

**С. Паламар**

**м. Київ**

**ЦІННІСНІ ПОТЕНЦІЇ ЛІТЕРАТУРНОГО ЗНАННЯ В  
КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ  
ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

**Анотація.** У статті описано механізм інтеріоризації ціннісних потенцій літературного знання у процесі вивчення художньої літератури учнями основної школи. Розроблено теоретичну схему читацької діяльності з урахуванням кореляції того, що ціннісна структура внутрішнього світу особистості має основними координатами етичну й естетичну потенції, які виявляються у відповідній структурі ментального середовища.

**Ключові слова:** аксіологізація знання, ціннісні потенції літературного знання, гуманітарна освіта, учні основної школи.

**С. Паламар**

**ЦЕННОСТНЫЕ ПОТЕНЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ЗНАНИЯ В  
КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

**Анотація.** В статье описан механизм интериоризации ценностных потенций литературного знания в процессе изучения художественной литературы учениками основной школы. Разработана теоретическая схема читательской деятельности с учетом корреляции того, что ценностная структура внутреннего мира личности основывается на координатах этических и эстетических потенций, которые проявляются в соответствующей структуре ментальной среды.

**Ключевые слова:** аксиологизация знания, ценностные потенции литературного знания, гуманитарное знание, ученики основной школы

**S. Palamar**

**VALUE POTENCY LITERARY KNOWLEDGE AS ISSUES  
HUMANITARIAN EDUCATION STUDENT SCHOOL PRINCIPAL**

**Abstract.** The paper describes the mechanism of internalization of value potentials of literary knowledge in the study of literature primary school pupils. A theoretical scheme of reading activity with regard to correlations that value structure of the inner world of personality based on the coordinates of the ethical and aesthetic potential, which appear in the corresponding structure of mental environment.

**Keywords:** the value of knowledge, values potency of literary knowledge, humanities, basic school pupils.

**Постановка проблеми.** Сучасний стан методології науки і постмодерної культури зумовив різке загострення низки глобальних проблем, розв'язання яких передбачає переосмислення ціннісних аспектів науково-технічного й інформаційного поступу. Нині потенціал наукового знання чітко виявляє свої ціннісні характеристики; ціннісні потенції знання наприкінці ХХ–початку ХХІ ст. постали однією з найбільш актуальних тем у сучасній методології науки. Осмислення структури аксіологічного потенціалу наукового знання – доконечна передумова розв'язання багатьох наявних у цій сфері філософського дослідження проблем.

Наука пізнає найбільш істотні, важливі, потрібні людині речі – феномени, які набувають у свідомості суб'єкта відповідної значущості, тому ціннісні аспекти наукового знання набувають актуальності в добу загострення соціокультурних проблем. Сучасна інформаційна культура позначена частковим порушенням гармонії, втратою справжніх культурних орієнтирів. Апеляція до вселюдських цінностей є намаганням осмислити не просто взаємозв'язок науки і цінностей, а з'ясувати аксіологічні підвалини самого наукового знання. Це свідчить про те, що наука намагається переорієнтуватися на більш універсальні цінності, ніж сама лиш абстрактна

істина. Йдеться не про те, що наука має бути ціннісно зорієнтованою – такою вона була завжди, адже розвивалась у певному соціокультурному середовищі, створювалася представниками тієї чи тієї культури, виконувала різноманітні соціальні функції тощо [3; 6; 7; 8]. Важливо з'ясувати саму структуру ціннісного потенціалу знання, закономірності та найбільш оптимальні форми актуалізації. Усе це доводить, що ціннісний потенціал наукового – у рамках нашого дослідження – літературного знання на початку третього тисячоліття – справді надзвичайно актуальна для філософії, культурології, психології, людинознавства та наукознавства тема.

Істотний внесок у становлення ціннісної теорії знання здійснили представники західної соціології науки, серед яких М.Шелер, Е.Дюркгейм, К.Мангейм, В.Старк, Т.Парсонс. Критичний аналіз ідей західної соціології знання підтверджує важливість аксіологічного підходу в цій сфері філософського дослідження (Л.Москвичов, Є.Причепій). Широко й оригінально проблему ціннісного потенціалу знання висвітлено філософією життя В.Дільтея, екзистенціалізмом К.Ясперса, Ж.-П.Сартра, М.Бердяєва, феноменологією Е.Гуссерля, герменевтикою М.Гайдеггера, Г.-Г.Гадамера. Розвідки становлять пошук адекватної сучасному розвитку науки аксіологічної теорії знання.

Актуалізується питання аксіологізації наукового (літературного) знання суб'єктів навчання у процесі оволодіння гуманітарною освітою.

**Мета статті** – розкрити сутність процесу аксіологізації літературного знання в процесі гуманітарної підготовки учнів основної школи.

**Виклад основного матеріалу.** У системі освітньої галузі прагматизм, ототожнюючи когнітивне і ціннісне ставлення до дійсності, дозволяє трактувати істину інструментально – як те, у що ми віримо, благо, впевненість, яка долає сумнів тощо. В основу такої філософії покладено теоретичний структурний елемент практичного ставлення людини до дійсності, а саму практику – критерієм істинності знання. Виходячи з цього,

необхідність і можливість аксіології принципово заперечувалася, хоч ідеологічно виражений аксіологічний підхід у науковій сфері не відкидався.

Проблема співвідношення цінностей науки і культури виховання є багатогранною й багатоаспектною; яка недостатньо досліджена в методологічному плані. Причиною, на наш погляд, є відсутність адекватної теоретичної моделі. Філософсько-методологічні засади аксіології науки, освіти і виховання є надзвичайно складною проблемою сучасності. У зв'язку з переважанням природничо-наукової парадигми, яка не потребує розуміння культурного сенсу та схожості переживань і ґрунтується на відокремленості суб'єкта від об'єкта, не враховуючи царини суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, можливостей співбуття [4, с. 251].

Очевидними є поряд із позитивними негативні наслідки науково-технічного прогресу, що доводить слушність позиції про неприйнятність поширених у сучасній культурі цінностей сцієнтизму й технократизму тощо, але рідко звертається увага на те, що більшість етичних проблем науки так чи так пов'язана з культурою виховання. Причому зв'язок цей має два нерозривні аспекти: стиль наукового мислення впливає на специфіку виховних настанов і стратегій, а виховання – на формування ціннісних орієнтацій у сфері навчальної діяльності.

Наука становить домінанту в освітньому процесі. З іншого боку, освіта залишається єдиною можливою перспективою науки, що доводить необхідність удосконалення не тільки філософії науки, а й філософії освіти (у контексті нашого дослідження – гуманітарної). Переоцінка наукових цінностей передбачає зміну ціннісних орієнтацій у сфері виховання в широкому розумінні цього слова, що є, у свою чергу, передумовою формування, поширення й утвердження нового стилю наукового (літературного) мислення.

Ідеться передусім про необхідність аксіологізації літературознавчої науки й гуманітарної освіти і виховання. Наука ХХ століття позначена повиленою увагою до розширення дискурсу значеннєвих настанов

моральних і естетичних критеріїв [6, с. 157]. Актуалізується необхідність «людського виміру» науки і техніки, усвідомлення ціннісних параметрів їх подальшого розвитку.

Перед літературною освітою учнів основної школи та вихованням постає завдання не стільки асимілювати наукові (літературознавчі) досягнення, скільки створювати необхідне підґрунтя для ціннісно зорієнтованого розвитку самої науки. «Система виховання та освіти, – слушно зазначає П.Козловський, – повинна передусім створити можливості для вивчення і розуміння форм та образів культури. Але вона не повинна обмежуватися на цьому шляху лише інструментальним предметним знанням та науковим поясненням світу, оскільки звуження мети виховання та навчання лише до оволодіння корисним для людини знанням елімінує з культурного та духовного життя розуміння, переживання, співпереживання, персональне творче становлення» [5, с. 250].

Спроби осмислити, обґрунтувати, узагальнити передовий педагогічний досвід із формування ціннісної картини світу в учнів основної школи під час роботи з художньою літературою спонукає до переосмислення методологічних засад культури виховання, пошуку нетрадиційних підходів, концепцій, моделей розв'язання проблеми теоретичної і практичної педагогіки.

Зокрема, практика виховання ціннісних орієнтацій під час роботи учнів основної школи з художньою літературою має:

- переорієнтуватися на ідеал свободи волі особистості;
- нівелювати безпосереднє переважання концепції тотального, спланованого, цілеспрямованого й уніфікованого виховного впливу однієї частини суспільства на іншу;
- актуалізувати принцип потенціалізму як універсального методологічного принципу, заснованого на вірі в унікальні духовні можливості, творчі потенції особистості (акт взаємодії читача з художнім текстом має певний потенціал самовідтворення та подальшого розвитку,

зумовлений споріднено-протилежними потенціями взаємодіючих сторін, актуалізація яких зумовлює нову взаємодію тощо).

Процес декодування художнього твору має свою специфіку, яка відрізняє його від сприймання об'єктів щоденного життя і наукових досліджень. Він становить складний, багатогранний перебіг, що передбачає протилежні моменти і тенденції:

1. З одного боку, його структура і напрям розвитку запрограмовані в художньому творі, з іншого боку, під час цього процесу здійснюється творча діяльність читача, яка так чи інакше видозмінює втілені в художньому творі образи під впливом індивідуального життєвого досвіду читача, його естетичних ідеалів, світоглядних принципів і певної цілеспрямованості.

2. З одного боку, під час сприймання художнього об'єкта у читача виникає той емоційний стан, який хотів викликати митець, створюючи свою художню одиницю, з'являються такі переживання, які автора намагався передати у створюваному ним художньому творі, так і у героїв; з іншого, – емоційні стани, які виникають під час естетичного сприймання і переживання є глибоко індивідуальними.

3. З одного боку, у процесі естетичного сприймання читач отримує інформацію і відомості про явища дійсності, які містяться в художньому творі, з іншого, – аналізуючи в момент сприймання художньої одиниці свій життєвий досвід, читач пізнає нове, що виходить за рамки зображеного в художньому творі.

Виховний процес визначається багатьма чинниками, серед яких особливо важливе значення мають:

а) духовні потенції особистості вихованця разом з усіма генокультурними передумовами;

б) безпосереднє середовище становлення та розвитку й, нарешті, особистість педагога в контексті цього середовища у ролі посередника.

Необхідно вказати, що діалогізм тексту, проблеми взаємодії автора та читача художнього твору найбільш ретельно були розроблені в

соціокультурній теорії про діалогічну природу художньої словесної творчості відомого російського літературознавця М. Бахтіна [2, с. 31]. Так, ретельно аналізуючи діалогізм читання, науковець доводить, що діалогічність розуміння виникає із поліфонії поглядів. Дослідник підкреслює, що лише особистісне включення читача в текст доповнює його, робить твором в істинному значенні цього слова.

З нашої позиції, для процесу розвитку читацької компетентності учнів основної школи принципово актуальними є такі положення концепції М. Бахтіна:

– суттєвий діалог під час читання може бути реалізований тільки за умов взаємодії між автором твору та його реципієнтом, тобто при наявності деяких об'єктивних суджень щодо тексту;

– зайняти діалогічну позицію – це означає не тільки висловити конкретну смислову ідею щодо прочитаного, але й певним чином виявити особистісне ставлення до неї [2].

Ірраціональні потенції мислення виявляються передусім у формах діалогічного пізнання, в яких ідеал точності втрачає свою незаперечну цінність, оскільки комунікація передбачає відкритість і розширення меж інтелектуального простору. «Науки, – писав М. Бахтін, – це монологічна форма знання: інтелект споглядає річ і висловлюється про неї. Тут тільки один суб'єкт – той що пізнає (споглядає) і говорить (висловлюється). Йому протистоїть тільки безголоса річ. Будь-який об'єкт знання (в тому числі людина) може бути сприйнятий і пізнаний як річ. Водночас суб'єкт як такий не може сприйматись і вивчатись як річ, оскільки як суб'єкт він не може, залишаючись суб'єктом, стати безголосим, отже, пізнання його може бути тільки діалогічним» [2, с. 383].

Діалектична логіка засвідчує актуальну, а не потенційну тотожність протилежностей, надаючи суперечності ролі основної рушійної сили розвитку мислення й буття. У результаті виникає конфлікт інтерпретацій змісту самої суперечності. Як справедливо зазначає Г. Батищев, «саме зі



спробами так чи так діалектизувати розсудкове мислення пов'язано багато так званих конфліктів між діалектикою суперечностей і формальною логікою – конфлікти, які виникають з некомпетентного викладу або діалектики, або формальної логіки, або того й того водночас. Дійсні суперечки можливі й необхідні не між філософією та цією спеціальною наукою, а тільки між різними *філософськими* тлумаченнями проблеми суперечності чи якихось її аспектів» [1, с. 57].

Отже, зміст поняття «суперечність» має достатньо широке тлумачення. Однак у такому випадку ми стикаємося з конфліктом протилежних тлумачень самої суперечності. Конфлікти ж, як відомо, вимагають розв'язання, через що нам і не слід обмежуватися констатацією наявності проблеми.

Таким спільним знаменником, очевидно, слугує поняття *ціннісного потенціалу взаємодії*. З формально-логічного погляду суперечність розв'язується надаванням переваги одному з двох діаметрально протилежних суджень, які не можуть бути разом істинними. У цьому розумінні суперечність ототожнюється з конфліктом антагоністичного типу. Вона вважається аномалією, яка інтенсифікується в істинному, достовірному знанні. Це є справедливим для будь-якої форми теоретичного мислення. У процесі вивчення художньої літератури розв'язується суперечність когнітивного і ціннісного.

Аксіологічна антиномія визначає основні, принципово протилежні за своїм змістом напрями у розумінні. Водночас, остаточно розв'язати суперечності, напевне, неможливо через суперечливість самого процесу пізнання. Він є «перманентним конфліктом» усталених ідей і тих, які постійно руйнують їх омріяну незмінність. Відновлена цілісність щоразу знову реорганізується з огляду на актуалізовані антиномії.

Наявність антиномій і логічних конфліктів, незважаючи на часткову формалізацію літературного знання, свідчить про безперервний розвиток людського пізнання, зумовлений діалектикою відносного й абсолютного.



Звичайно, поняття суперечності може бути використаним і в процесі пізнання реальності з її конфліктами і боротьбою протилежних сил, але при цьому варто пам'ятати, що не природою речей, а швидше природою нашої мови, за допомогою котрої ми описуємо світ, зумовлений цей логіцизм.

З огляду на викладене вище визначаємо як оптимальну ситуацію ведення діалогу «твор – реципієнт» – поєднання індивідуальної (поліфонічна, багатозначна, варіативна, – залежить від естетичного досвіду, культурного рівня, освіченості, індивідуальних особливостей особистості) та мистецтвознавчої (фахово орієнтована, заснована на наукових принципах, за допомогою яких складна структура художньої одиниці перекладається на логічну мову мистецтвознавства) інтерпретації.

Отже, літературознавчий аналіз художнього тексту передбачає достатній рівень володіння мовою перекладу на мистецтвознавчі системи, дозволяє вступати в контакт із твором мистецтва.

Наявність різноманітних інтерпретацій одного і того ж твору – об'єктивно зумовлене, природне, психологічно мотивоване, іманентно властиве художньому сприйманню явище (за Н. Білоусовою [4]):

- 1) сприймання на рівні змісту твору (сюжет, зображені картини, події);
- 2) сприймання на рівні теми-ідеї твору;
- 3) сприймання на рівні осмислення поведінки дійових осіб;
- 4) сприймання на рівні взаємодії тексту і підтексту;
- 5) сприймання на рівні художньої структури образів (художня деталь, художня форма, макрообраз, мініобраз);
- 6) сприймання творче (на уявно-асоціативному рівні);
- 7) сприймання художньо-синтетичне (цілісне бачення художнього твору);
8. Сприймання на рівні позатекстових асоціацій (особистісне, чуттєве прочитання).

У сучасному вітчизняному та західному літературознавстві існують та активно розвиваються різні концепції читача та читацької рецепції, знання

яких, безперечно, збагачують методику викладання літератури як науку. Так, з нашого погляду, у процесі розвитку аксіологічної компоненти читацької діяльності учнів основної школи слід виходити з таких положень:

1. Читання – це творча діяльність, а читач – активний учасник літературного процесу (М.Бахтін, Ю.Лотман, Д.Овсянко-Куликовський, О.Потебня, І.Франко).

2. Процес художньої взаємодії автора та читача має діалогічний характер, отже, читач – це і суб'єкт діалогічних стосунків, і об'єкт впливу з боку автора і його твору (М. Бахтін, О. Білецький, М. Науман, О. Потебня, І. Франко).

3. Художнє сприйняття має продуктивний характер, читацька рецепція здатна збагачувати літературний твір, оскільки художній текст має ціннісні смисли відповідно до світоглядної картини реципієнта, рівня сформованості художнього смаку, що передбачає множинність його інтерпретацій як результату його розуміння (О. Білецький, Ю. Лотман, О. Потебня, П. Рікер, Р. Яусс,).

4. Процес інтерпретування художнього твору його розуміння з позиції читача має базуватися безпосередньо на літературному тексті, що становить своєрідну партитуру для його реципієнта (М. Бахтін, М. Бентон, В. Ізер, М. Науман).

5. Дослідження системи зображально-виражальних засобів художнього твору забезпечує спілкування автора й читача, поглиблює сприйняття літературного тексту, сприяє здійсненню естетичного впливу на реципієнта, допомагає розкрити значення навіть найскладніших творів (В. Бондар, Р. Гром'як, Г. Клочек, І. Франко).

6. Художній образ літературного твору становить головний компонент у спілкуванні автора й читача, що передбачає детальний і пошаровий аналіз системи художніх образів тексту (О. Левідов, О. Потебня, І. Франко).

7. Переосмислення власної інтерпретації (реінтерпретації) удосконалює читацькі вміння (В. Бондар).

З урахуванням викладеного вище звернемося до співвідношення понять «літературна освіта» і «ціннісні знання» у системі гуманітарної підготовки учнів основної школи. Уважаємо, що літературна освіта становить інтелектуальне виховання особистості, навіть якщо йдеться про осмислення нею моральних принципів або законів естетичного порядку, закладених в ідейну тканину тексту. Основним об'єктом такого виховання є теоретичний розум. Водночас об'єктом можуть бути й інші здібності особистості, зокрема моральна воля або естетичне почуття. Безпосередню актуалізацію ціннісних потенцій можна визначити як моральне й естетичне виховання. У такий спосіб ціннісні знання становлять інтеріоризовані ціннісні орієнтації у структурі особистості. З огляду на те, що ціннісна структура внутрішнього світу особистості має основними координатами етичну й естетичну потенції, які виявляються у відповідній структурі ментального середовища, що дозволяє визначити головною метою виховання має бути координація спонтанного в своїй основі, зумовленого самою природою творчості, процесу актуалізації духовного (когнітивного, морального, чуттєвого) потенціалу взаємодії зі світом. Ідея гармонійного, всебічного, повноцінного розвитку особистості втілюється, таким чином, у буквально зримий образ, що дозволяє моделювати різноманітні варіанти виховної стратегії і тактики, залежно від стану ціннісних потенцій художнього твору.

Розроблена теоретична схема дозволяє звести до єдиної основи, узагальнити й систематизувати, систематизувати теоретичний і практичний досвід класичної та новітньої педагогіки, а також ефективно використовувати ціннісні потенції наукового та позанаукового знання в удосконаленні культури виховання.

Отже, літературне наукове знання має ціннісний потенціал, який:

- 1) не зводиться до того, що достовірно відоме;
- 2) неповторно виявляється в різних умовах;
- 3) контекстуально зумовлений не лише зовнішнім світом, а й суб'єктивною реальністю, в умовах якої розширення горизонту

соціокультурного досвіду, вектору, в якому розвивається дискурсивна думка актуалізуються ціннісні потенції, набуваючи статусу іманентних можливостей суб'єкта духовно-практичної взаємодії зі світом.

**Висновки.** Аксиологія літературного знання, ґрунтуючись на потенціалістичному розумінні цінності, дозволяє не тільки адекватно «вписати» істину в цілісний і довершений контекст аксіосфери культури, а й осмислити її не завжди яскраво виражені ціннісні характеристики художнього твору. Етична потенція літературного знання стає значущою в ситуації дисгармонії між істиною і добром; естетична потенція літературного знання виявляє конструктивність ідеалу краси в науковому дослідженні і практичному застосуванні його результатів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розкритті мистецтвознавчих і методичних аспектів формування читацької компетентності у процесі вивчення художньої літератури учнями основної школи; з'ясуванні стилеутворювальних потенцій художнього твору у взаємозв'язку зрізними видами мистецтв.

### **Література:**

1. Батищев Г. С. Категория противоречия и ее мировоззренческая функция / Г.С. Батищев // Диалектическое противоречие. – М. : Политиздат, 1979. – С. 39–58.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 444 с.
3. Бергсон А. Здравый смысл и классическое образование / А. Бергсон // Вопросы философии. – 1990. – № 1. – С. 163-168.
4. Білоус Н. М. Підготовка студентів вузу до викладання літератури як мистецтва слова : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.М. Білоус. – К., 1998. – 169 с.
5. Козловський П. Постмодерна культура: Суспільно-культурні наслідки технічного розвитку / П. Козловський // Сучасна зарубіжна

філософія. Течії і напрями. Христоматія : навч. посібник / упорядники В. В. Лях, В. С. Пазенок. – К. : Ваклер, 1996. – 428 с. – С. 214–294.

6. Кузнецов Б. Г. Современная наука и философия: Пути фундаментальных исследований и перспективы философии / Б. Г. Кузнецов. – М. : Политиздат, 1981. – 183 с.

7. Никифоров А. Л. Философия науки: История и методология : учебное пособие / А. Л. Никифоров. – М. : Дом интеллектуальной книги, 1998. – 280 с.

8. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгенрс / пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 431 с.

9. Hohler G. Neue Werte fur eine Welt im Wandel / G. Hohler // Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend: Multidisziplinare Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. – Munchen, 1994. – S. 116-134.