

Шевнюк Олена Леонідівна

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Методична система культурологічної освіти майбутнього вчителя спирається на обґрунтовані теоретиками і практиками вищої школи А.М.Алексюком, С.І.Архангельським, В.І.Беспальком, А.Й.Капською, І.І.Кобиляцьким, О.Г.Морозом, Б.Степанишиним загальні дидактичні принципи вищої освіти, зокрема принцип забезпечення єдності наукової та навчальної діяльності, принцип професійної спрямованості, принцип урахування психофізіології студентського віку, принцип інформатизації і технічного забезпечення, принцип неперервності освіти, принцип орієнтації на розвиток особистості студента.

Проте специфіка предмету культурологічної освіти — змісти і смисли, втілені у результатах культурної діяльності людства, що складаються у реальному історичному просторі та часі й відображують неповторний соціокультурний досвід існування спільноти — зумовлює використання особливих форм і методів навчання студентів.

Уведення у нормативний навчальний процес такого експериментального фактору як *проблемно-модульна організація культурологічної освіти* студента забезпечує вирішення цілого комплексу дидактичних завдань: ефективне конструювання змісту навчального матеріалу, оптимальне педагогічне управління навчальним процесом, стимулювання суб'єктної активності студента в процесі оволодіння знаннями, здійснення гнучкої варіативності та індивідуалізації навчання.

Модульне навчання передбачає, що студент може “самостійно працювати з пропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільову програму дій, банк інформації та методичне керівництво по досягненню поставлених дидактичних цілей” [Юцявичене, 4].

Використання принципів модульного навчання у культурологічній освіті майбутнього вчителя обумовлено:

- специфікою самого предмету навчання, структура якого базується на закладеній в наукову основу структурування історичної культурології культурно-історичній типології;
- значним обсягом фактичної та концептуальної інформації, що утворює зміст навчального курсу і важко піддається засвоєнню поза її структуризацією;
- завданнями професіоналізації загальногуманітарної підготовки вчителя, яка передбачає організацію методичної системи будь-якого предмету як моделі методичної системи майбутньої професійної діяльності вчителя.

Завдання професійно-педагогічної орієнтації навчального змісту культурологічного курсу обумовлюють також проблематизацію тематичних модулів як спрямованих на розкриття екзистенційних, аксіологічних питань людської життєдіяльності. Вищезазначене визначило розуміння *проблемно-модульного навчання як цілісної системи педагогічної організації культурологічної освіти майбутнього вчителя засобами інтеграції смисложиттєвих культурологічних знань і технології оволодіння ними.*

Проблемно-модульна система організації навчального змісту культурологічного курсу у вищій педагогічній школі представлена у *таблиці 1.*

Таблиця 1

Модуль	Навчально-проблемні елементи
ТЕМА 1. КУЛЬТУРА ДАВНЬОГО СВІТУ	<i>Культурологія та культурологічні парадигми</i>
	<i>Сутність культури, її генезис. Мови культури</i>
	<i>Ментальність. Універсальна картина світу</i>
	<i>Міфологічна модель світу</i>
	<i>Людина в архаїчній культурі</i>
	<i>Людина і світ у давньосхідних культурах</i>
	<i>Світ давньогрецької культури і місце людини у ньому</i>
<i>Світ давньоримської культури і місце людини у ньому</i>	
ТЕМА 2	<i>Світоmodell в індо-буддійському типі культури</i>

КУЛЬТУРИ СХОДУ	<i>Людина в індо-буддійському типі культури</i>
	<i>Світо модель в японо-буддійському типі культури</i>
	<i>Людина в японо-буддійському типі культури</i>
	<i>Світо модель у даосько-конфуціанському типі культури</i>
	<i>Людина у даосько-конфуціанському типі культури</i>
	<i>Світо модель у арабо-мусульманському типі культури</i>
	<i>Людина у арабо-мусульманському типі культури</i>
ТЕМА 3. КУЛЬТУРА СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ І РЕНЕСАНСУ	<i>Середньовічне світобачення</i>
	<i>Храм як модель світобудови</i>
	<i>Храм як літопис</i>
	<i>Давньоукраїнська ікона як образ світу</i>
	<i>Людина у середньовічній культурі</i>
	<i>Ренесансний антропоцентризм</i>
	<i>Крах ренесансного гуманізму</i>
	<i>Староукраїнська гуманістична традиція</i>
ТЕМА 4. КУЛЬТУРА НОВОГО ЧАСУ	<i>Світо модель Нового часу</i>
	<i>Людина у культурі Нового часу</i>
	<i>Людині і світ у бароко</i>
	<i>Людина рококо</i>
	<i>Класицизм та його етичний ідеал</i>
	<i>Романтична концепція людини і світу</i>
	<i>Реалістична концепція людини і світу</i>
	<i>Етико-антропологічна концепція культури зламу</i>
ТЕМА 5. КУЛЬТУРА НОВІТНЬОГО ЧАСУ	<i>Хронотоп культури Новітнього часу</i>
	<i>Модерністська модель світу</i>
	<i>Постмодерністська модель світу</i>
	<i>Людина у культурі Новітнього часу</i>
	<i>Абстракціоністська концепція світобачення</i>
	<i>Антропологічна програма “потоків свідомості”</i>
	<i>Сюрреалістична концепція людини і світу</i>
	<i>Неоміфологізм культурної свідомості</i>

Як бачимо, кожен тематичний модуль представляє відносно самостійну частину навчального змісту культурологічного курсу, яка відповідає прийнятій у науці культурно-історичній типології, підпорядкована провідній меті усього курсу — забезпечення інтеграції майбутнього вчителя у національну і світову культуру і з'єднана за допомогою системи проблемно-тематичних зв'язків, у якості яких виступають так звані “вічні” проблеми людської екзистенції — уявлення про світ і місце людини у цьому світі.

Всередині тематичного модуля навчальний матеріал структурований у систему навчальних елементів, що відображують провідні аксіологічні

проблеми того чи іншого історико-культурного типу, які доцільно використовувати вчителю у своїй педагогічній діяльності. Таким чином, запропонована проблемно-модульна система дозволяє організувати просування студента від основних уявлень про картину світу тієї чи іншої культурної традиції до поступового заглиблення у багатогранний світ культурних практик людства у їх конкретних проявах і, нарешті, до можливої генералізації отриманих знань у сферу професійної діяльності. Крім того, створюються можливості для більш ефективного оцінювання знань студентів за допомогою використання рейтингової технології.

Завдання організації системи засобів забезпечення профільної, рівневої диференціації навчання, а також його варіативності вимагає введення у нормативне освітнє середовище такого фактору як **структуризація культурологічних знань**. Використання методу структуризації культурологічних знань обумовлено, по-перше, фактом колосальної інформаційної насиченості курсу “Українська та зарубіжна культура”, що вимагає конструювання системної структури навчального знання, а не його простого накопичення. Виявлення інваріантів культурологічного знання дозволяє розкрити механізми його розвитку, функціонування, взаємозв’язки між його компонентами, чим створює умови для його самостійного освоєння студентами. Крім того, структурування культурологічного знання за допомогою різного роду класифікацій, систематизацій, ієрархій, субординацій суб’єктивно зменшує обсяг простого запам’ятовування.

По-друге, впровадження структуризації культурологічного знання обумовлене необхідністю використання методологічного, категоріального, концептуального апарату культурологічної науки у якості методологічного і технологічного засобу вирішення пізнавальних завдань у інших сферах знання, що забезпечує цілісність і фундаментальність всієї системи педагогічної освіти. Це дозволяє базувати логіку освітнього процесу на ідеї пізнання соціокультурної дійсності у аспекті творення знання про неї, його

проектування, моделювання, конструювання і оцінювання. З одного боку, зазначене сприяє освоєнню студентами культурологічного знання як універсальних моделей світу в історичному плині часу, тобто усвідомленому розумінню цілісних систем культурологічних явищ і на цій основі здатності самостійно вирішувати пізнавальні завдання у проблемних ситуаціях, з іншого — сприяло формуванню потреби у використанні культурологічної методології як засобу побудови алгоритмів вирішення пізнавальних завдань з інших сфер знання. Активізація неспецифічного переносу продуктивно впливає на розвиток системного інтелекту майбутніх вчителів, на становлення інтегрального методологічного стилю мислення.

По-третє, виявлення і робота з інваріантними структурними одиницями культурологічного знання дозволяє здійснити їх генералізацію на сферу майбутньої діяльності. Занурення у ситуації структурування навчального змісту розкриває перед майбутніми вчителями логіку конструювання освітнього процесу, впливає на їх спроби проектувати власні методичні системи. Викладання культурологічного курсу у контексті майбутньої професійної діяльності забезпечує приведення навчального процесу у відповідність завданням і логіці становлення студента як суб'єкта майбутньої професії.

В основу структуризації культурологічного знання покладені культурні архетипи, підпорядковані підсвідомим закономірностям полярності, так званим бінарним опозиціям. Набори бінарних опозицій утворюють ієрархічну структуру моделі світу тієї чи іншої культури. Розроблені на цій основі завдання до кожного з тематичних модулів покликані систематизувати культурологічні знання студентів через їх логіко-структурну організацію (завдання типу “Розділити на дві частини” і “Викреслити зайве”). При чому важливим є не стільки конкретний результат виконання завдання, скільки коментар-обґрунтування, який є результатом розуміння студентом сутності аналізованої проблеми. Такі завдання пропонуються студентам на семінарських заняттях, також як домашнє завдання для самостійного опрацювання, як засіб

атестації і контролю, використовуються вони і на лекціях як засіб створення проблемної ситуації.

Освоєння основної структури моделі світу тієї чи іншої культури дозволяє перехід до проблемних текстових ситуацій, у якості яких виступали так звані “тексти з помилками” (невеличкі оповіді до кожного з тематичних модулів, які містять смислові помилки). Аналіз “текстів з помилками” породжує гносеологічний конфлікт, детермінований наявним рівнем знань студента, порушує усталену системність засвоєної інформації, веде до інтелектуального дискомфорту. Необхідність же відновлення порушеної структури робить пошук помилок процесом отримання значущого знання. Так, гносеологічний конфлікт переходить у внутрішні фактори особистості студента, стимулює самостійність творчого пошуку, спонукає до отримання нового знання, формує мотив учіння.

Для ефективної організації пізнавальної діяльності студентів в пропонованій системі проблемно-модульного навчання, для стимулювання їх самостійної роботи, для відстеження процесу навчальної діяльності та попередження ускладнень використовується така форма роботи, як *робочі зошити*. Впровадження робочих зошитів з курсу “Українська та зарубіжна культура”, які отримали відповідний гриф Міністерства освіти і науки України і були рекомендовані для використання в освітньому процесі, дозволяє вирішити завдання розвинення системно-методологічного мислення студентів, фундаментального освоєння категоріально-понятійного апарату курсу, активізації творчої самоосвітньої діяльності студентів і забезпечення контролю за їх навчальними досягненнями.

Робочий зошит представляє собою дидактичний комплекс, в якому представлені усі компоненти диференційованої структури кожного тематичного модуля і який спрямований на підтримку студента у його самостійному освоєнні навчального матеріалу, а також у процесі генералізації отриманих ним знань і умінь на сферу педагогічно-професійної діяльності.

Тематичні модулі представлені у стандартизованому буклеті, який отримує кожен студент на вступній лекції з відповідною інструкцією по методиці освоєння навчального змісту основних блоків модуля, які організовано у такому порядку:

- 1) блок провідних проблем тематичного модуля, який ознайомлює з обов’язковими для освоєння навчальними елементами;
- 2) блок навчального змісту, в якому стисло представлено основний навчальний матеріал;
- 3) блок опорних понять, в якому сформульовано визначення основних категорій тематичного модуля;
- 4) блок додаткової літератури, який орієнтує студента у можливих напрямках поглиблення знань та їх професіоналізації;
- 5) блок контрольних запитань, який дозволяє здійснювати самоконтроль знань на понятійно-репродуктивному рівні;
- 6) блок структурно-логічних завдань, який призначено для контролю навчальних результатів на фундаментально-продуктивному рівні;
- 7) блок проблемних текстових завдань, який дозволяє оцінювати навчальні досягнення на системно-творчому рівні;
- 8) блок екзаменаційних і залікових питань, який покликаний зорієнтувати студента у проблемах підсумкового контролю знань.

Підкреслимо, що освоєння студентом в індивідуальному темпі та на індивідуальному рівні усіх блоків кожного тематичного модуля дозволяє також оволодіти принципами конструювання навчального процесу, тому опрацювання робочих зошитів закінчується виконанням завдання по розробленню проблемного модуля з однієї теми, яка відповідає профілю навчання (предметній спеціалізації) майбутнього вчителя з обов’язковим використанням елементів культурологічного знання.

Проблемно-модульна організація навчального змісту культурологічного курсу сприяє активізації фундаментального знання, включенню навчальної

інформації у цілісну структуру професійно-педагогічних знань майбутнього фахівця, оволодінню методологічним стилем мислення, досвідом використання знаннєвого потенціалу у нестандартних проблемних ситуаціях. Проте за позитивними результатами в процесі дослідно-педагогічного моніторингу проявили себе деякі негативні тенденції, а саме — за алгоритмізацією процесу освоєння навчального змісту, яка безперечно підвищує рівень засвоєння культурологічних знань, втрачаються емоційність переживання смислів культурного досвіду людства, усвідомлення їх особистісної значущості, прийняття ціннісних альтернатив екзистенційних проблем життєдіяльності. Завдання гармонізації та врівноваження раціонального засвоєння культурологічного знання і його суб'єктизації як переведення у систему індивідуальних цінностей майбутніх фахівців обумовлює впровадження у нормативне освітнє середовище такого фактору як *проблематизація і наративізація культурологічної лекції*.

Лекція з культурологічного курсу у вищій педагогічній школі ґрунтується на загальному завданні переведення системи наукового знання у систему методичну, тобто педагогічно спрямований виклад навчального матеріалу забезпечує відповідність з його практичним застосуванням у школі. Реалізація зазначеного завдання передбачає, по-перше, відбір навчального матеріалу для лекції, орієнтований на рівень і запити сучасного учня, на найбільш характерні пам'ятки культури людства, на провідні й загальноживані концепції, на екзистенційні проблеми молоді людини, що значно активізує пізнавальний інтерес майбутніх учителів, мобілізує професійно спрямовані якості особистості. По-друге, робоча програма лекційного курсу обов'язково вміщує різножанрові лекції з метою орієнтування майбутнього вчителя на конструювання уроків відповідного жанру. Це і вступна лекція “Культурологія як навчальна дисципліна”, і оглядова “Культура Середньовіччя”, і монографічна “Ван Гог і західноєвропейська культура зламу століть”, і

настановна “Культура Америки”, і тематична “Етос східної традиції”, і підсумкова “Людина у світовій культурі” тощо.

По-третє, конструювання лекції ґрунтується на проблематизації навчального матеріалу, що відповідає вимогам як до сучасної лекції, так і до сучасного уроку у школі, а також специфіці інформації, що її представляє культурологічна лекція, оскільки вона містить знання не про об’єктивні закони світу, а про їх суб’єктивні значення, смисли і цінності для людини.

В проблемній культурологічній лекції знайшов реалізацію принцип інтегральності культурологічної освіти. Конструювання лекції навколо визначеної проблеми передбачає фокусування різних проявів людської культурної діяльності (художньої, наукової, філософської, політичної, релігійної тощо) у домінанті — універсальній картині світу.

Реалізація принципу інтегральності базується на досліджених Ю.М.Лотманом інтеграційних механізмів, завдяки яким здійснюються “умовно-адекватні переходи і протилежні семіотичні структури інтегруються у єдине ціле” [Лотман, 39]. На першому етапі основним таким механізмом виступає метамова, яка “описує дві різних мови як одну, примушує усю систему сприйматися з суб’єктивної точки зору у якості певної єдності, цілісності” [Лотман, 339-340]. Використання в лекції різних семіотичних систем — художнього тексту, наукового тексту, мистецтвознавчого тексту, а також авторської інтерпретації викладача — дозволяє з’єднувати різні знакові сфери у єдиний простір, висвітлювати одну й ту ж проблему на різних мовах мистецтва, науки, публіцистики, надавати їй об’ємності та поліфонічності.

На другому етапі здійснюється креолізація як процес поступового і послідовного взаємопроникнення семіотичних кодів мислення студента і семіотичних кодів різних сфер культурної діяльності людства, що дозволяє студенту в процесі опанування як науковими поняттями, так і художніми образами освоювати елементи різних мов і підтягуватись до рівня інтегрованого професійного мислення викладача.

Реалізація представлених інтеграційних механізмів важлива також з огляду на урахування профілю навчання студентів у відповідності з принципом варіативності культурологічної освіти. Якщо світобачення давньоримської культури студенту-гуманітарію розкривалось на зразках храмової архітектури як моделі світу, то студенту природничого профілю більш зрозумілим і професійно орієнтованим був аналіз наукового і філософського образу оточуючої дійсності у поемі Лукреція Кара “Про природу речей”.

На прикладі оглядової лекції “Культура Середньовіччя” проаналізуємо структурні складові дидактичного циклу проблемної культурологічної лекції. На її початку для оволодіння увагою аудиторії, пробудження цікавості з метою активізації пізнавальної мотивації викладач поставив запитання “Чому, на Ваш погляд, людина потребує усвідомлення духовних проблем людської екзистенції? Чому в її свідомості обов’язково є місце для проблем кохання, ненависті, зради, щастя, гріху?”. Початкове звертання до буденного рівня сприймання проблеми, доступного для всіх, дозволило стимулювати активність кожного студента, допомогло розкритись навіть найслабкішим, а також відразу повернути суто культурологічну проблему відкриття духовності світобачення в середньовічній культурній традиції в аксіологічну площину, спрямувати її в професійно-педагогічному аспекті. Такий спосіб постановки дидактичної мети дозволив забезпечити прийняття її усіма студентами і включення їх у активну пізнавальну діяльність.

На наступному етапі викладач пропонував проблемний виклад навчального матеріалу без висновків, оцінок і узагальнень. Він звертався як і до релігійного бачення проблеми, так і до відображення її у храмовій архітектурі, у театральному дійстві літургії, у містичному світі оберненої перспективи християнської ікони, у етичних максимах літературних повчань. У тексті лекції постали також різні погляди на духовність світу у східнохристиянській і західнохристиянській традиції. Критичний аналіз протиріч, зіткнення точок зору, посилення на факти і документи, доказові судження, аргументи,

співставлення дозволили студентам усвідомити проблему в її багатогранності, активізували інтегральний стиль культурологічного мислення, що допомогло підійти до заключного етапу проблемної лекції.

В процесі узагальнення було здійснене колективне підсумовування точок зору на причини становлення двосвітньої моделі дійсності у середньовічній культурі. В результаті забезпечення цілісного сприйняття універсальної картини світу доповнилось усвідомленням поліфонічності наукової істини, множинності причин, що призводять до формування того чи іншого типу історико-культурної ментальності. Активізація творчої діяльності студентів було підтримана також за рахунок використання друкованої основи тематичного модуля, яка зменшила технічний бік навчальної роботи під час лекції, оскільки у студентів була можливість постійно звертатись до готового опорного конспекту.

Важливим засобом передачі смислів і цінностей у культурологічній лекції вважаємо наративізацію монологічної форми ведення лекції, яку використовували видатні лектори, зокрема М.К.Мамардашвілі, Л.Шестов та ін. Наратив означає спосіб і характер розповіді, наративний — це розповідний, епічний, описовий (на відміну від діалогу). Наратив розуміється як повідомлення, представлене у вигляді історії, що розповідається за певними правилами.

В культурній історії людства, за Л.Шестовим, одиничні явища говорять нам більше, ніж ті, що постійно повторюються, тому використання наративів у лекції визначає її специфіку як лекції культурологічної, в якій допустимі нежорсткі та нестабільні структури, елементи вільної лінгвістичної реальності такі, як представлення власної точки зору викладача, несподіваної сюжетної лінії, використання казки, легенди, біографічних подробиць, історичного анекдоту тощо. Саме ці елементи наділяють смисли лекції особистісним світовідношенням викладача і дозволяють донести до студентів думку про те, що культурологічний курс не може бути сукупністю сухих академічних

відомостей, позбавлених екзистенційної цінності. Тут є абсолютно прийнятною позиція М.К.Мамардашвілі: “Мертві знання нам не потрібні — ми звертаємось до минулого і розуміємо його лише у тій мірі, в якій можемо відтворити те, що думалось колись, у якості нашої здатності мислити” [Мамардашвілі,8].

Наратив як тип дискурсивної реальності виконував у культурологічній лекції такі функції:

- епістеміологічну — акцентування і концентрування думки викладача;
- аксіологічну — надання ціннісних смислів культурним явищам;
- психологічну — стимулювання емоційності спілкування викладача і студентів.

Так, у вже згадуваній лекції “Культура Середньовіччя” використовувались історичні легенди про красуню Фріну і святу Агнесу для емоційного забарвлення порівняння тілесності античної традиції та духовної домінанти у середньовічній традиції, історія життя і кохання філософа Абеяра і Елоїзи для представлення особливості двопланового буття середньовічної людини між тілом і духом, між карнавалом і літургією. Використання наративів прокує власну думку студентів, їх екзистенційні переживання, створює атмосферу цікавості й емоційності, дозволяє продуктивно стимулювати процес засвоєння культурологічних знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лотман Ю.М. Избранные статьи: В 3-х т. Т.1. Статьи по семиотике и типологии культуры — Таллинн, 1992.— С.39, 339-340.
2. Мамардашвили М.К. Лекции по античной философии. М.: Аграф, 1977.— С.8.
3. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. — 272 с.

Науковий вісник Південноукраїнського державного університету ім.К.Д.Ушинського: Збірник наукових праць.— Спеціальний випуск “Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва: проблеми і досвід”.— Одеса, 2002.— С.128-137.

Шевнюк Олена Леонідівна

мистецтвознавець

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри культурології Національного педагогічного університету

ім.М.Драгоманова

01034 м.Київ, вул.Олеся Гончара, буд.53, кв.12

тел.235-83-33