інтерсуб'єктній парадигмах діяльність сходовознавця має вигляд споглядацької, пізнавальної позиції щодо Сходу, а у суб'єктній – активної, перетворювальної позиції; у той же час перша і друга парадигма втілюють монологічні авторитарно-маніпулятивні позиції, а третя – діалогічні.

На думку Г.В.Дьяконова, сутність гуманізації процесів навчання полягає у реалізації їх антропоцентричності, що виражається у забезпеченні суб'єктно-діяльнісної, індивідуально-особистісної орієнтації навчально-виховного процесу. У той же час, сутність гуманітаризації він вбачає у забезпеченні глибокої та поліфонічної культуро-антропоморфізації освітнього процесу, змістом якого є інтерсуб'єктно-ціннісна, духовно-трансперсональна інтенціональність буття і становлення студента як «людини у Всесвіті». З точки зору культурології, наведені визначення означають, що поняття гуманізації відповідає цивілізаційно-техногенному світогляду, а поняття гуманітаризації відображає цінності культурно-духовного ставлення до світу [Дьяконов 2007, с. 737].

Таке розуміння гуманізації та гуманітаризації дозволяє співвіднести ці поняття, відповідно, з суб'єктною та інтерсуб'єктно-діалогічною парадигмами. Гуманітарно-діалогічне прозуміння професійно-діалогічного становлення фахівця виходить із уявлення про «живе знання», у розумінні С.Л.Франка. Внаслідок цього, здійснення гуманізації та гуманітаризації навчання й виховання майбутніх фахівців передбачає не стільки планування певних заходів, скільки створення багатопланового гуманітарно-діалогового середовища реального та наповненого подіями життя студентів і викладачів. Основними напрямками забезпечення гуманізації навчання й виховання, на думку є: Г.В.Дьяконова, є: реалізація індивідуального та диференціального підходу у навчанні, актуалізація гуманістичного потенціалу змісту навчальних дисциплін, утвердження принципів суб'єктно-особистісних сосунків (взаємоповага і взаємна

вимогливість з боку викладачів та студентів, забезпечення свободи та відповідальності, створення різноманітних зворотних зв'язків) тощо. Щодо основних напрямків і форм втілення гуманітаризації навчально-виховного процесу, то вони полягають передусім в утвердженні діалогічно-фасилітаційних стосунків між викладачами та студентами, створенні атмосфери довіри, відкритості, прийняття та емпатійного розуміння; забезпеченні можливостей особистісної та професійно-психологічної самоактуалізації під час навчальних занять, шляхом організації психологічних тренінгів (рольового спілкування, сенситивності, емпатійного слухання тощо); розширенні духовно-культурного горизонту особистості під час вивчення світоглядних дисциплін [Дьяконов 2007, с. 737].

Важливу роль у гуманізації та гуманітаризації особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців відіграє також впровадження гуманістичного стилю в організацію педагогічної практики студентів.

Як зазначає Г.В.Дьяконов, найважливішим стратегічним завданням процесу навчання майбутніх фахівців є формування в них діалогічної інтернаціональності, діалогічної установки, діалогічних здібностей як фундаментально-онтологічної основи індивідуально-творчого стилю їх особистісно-професійної діяльності. Формування діалогічних характеристик є досить складним, чи навіть неможливим на шляху окремих або спеціалізованих занять і курсів, тому воно повинне відбуватись у цілісних формах організації навчальної діяльності, за яких антропоогранічна, духовно-діалогічна інтенціональність понизує собою усі основні грані й сторони психолого-педагогічної реальності. Важливою формою психолого-педагогічної реальності, що відкриває можливості формування особистісно-діалогічної установки студентів, уявляється цілісний комплекс форм навчально-діалогічної діяльності, котрий моделює реальне різноманіття життєвих форм внутрішнього та зовнішнього діалогу людини, різноманіття діалогічних форм і засобів навчальної та професійної діяльності. Другою важливою сферою, яка пробуджує особистісно-діалогічну інтернаціональність, зазначений автор вважає учбово-професійну практику студентів [Дьяконов 2007, с. 746].

У навчальному закладі сходоознавчого профілю (кафедри сходознавства, відділення східних мов) викладаються дисципліни теоретичного та практичного характеру, також студенти проходять різні форми практики (педагогічну, виробничу) і проводять кваліфікаційні та дипломні дослідження. При розбудові простору навчального закладу як культури відповідного середовища, враховується ряд факторів, що задають діалогічне настановлення індивідуального стилю навчальної та професійно-практичної діяльності майбутнього сходознавця.

По-перше, у відповідності до уявлення про три парадигми по світ психологічних явищ (Г.О.Ковальов), задається певна послідовність змісту теоретичних та практичних курсів, котра відображає рух від об'єктно- та суб'єктно-монологічних форм пізнання до інтерсуб'єктних форм.

По-друге, виходячи з головних особливостей діалогічної інтенціональності, є довірливість, відкритість, контекстуальність, спонтанність і свобода взаємодії між людьми. По мірі посунання у навчання, студентам старших курсів надається більша свобода у виборі об'єктів і форм своєї практичної діяльності.

При проходженні педагогічної практики, здійснюється настановлення на власну творчість, вироблення індивідуальних форм діалогічної взаємодії зі студентами молодших курсів, не директивної та безоцінкової фасилітації.

Підтримуються форми й засоби практичної діяльності студентів, що розвивають в них уміння й навички аналізу та рефлексії діалогічних процесів у ході взаємодії з іншими культурами та мовами.

Особлива увага приділяється готовності та умінню студентів експериментувати, тримаючи у полі уваги те, що головною цінністю навчання та практичної роботи є передусім повнота й глибина діалогічного контакту та взаємної відкритості у процесі міжкультурної взаємодії.

Діалогічна інтенціональність великою мірою оцінюється за готовністю студента до досягнення унікальної індивідуальності східних мов та культур.

Розвиток діалогічної інтенціональності студентів у період практики здійснюється не лише по лінії стимуляції зовнішньої діалогічності, але й у напрямку проникнення у деякі процеси власного внутрішнього діалогу, власного внутрішнього життя особистості студента (за допомогою ведення щоденника, співбесід із керівником практики, особистісно-професійної рефлексії).

#### **5.4.1. Діалогічний практикум для майбутніх сходознавців**

Однією з важливих форм роботи центру «Бейт аль-Хікма», спрямованою на діалогічну координацію і об'єднання розрізаних навчальних дисциплін було впровадження спеціально розробленого діалогічного практикуму для студентів-сходознавців.

Основою розробки психологічного практикуму для студентів-сходознавців стали, передусім, ідеї філософії культури, що були висунуті й розроблялись такими мислителями, як М.М.Бахтін, М.Бубер, С.Л.Франк, В.С.Біблер та ін.; досвід викладання ряду дисциплін сходоознавчого, філологічного й психологічного профілю, участь у практично-навчальній роботі сходознавчих кафедр і відділень, мовних курсів; теоретико-концептуальне бачення принципів, закономірностей та шляхів професійної підготовки майбутніх сходознавців; досвід теоретичного осмислення та практичного втілення діалогічних принципів (В.Ф.Литовський, С.Ю.Курганов, Г.В.Дьяконов, Т.О.Флоренська та ін.). Певною мірою було використано напрацювання, що містяться у «Діалогічному практикумі для психологів», розробленому Г.В.Дьяконовим [Дьяконов 2007].

Метою розробленого практикуму є розвиток діалогічної культури майбутніх фахівців-сходознавців; формування загальних теоретичних уявлень про діалог та діалогічну парадигму, практичне засвоєння основних методів та стратегій розбудови міжкультурної взаємодії на різних рівнях.

Головні його завдання полягають у: вивченні теоретичних уявлень про діалогічну парадигму у сучасній філософії та психології; розуміння основних принципів, закономірностей та особливостей діалогічної взаємодії; оволодіння уміннями, знаннями та навичками ведення діалогу; проектування й конструювання діалогічних методів дослідницької та практичної роботи.

Діалогічний практикум методично пов'язаний із такими загальними та спеціальними дисциплінами як основи психології, етнічна психологія, етика, філософія, релігієзнавство, вступ до мовознавства, вступ до спецфілології, теоретична граматики, теоретична фонетика, практика перекладу, історія арабської мови, історія східної літератури, історія західноєвропейської літератури, основи теорії мовної комунікації, етнографія регіону, методика викладання іноземної мови, релігії та філософські вчення країн Сходу та ін. Даний практикум створює умови для діалогічного розуміння багатьох навчальних дисциплін філологічного, культурологічного та психологічного профілю.

Основу практикуму складають такі теми як: «Діалог у житті та культурі», «Сходознавство і парадигми міжкультурної взаємодії»; «Європоцентризм і альтернативні підходи», «Діалог і самопізнання», «Діалог і подолання міжкультурних конфліктів».

Однією з особливостей діалогічного практикуму є створення атмосфери діалогічного спілкування з студентами, надання їм достатньої свободи у виборі змісту та спрямованості занять. Виходячи з цього, перелік базових тем практикуму носив швидше орієнтовний, ніж нормативний характер. Як показує досвід, спонтанна та вільна активність студентів охоплює більшість орієнтовних тем, які отримують специфічний розвиток відповідно до конкретних умов, у які вилілася робота з даною групою студентів. Досвід свідчить також про те, що індивідуальні траєкторії руху різних груп студентів у матеріалі виявляються досить різноманітними. У результаті участі у практикумі студенти починають розуміти, що знання отримуються не у готовому вигляді від викладача або з підручників, а знаходяться у процесі індивідуального або групового діалогу. При цьому, студенти самі знаходять теми й проблеми, визначають мету та цілі навчання.

#### **Програма діалогічного практикуму для майбутніх сходознавців**

№	Тема	Год.
1	Діалог у житті та культурі	8
2	Сходознавство і парадигми міжкультурної взаємодії	8
3	Європоцентризм і альтернативні підходи	8
4	Діалог і самопізнання	8
5	Діалог і подолання міжкультурних конфліктів	8

Розроблена програма практикуму є не жорсткою схемою, а швидше орієнтиром для організації навально-виховної роботи зі студентами. Як показує досвід роботи, робота може бути успішною у разі, коли вона проводиться не в інформаційно-дидактичному ключі або програмно-монологічно, а здійснюється емоційно, в імпровізаційному стилі, передусім з урахуванням потреб учасників конкретної групи студентів. Відповідно до цього, одні теми розкриваються більш глибоко та детально, тоді як інші торкаються лише побіжно. Головна увага спрямовувалася на діалогічну інтерпретацію об'єктів та явищ, котрі були предметом розгляду під час зустрічей.

#### **Діалогічні методи викладання сходознавчих дисциплін**

Як показує філософсько-методологічний аналіз, категорія діалогу тісно пов'язана з рядом категорій психологічної науки, таких як діяльність, спілкування, свідомість, особистість та ін. Сам же діалог виступає як окрема категорія психологічної науки. Зокрема, він є феноменологічним фундаментом широкого кола базових психічних явищ, котрі лежать в основі навчання та спілкування: мови, мислення, уяви, почуттів, самосвідомості тощо [Дьяконов 2007, с. 776]. Головні психічні функції та процеси виступають як перетворені форми початкової діалогічності людської природи.

Виходячи з діалогічної природи головних психологічних процесів, що задіяні у навчанні, Г.В.Дьяконов пропонує будувати діалогічно орієнтоване навчання на основі концепції трьох парадигм пізнання [Ковалев 1985].

Об'єктному типу навчання відповідають традиційні форми й методи навчання як передачі знань, і спілкування як передачі інформації. Об'єктна парадигма спирається, передусім, на пасивно-репродуктивні психічні механізми й засоби засвоєння матеріалу: процеси запам'ятовування, повторення, закріплення, тренування, жорсткий контроль та оцінка. Важливими засобами активізації процесу навчання стають засоби стимуляції біхевіорального змісту – позитивне та негативне підкріплення; спілкування при цьому відіграє

другорядну роль, носить односторонній характер – від вчителя до учня, тому фактично взаємодія як взаємна дія між ними відсутня. Метою залишається лише засвоєння знань, умінь і навичок, а активність учнів носить не рефлексивний і нетворчий характер [Дьяконов 2007, с. 778].

Суб'єктний тип навчання виходить з визнання учня активним агентом засвоєння знань, умінь і навичок; його метою стає не лише набуття пасивно-репродуктивних способів розумової та практичної діяльності, але й розвиток здібностей учнів та їх особистості.

Інтерсуб'єктному (діалогічному) типу методології відповідають такі форми й методи навчання, у яких центральна роль відводиться різним формам співбуття та самобуття студентів і викладачів. Суб'єкт-суб'єктні, діалогічні форми методи навчання здійснюються не я процеси зовнішнього впливу та стимуляції, а як актуалізація особистісного спілкування, паритетної взаємодії та внутрішньої діалогічності свідомості й особистості студента [Дьяконов 2007, с. 779].

Побудова діалогічно орієнтованого курсу викладання сходовознавчих дисциплін повинна передусім бути спрямована на подолання панівних методів і форм навчання, пов'язаних з традиційною, об'єктно-монологічною та пасивно-репродуктивною системою навчання. Це, передусім, академізм навчання, що виражається у культурі монологу та культурі навчального посібника; орієнтація на репродуктивне засвоєння теорії та практики; епізодичність та фрагментарність застосування активних методів навчання; відірваність академічних знань від потреб особистісно-життєвої та професійної практики [Дьяконов 2007, с. 784].

Головними компонентами комплексу діалогічно орієнтованої програми сходовознавчої освіти є: курс лекцій \$\$\$ та ін..

Г.В.Дьяконов, розробляючи концепцію активного, діалогічно спрямованого навчання у підготовці студентів-психологів, зазначає, що джерелом гуманізації й гуманітаризації навчання є ідея діалога; гуманізацію освіти слід розглядати як особистісну орієнтацію навчання, а гуманітаризацію – к духовно-культурну спрямованість процесів навчання – спілкування, вчіння, виховання та самовиховання.

Відповідно до цих положень, згаданий автор виділяє наступні принципи системи активного навчання:

1. Навчально-комунікативна співпраця студентів та викладачі
2. Різноманіття та багатоплановість форм і методів навчання
3. Багаторівневність форм і методів навчання
4. Взаємозв'язок, єдність і взаємна доповнюваність компонентів технології активного навчання, поліфонічність діалогічної технології навчання
5. Варіативність у ході підготовки й проведення занять
6. Принцип свободи вибору та творчості
7. Принцип систематичності
8. Принцип контекстualityності
9. Принцип зворотного зв'язку
10. Принцип саморозвитку й самоуправління
11. Міжпредметна діалогічність
12. Структурно-образне моделювання
13. Професійно-практична спрямованість навчання
14. Оптимізація й інтенсифікація навчання
15. Принцип занурення

Така концепція й технологія навчання являє собою комплекс форм і методів активного навчання, котрий відрізняється системною цілісністю, окремі компоненти якого взаємно доповнюють один одного, дозволяючи різні варіанти конкретного втілення безпосередньо у заняттях [Дьяконов 2007, с. 786 – 789].

Комплексне використання елементів з уже існуючих методик і технологій навчання: проблемні методи навчання; структурно-образні методи; програмовані способи навчання (перший та другий рівень складності); Спільно-групові методи активного навчання (лекції-діалоги, парна взаємодія, діалог у мікрогрупі).

Лекція-діалог: лекція-бесіда, лекція-дискусія, лекція-суперечка, евристична бесіда.

Пана взаємодія: здійснення взаємоконтролю студентів, взаємне опитування, взаємодопомога, рефлексивний діалог, інтерв'ю, виявлення ставлення до навчального матеріалу.

Діалоги у мікрогрупі: у формі запитань та відповідей, діалогів у колі, обговорення різноманітних завдань і вправ.

Групові форми й методи роботи: відсутність сторін, що протистоять одна одній; процеси конкуренції відіграють другорядну роль. Робота у мікрогрупах (4-8 студентів) із варіюванням способів взаємодії у широких межах (міра включеності ведучого та самостійності учасників, способи оцінки діяльності тощо).

Форми групової роботи: групове обговорення певного питання, вікторина, бліц-інтерв'ю, ігрові вправи, брейн-стормінг тощо. Діалогічність полягає у тому, що шляхом висловлювання будь-яких асоціацій, фантазій, зняття бар'єрів та відкритість один перед одним, розкріпачення уяви та почутті створюють своєрідну поліфонію гіпотез, проектів і творчих пропозицій [Дьяконов 2007, с. 809 – 810].

#### **Діалогічна методика організації навчальної творчості студентів**

Традиційна методика організації самостійної навчальної роботи студентів базується на нормативно-обов'язових завданнях, спрямованих на самостійну обробку програмного або додаткового навчального матеріалу (читання тексту та його конспектування, реферування, підготовка тематичних доповідей).

Діалогічна методика організації самостійної роботи студентів передбачає ширший спектр форм творчої роботи, а також більшу міру сподоби у виборі форм і засобів індивідуальної навчальної творчості.

Основу методики організації навчальної творчості студентів (за Г.В.Дьяконовим) складають 7 блоків творчих задач, котрі відрізняються за змістом, формою й рівнем складності.

1. Самостійне навчання – завдання репродуктивного характеру (творче оформлення конспектів лекцій, пошук цікавих запитань, читання науково-популярної літератури і її використання за заняттях або в поза аудиторній роботі, реферування розділу книжки тощо).

2. ...

### **«Занурення» - діалогічна технологія навчання...**

Методи «занурення» при вивченні іноземних мов розроблялися у зв'язку із потребою у підвищенні результативності та ефективності навчання. Зрозуміло, що передусім це стосується кількісних показників (підвищення швидкості навчання та збільшення обсягу роботи, виконаної за певний проміжок часу. І.О.Зимня вказує на наступні психологічні особливості інтенсивного навчання іноземної мови: концентрованість у часі, інтенсифікованість (обсяг засвоюваного матеріалу, варіативність вправ, насиченість спілкування та активізація психічних резервів особистості (Зимня 1973).

На думку В.Г.Дьяконова, головна причина, через яку інтенсивні методи є ефективними передусім при навчанні іноземним мовам, полягає у тому що змістом навчального матеріалу є процеси, закономірності, явища й механізми, пов'язані з комунікативною взаємодією між людьми, тобто процеси спілкування як суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Справді, методична система навчання іноземних мов охоплює різні сторони суб'єкт-суб'єктної взаємодії: принцип персонального спілкування, особистісно-рольовий принцип, принцип колективної взаємодії (Китайгородская 1988).

Головна організаційна особливість цього методу полягає у зміні часових рамок вивчення певної дисципліни. Замість рівномірного розподілу вивчення дисципліни за часом, що розтягується на доволі довгі строки, навчальні заняття концентрують у неперервний цикл високої інтенсивності. З точки зору сутності, метод заглиблення базується на глибокому та багатоплановому входженні студента у зміст предмету, що забезпечується різноманіттям форм і методів навчання, а також досвідом, майстерністю і творчістю викладачів. З психологічної точки зору, моделлю методу заглиблення може слугувати вище захоплення, коли в людини міняється мотивація та відчуття часу, підвищується працездатність. При цьому людина сприймає свою активність не як виснажливу працю або прикрю необхідність, а як щось цілком природне, при цьому збільшення інтенсивності цієї активності навіть не помічається. Також серед причин ефективності та дієвості цього методу слід відзначити створення позитивного психологічного клімату у групі, використання елементів релаксації, навіювання та гри (іноді навіть вживається термін сугестопедія) (Дьяконов 2007, с. 819).

Організаційна схема побудови навчальної роботи за системою «Занурення» полягає у тому, що усі години, виділені на предмет, діляться на цикли по кілька днів (5-6 днів). Кожного дня на першій парі читається нова лекція; на другій парі проводиться семінарське заняття, друга половина якого присвячується щойно прослуханій лекції. Це сприяє своєчасному закріпленню навчального матеріалу і співвіднесення нового матеріалу зі старим. Це сприяє поглибленому осмисленню структурних зв'язків у змісті матеріалу, що вивчається.

Повторення та відтворення щойно прослуханого матеріалу займає значно менше часу, ніж при традиційних методах опитування. За рахунок цього, з'являється можливість більш глибоко проаналізувати ряд принципів положень. Окрім того, під час такого обговорення студенти висувають цікаві думки та припущення, що свідчать про глибоке розуміння навчального матеріалу.

Друга половина другої лекції присвячується обговоренні матеріалу лекції прочитаної у попередній день.

Важливою умовою інтенсифікації пізнавальної діяльності студентів стає саме занурення у матеріал упродовж цілого дня декілька днів поспіль, внаслідок чого вони легко утримують у пам'яті попередній матеріал, більш вільно та осмислено працюють із ним, відчують інтерес до процесу навчання і задоволення від спілкування та спільної творчості.

Третя пара занять присвячується проведенню практичних занять, на яких застосовуються різні форми парної та групової роботи, діалогічно-групових форм роботи (рольові ігри, дискусії тощо) (Дьяконов 2007, с. 821-822).

В цілому завдяки застосуванню комплексу зазначених методів, створюються відразу кілька умов, необхідних для реалізації діалогічних принципів у побудові навчального простору як культуровідповідно середовища:

1. Забезпечується контекстність навчального матеріалу, з'являється можливість встановлення діалогічних зв'язків між окремими темами.

2. Збільшується питома вага суто діалогічних форм роботи, за рахунок зменшення часу необхідного для монологічних видів активності (лекція, опитування).

3. Зростає власна пошукова активність студентів, залучення матеріалів що відображають більшу кількість альтернативних точок зору.

4. Постійне (інтенсивне) занурення у контекст певної проблеми, матеріалу активізує процес внутрішнього діалогу, формування власної емоційно забарвленої суб'єктної позиції.

Важливим є той момент, що студенти в ході занять не лише отримують уявлення про раціональні форми розумово-пізнавальної та комунікативно-творчої діяльності, але також реально занурюються у навчальне середовище, насичену різними формами навчання, спілкування творчості, виховують у собі творчі прийоми мислення та спілкування. За рахунок такого занурення навчальне середовище стає для студентів справжнім культурним середовищем, яке стає полем для ініціації міжкультурних діалогів різних рівнів.

Слід відзначити, що в умовах «занурення», комунікативно-діалогічне навчання суттєво змінює мотивацію студентів, яка вже визначається широкою цікавістю до предмету, прагненням проявити свою самостійність та творчість, бажанням співпраці з товаришами (Дьяконов 2007, с. 827).

Аналіз текстів діалогів зі студентами (між студентами, студентів з самими собою): чергування запитань і відповідей, **обмін репліками**, внутрішні голоси, потік свідомості.

Критерії діалогічності: готовність до діалогу; прийняття партнера; сприйняття його як неповторної індивідуальності; емоційний контакт. Рівень стосунків «Я-Ти», які передбачають ясне усвідомлення унікальності своєї індивідуальності і постійної нерозривності з Іншим суб'єктом відношення. Позиція позазнаходження одного з учасників спілкування, який допомагає іншому досліджувати, збагачувати, розвивати та змінювати свої актуальні почуття (думки, ідеї, позиції). Парадоксальність стосунків учасників діалогу. Щоб надати спілкуванню діалогічної спрямованості, його потрібно парадоксализувати.

Стосунки ширості, свободи та довір'я, поваги, інтересу та симпатії між учасниками діалогу, які можуть виглядати парадоксально для студентів, які не звикли до немонологічних форм взаємодії у навчанні.

Відсутність зарані заданого жорсткого алгоритму дій; кожна наступна дія визначається актуальною ситуацією взаємодії та її особливостями.

Проблема ідентичності учасників діалогу.

Думки та переживання людини, навіть абсолютно прагматичні й бездуховні (монологічні) природним і органічним чином перетворюються на глибокі екзистенційно-діалогічні, духовно-моральні переживання.

Передумовою діалогічності спілкування (взаємодії) є діалогічні орієнтації його учасників (учасника). Інший фактор діалогічності спілкування – його проблематика, обговорення й певне розв'язання таких екзистенційно-онтологічних проблем людського життя і людських стосунків як щирість, любов, свобода, незалежність, відповідальність, симпатія, безкорисливість, переживання горя й смерті, транспersonальні переживання тощо. (Дьяконов 2007, с. 630).

Локус діалогічності (діалогізму) може знаходитись у сфері зовнішнього діалогу, внутрішнього діалогу, на межі між зовнішнім і внутрішнім діалогом, у сфері тілесних відчуттів, фізичних дій, у просторі уяви, у формі перевтілення (ідентифікації з квазисуб'єктом або учасником внутрішнього діалогу) тощо (Дьяконов 2007 с. 630).

Важливою умовою діалогічності взаємодії є постійна підтримка взаємодії між учасниками діалогу та їх квазисуб'єктами у формі «Я-Ти»; переведення переживань з форми минулого або майбутнього часу у простір «тут і тепер», який можна вважати фундамнтальною умовою і хронотопом діалогічного спілкування та взаємодії.

Дії учасників діалогу, які забезпечують діалогічне позазнаходження, що дозволяє цілісно сприймати та осмислювати актуальну ситуацію, змінювати та збагачувати свої емоції й переживання, продукувати нові конструктивні почуття, думки, дії.

Екзистенційний характер багатьох почуттів, емоцій і поведінки.

### **Внутрішні діалоги**

Аналіз внутрішніх діалогів (які В.Г. дьяконов досліджує у контексті гештальт-терапії) показує ряд закономірностей. Незважаючи на локальність змісту такого діалогу і його недостатню розгорненість, в ході уявної взаємодії віртуальних співрозмовників відбувається реальна зміна і суттєве збагачення особистісного ставлення людини до іншої людини, явища, проблеми (Дьяконов 2007, с. 636).

У той час як у звичайному спілкуванні ми не завжди намагаємось

Усвідомлювати й вербалізувати наші стосунки з оточуючими людьми, у внутрішньому діалозі з'являється можливість говорити й думати про ці стосунки більш прямо, відкрито й розгорнуто. Суб'єкт внутрішнього діалогу доторкається, іноді вперше у житті, до нових сторін свого емоційно-особистісного досвіду, неусвідомлювані пласти своєї свідомості та несвідомого. У своєму внутрішньому діалозі людина



потрапляє у ситуації розгубленості, мовчання та розмірковування, під час яких відбувається інтелектуальне та афективне опрацювання нових граней свого емоційно-особистісного буття (Дьяконов 2007, с. 639).

Аналізуючи внутрішні діалоги, доцільно передусім відрізнити поняття суб'єкта внутрішнього діалогу (це людина, яка такий діалог уявляє й переживає), учасника (людина, яку суб'єкт внутрішнього діалогу обрав для спілкування) та квазісуб'єкта внутрішнього діалогу (суб'єктивований образ будь-якого життєвого явища – вітер, дощ, гора, або ж психічного явища – потреба, юзажання, мотив, настрої тощо – з яким суб'єкт цього процесу веде внутрішній діалог).

Внутрішній діалог не є об'єктивною реальністю у матеріалістичному сенсі цього слова. Однак, поза сумнівом, він є фактом і подією суб'єктивної реальності та особистісного життя людини. Причому, як зазначає Г.В.Дьяконов, люди, читаючи текст зафіксованого внутрішнього діалогу, нерідко сприймають його як об'єктивну реальність, яка іноді перевершує за силою відчуття присутності реальне спілкування (Дьяконов 2007, с. 645).

З точки зору інтерсуб'єктно-діалогічного підходу, уявний діалог – це емоційно-образна вербально-дієва актуалізація та розгортання усвідомлення реальних стосунків між суб'єктом та учасником віртуальної взаємодії. У цьому плані, внутрішній діалог є конкретно-психічною формою відношення суб'єкта діалогу до учасників, а також конкретною формою дослідження і втілення ставлень людини до інших людей, подій та світу (Дьяконов 2007, с. 646).

### Діалогічний аналіз «потіку свідомості»

Г.В.Дьяконов, аналізуючи основні принципи художньої прози, що використовує особливості «потіку свідомості», відзначає наступні їх характеристики, котрі дозволяють використовувати потік свідомості як метод діалогічної роботи.

1. Неоміфологізм – використання прийому «міфологічного бриколажу», коли твір будується як колаж з цитат і ремінісценцій з інших творів, що частково нагадує діалогічний перегук різних авторів, стилів, епох.

2. Гра на межі між ілюзією та реальністю, вигадкою і фактами, яка досить близька до взаємодії між внутрішнім і зовнішнім діалогами, у яких внутрішні образи та події стають рушіями зовнішнього спілкування, а зовнішні події – фактами й процесами внутрішнього життя.

3. «Текст у тексті» породжує складну ієрархію текстів у тексті. Цей феномен є наслідком діалогічності людської свідомості й несе у собі передумови психологічної рефлексії.

4. Пріоритет стилю над сюжетом. Стилистичні особливості отримують усе більше значення і витісняють власне зміст; цей принцип прямо перегукується з діалогічним принципом «як – важливіше, ніж чому».

5. Принцип відмови від фабули (хронологія події втрачає значення) пов'язаний із нелінійним, неодномірним розумінням часу та істини, яка вже не належить одному суб'єкту (ідея діалогічної співвіднесеності суб'єктів спілкування та співбуття).

6. Принцип домінування синтаксису над лексикою. Робота свідомості йде не а рівні слова (лексики), а на рівні більш високої цілісності – речення, фразової єдності (тобто синтаксису). Актуалізація більш високого рівня цілісності відповідає внутрішній та зовнішній діалогізації потоку свідомості.

7. Принцип «прагматика, а не семантика» - використання різних способів діалогу автора з читачем, моделюванні різних позицій читача та оповідача. З точки зору психології діалогу, даний принцип означає варіювання різних форм особистісності (суб'єктивованості, безпосередності, автентичності) та відчуженості (об'єктивованості, опосередкованості, дистантності) у процесі побудови стосунків зі співбесідником у контексті відносин «Я-Ти» та «Я-Воно».

8. Принцип «Спостерігача», який пов'язаний з позицією позазнаходження (за М.М.Бахтініним). Позиція спостерігача – не позиція раціонального судді, який дає об'єктивну оцінку, ставить остаточний діагноз, а позиція екзистенційного «свідка», котрий задає суб'єкт-суб'єктний, діалогічний контекст буття того, за ким він спостерігає, і підтверджує унікальність його існування.

9. Принцип порушення зв'язності – речення не завжди логічно слідує одне з одного, синтаксичні структури часто порушуються. У діалогічній філософії та психології це відповідає принципам спонтанності та парадоксальності, креативності та інаїта, «екзистенційного глухого кута» та «екзистенційного просвітлення». [Дьяконов 2007, с. 649 – 650].

З технічної точки зору, дослідження потоку свідомості здійснюється як експериментальна інтроспекція, тобто неперервне самоспостереження за змістом власної свідомості (процесами споглядання, переживання, осмислення, внутрішніми діалогами) та його динамікою. При цьому здійснюється письмова або магнітофонна фіксація усіх станів і змін свідомості одночасно з перебігом психічних процесів. Тривалість експериментальних сесій інтроспекції триває 20-40 хв. [Дьяконов 2007, с. 651 – 652].

У потоку свідомості проявляються фундаментальні принципи й механізми психології діалогу – поліфонічність, спонтанність, інтерсуб'єктність, суб'єктивність, свобода, двоголосся, позазнаходження, метафоричність, символічність, холістичність, недиз'юнктивність, контекстуальність тощо. Важливо відзначити, що діалогічний «потік свідомості» є передумовою і результатом схильності людини до здійснення складно опосередкованих форм внутрішнього діалогу. Одним з проявів діалогічного потоку

свідомості є потреба й уміння людини вести емоційно-особистісний, рефлексивно-творчий опис своїх наявних психічних станів, думок та переживань [Дьяконов 2007, с. 670].

Метод «потоків свідомості» розкриває можливості особистісної та професійної рефлексії, емоційно-вольової та діяльнісно-творчої саморегуляції, спонтанної творчості, організації діяльності та інших процесів, необхідних у професійному становленні сходознавця як суб'єкта діалогу культур.

Центральною умовою діалогічності сходознавчої підготовки (в умовах культуровідповідного навчального середовища) є постійне спілкування та взаємодія між усіма учасниками цього середовища (студенти, викладачі, психологи) у формі відношень «Я-Ти», які актуалізують усвідомлення унікальності своєї індивідуальності та її нерозривного зв'язку з Іншим (іншими), спілкування в екзистенційно-онтологічному хронотопі «тут і тепер». Таке спілкування стає рушійним фактором для розбудови відношень «Я-Ти» з фактами культури – творами, героями, ідеями, художніми образами тощо.

### **Діалог як засіб подолання міжкультурних конфліктів**

Діалог є важливим принципом і засобом попередження конфліктів у різноманітних сферах міжособистісного спілкування та взаємодії, у тому числі й міжкультурної взаємодії. Через це розв'язання міжкультурних конфліктів вноситься як окрема тема діалогічного практикуму для студентів-сходознавців.

Слід зразу зазначити, що у порівнянні з іншими (монологічними) засобами та методами подолання конфліктів діалогічні методи мають ряд обмежень. Проте лише у діалозі можливо усвідомити конфлікт як міжкультурний, перевести його у площу діалогу культур і прийти до конструктивного результату.

Слід зупинитись на тому, який саме конфлікт можливо розглядати як міжкультурний. Можливі варіанти (список далеко не є вичерпним):

а) конфлікт між представниками різних культур (можливо навіть побутовий), викликаний неспівпадінням культурних інтуїцій та настановлень;

б) конфлікт між представниками однієї культури, але коли кожен з них представляє певну «культурну позицію»;

в) внутрішній конфлікт між різними культурними настановленнями у свідомості одного суб'єкта.

Щодо обмежень на діалогічне вирішення конфлікту. Зокрема, умовою діалогу є акцент на конструктивності взаємодії. В іншому випадку, якщо міжсуб'єктна взаємодія є деструктивною, замість діалогу може мати місце антидіалог [Балл 2008, с. 23].

### Висновки

Психолого-педагогічні аспекти діалогічної міжкультурної взаємодії включають в себе ряд закономірностей, механізмів та принципів. Зокрема, йдеться про те, що для включення у процеси міжкультурної діалогічної взаємодії, особистість повинна оволодіти рядом психологічних механізмів, таких як осторонення, децентрація, внутрішній діалог, діалог із внутрішнім співбесідником, оволодіння внутрішнім мовленням. Активізація цих механізмів дає змогу реалізувати суб'єктність індивіда у площині культури, позицію позазнаходження, виходу на межу і за межі культурної заданості. Така реалізація є необхідною умовою становлення особистості педагога як високодуховного професіонала.

Над розбудовою діалого-культурологічного підходу в освіті працював ряд педагогогів-дослідників, які застосовували у своїй роботі різні принципи та засади. На їх думку, культурологічний підхід базується на перетворенні педагогічної реальності на основі аксіології, баченні освіти крізь призму культури, створенні освітнього середовища як культуровідповідного середовища, котре сприяє самовизначенню особистості у світі культурних цінностей. Головні принципи культурологічного підходу в освіті: створення емоційно забарвленого навчально-культурного середовища, контекстна обумовленість навчального матеріалу, багаторівневість діалогових відносин між його компонентами, трансляція культурних цінностей, формування особистісного суб'єктного ставлення учнів до культури.

Культури, якщо розуміти їх як макрокультурні ареали, відрізняються один від одного передусім різним способом цілепокладання. Це стосується як європейської культури, так і кожної зі східних культур окремо. Доцільно розглядати східний культурний матеріал у площині діалогу "Схід-Захід" на прикладі однієї зі східних культур, з перспективою подальшого доповнення цього аналізу іншими культурами і зведення в узагальнену картину. Аналіз діалогу культур на прикладі арабо-мусульманського макрокультурного ареалу показує, що в основі цієї культури лежить процесуальна логіко-смилова картина світу, на відміну від субстанціональної логіко-смилової картини світу, на якій базується спосіб смислопокладання, характерний для західного макрокультурного ареалу. Арабо-мусульманська культура завжди була для європейської культури образом "Іншого", у діалозі або конфронтації з яким здійснювалося її самоусвідомлення. Довгочасові та інтенсивні культурні контакти між цими двома культурами, часто опосередковані, створили потужне культурне підґрунтя для самоздійснення в культурі європейця (українця), причому це підґрунтя як правило неусвідомлюване. Несподіване його усвідомлення стає поштовхом розвитку культурної суб'єктності індивіда.

Психолого-педагогічна концепція діалого-культурологічного підходу в освіті базується передусім на тому положенні, що головним завданням такої освіти є підготовка фахівця, який має такі розвинені особистісні якості як суб'єктна позиція у культурі, ціннісно-культурне ставлення до своєї професії, діалогічна спрямованість особистості, включеність у міжкультурні діалоги. Реалізація цих завдань передбачає розвиток лінгвістичної компетентності, лінгвокраїнознавчої компетентності та культурологічної компетентності. Засобом досягнення цих цілей є створення культуровідповідного навчального середовища, розбудова якого базується на принципах контекстності, діалогічності, цілісності, позитивного емоційного забарвлення. Базовим елементом такого середовища є психологічний центр, котрий реструктурує існуюче навчальне середовище у культуровідповідне.

Діагностика ефективності застосування діалого-культурологічного підходу в освіті здійснювалася на основі трьох діагностичних блоків: лінгвокраїнознавчої компетентності, культурологічної компетентності та діалогічної спрямованості особистості, які у сукупності дають змогу оцінити готовність індивіда до зайняття позиції свідомого й відповідального суб'єкта культури і відтак актуалізувати свій духовний потенціал.

Проведене нами дослідження не вичерпує повною мірою всіх психологічних, педагогічних та філософських аспектів питання про діалогічні засади підготовки педагогів до розвитку духовного потенціалу учнів. Перспективи вивчення цієї теми полягають у глибшому розкритті суті психологічних процесів та механізмів, котрі роблять можливим входження особистості педагога та учня у великі та малі культурні діалоги, ширше залучення матеріалу інших культур, заснованих на інших способах смислопокладання у порівнянні з культурами Європи та Близького Сходу, а також становлення суб'єктності особистості у площині культури як важливого аспекту реалізації її духовного потенціалу.