

*Шевнюк Олена Леонідівна*

*Національний педагогічний університет імені М.Драгоманова, м.Київ*

## МОДЕЛІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Радикальна зміна вітчизняної освітньої парадигми в умовах стрімкого руйнування традиційних освітніх інститутів і усталених способів педагогічної діяльності стимулює інтенсивні процеси формування принципово нового багатовимірного освітнього простору. Складна соціально-культурна ситуація ставить вчителя перед проблемою одночасного включення у різні види професійної діяльності у різних культурних спільнотах. Повноцінна самореалізація вчителя за таких умов буде залежати від його здатності виходити за межі вузькопрофесійної життєдіяльності, уміння проектувати нові її способи і форми адекватно трансформуванню наявної соціокультурної ситуації. Взаємозв'язок освітніх і соціокультурних процесів актуалізує культурологічну освіту майбутнього вчителя як фактор професійної готовності до педагогічної діяльності у сучасному динамічному світі.

Аналіз теоретичного і практичного доробку вітчизняної та зарубіжної педагогіки дозволив виокремити *основні моделі культурологічної освіти* як підходи до розуміння її сутності. Ними є такі моделі:

- культурно-історична;
- культурно-антропологічна;

- культуротворча;
- полікультурна;
- діалогова.

Важливо наголосити на відносній умовності такого поділу, бо якщо у розвитку педагогічної теорії його можна простежити досить чітко, то у практичних програмах підготовки вчителів, як правило, поєднуються декілька підходів, що демонструє певний методологічний еkleктизм.

*Культурно-історична модель культурологічної освіти* (О.П.Щолокова, 1991; В.В.Рубцов, О.О.Марголіс, В.О.Гуруджапов, 1994; Л.А.Кондрацька, 1998; Є.О.Ямбург, 2001) ґрунтується на ідеї відтворення у знятому вигляді форм історичних типів культур, ставить завдання послідовного опанування історично складеними узагальненими культурними формами свідомості та діяльності. Заявлена модель культурологічної освіти “тому і культурна, що передає наступним поколінням постійні величини культури, а історична, оскільки показує їх живу пульсацію у реальних цивілізаційних обставинах” [9, 6].

Збагачення загальнокультурного досвіду майбутнього вчителя здійснюється шляхом освоєння картин світу різних історичних і регіональних типів культур, особливостей духовного світовідчуття певної доби. У такому контексті різновекторні соціокультурні норми сучасного суспільства усвідомлюються як норми культурно-історичні. Відповідно, шанобливе ставлення до вічних цінностей вітчизняної та світової культури закономірно передбачає їх постійне переосмислення і оцінку з позицій сьогодення.

Культурно-історичне тлумачення культурологічної освіти студента дозволяє співіснування різних педагогічних позицій. Так, у концепції О.П.Щолокової організація навчального матеріалу здійснюється за вертикальним принципом логіки послідовності культурно-історичних епох, в інтерпретації Л.А.Кондрацької домінантним є “горизонтальне” розуміння регіональних культур як духовних моделей світу. Якщо В.В.Рубцов, О.О.Марголіс і В.О.Гуруджапов наголошують на процесі моделювання культурних типів свідомості та діяльності через форму організації їм відповідного процесу навчання як послідовного переходу від “школи міфотворчості” до “школи майстерні”, потім “школи-лабораторії” і, нарешті, “школи проєктів”, то Є.О.Ямбург осмислює зміст культурологічної освіти у ракурсі становлення ціннісної вертикалі.

Проте у всіх цих підходах збережене єдине розуміння мети культурологічної освіти майбутнього спеціаліста, що передбачає опанування культурою як цілісністю у знятті прагматичної європейської міфологеми культури як лінійного прогресу. Усвідомлення молодою людиною того факту, що “ми не можемо відчувати себе більш діалектичними, ніж Сократ, більш цілісними, ніж Платон, більш моральними, ніж Серафім Саровський” [9, 6], розглядається як досвід гуманістичного протистояння зарозумілості техногенного світу.

Аналізована модель культурологічної освіти через історичність її змісту уможливорює максимальне опанування студентом множинності історико-

культурних світів і смислів, проте на цьому шляху виникає небезпека непродуктивного нарощення ерудиції, навантаження значними об'ємами фактичної інформації. Лише орієнтація не на численні факти, а на смисли і цінності культури, на віковій тривалості корінні питання буття людини і світу дозволить створити напружене поле зростання студента як особистості й професіонала і може утримати від формування погляду на культуру як крамницю старожитностей.

*Культурно-антропологічна модель культурологічної освіти* (В.П.Маслов, 1997; Г.Васянович, Г.Дегтярєва, Є.Клос, 1998; Руденко Л., 1998; В.О.Доманський, 2000; Н.Б.Крилова, 2000; Д.Григор'єв, 2001; J.G.Brooks, M.G.Brooks, 1993; J.I.Goodland, 1997) фундаментується позицією щодо персональної значимості смислу навчання для особистості як умови її саморозвитку і самоактуалізації. Оскільки продуктивним вважається освітній процес, зміст якого знаходиться у основній сфері інтересів студента і тому бажаний і особистісно значущий, то заявлена модель центрується антропологічною проблематикою культури. Культурологічна освіта студента у такому контексті розглядається як процес і результат освоєння системи уявлень про буття людини у різних типах історичних і регіональних культур, що забезпечує самовизначення особистості у просторі культури.

Якщо В.О.Доманський традиційно концентрує персонально значущі смисли у творах художньої культури як текстах з відповідною “біографією”, життям у “великому” і “малому часі”, своїми кодами, знаками, символами,

образами, архетипами, то Д.Григор'єв значно розширює антропологічний зміст культури за рахунок текстів мас-медіа і молодіжних субкультур як наповнених близькими відповідному вікові багатозначними смислами.

Представлена у змісті культурно-антропологічної моделі культурологічної освіти мозаїка історичних і регіональних культур формує багаторівневий простір культури, в якому відбувається самовизначення студента, закладаються основи його загальної й фахової культури, важливі для соціальної взаємодії толерантність, гнучкість, відповідальність, зрілість.

В контексті заявленого розуміння культурологічної освіти студента антропологічні культурні смисли розглядаються не як самоцінні, а як засіб адекватного розуміння та інтерпретації наявної ускладнено контекстної соціокультурної ситуації, що дозволяє майбутньому вчителю активно діяти у ній, гнучко мислити, постійно розширювати коло інтересів, не обмежувати його вузькофаховим спрямуванням. Як результат, культурно-антропологічна модель культурологічної освіти впливає перш за все на аксіологічний і комунікативний компоненти структури особистості, на відміну від культурно-історичної її моделі, що активізує когнітивний компонент.

Відповідно, мета культурологічної освіти у такому тлумаченні виходить за вузькі межі оволодіння теорією, історією та практикою культури і розширюється до здійснення педагогічної підтримки саморозвитку особистості майбутнього вчителя. Тому принциповим стає завдання не формування культурного досвіду студента, а його збагачення, створення умов для

розвинення його системності, що передбачає суб'єктність освітнього процесу і проектування множинності культуровідповідних технологій навчання. Механізми традиційної педагогіки (формування, вплив, керівництво, контроль) у такому контексті замінюються педагогічною підтримкою, творчою взаємодією, що стають виразом екзистенційного, особистісно визначеного змісту педагогічної діяльності [4]. Культурно-антропологічна модель культурологічної освіти студента, на наш погляд, є перспективною з точки зору забезпечення нею взаємозв'язку між рівнем загальної культури вчителя і рівнем гуманізації його професійно-педагогічної діяльності.

*Культуротворча модель культурологічної освіти* (А.П.Валицька, 1998; G.Dickie, 1974; R.Gibson, 1988; D.Best, 1989; L.Reid, 1989) ґрунтується на розумінні вчителя як носія педагогічної творчості та на ідеї типологічного ізоморфізму процесуально-діяльнісного становлення особистості та розвитку культури, якісної синхронності моментів культурного становлення людини і людства.

Культурологічна освіта у такому контексті розглядається як інструмент становлення особистості вчителя шляхом формування індивідуального досвіду культуротворчої діяльності. Остання розуміється як складний, багаторівневий, інтегративний спосіб існування і самовираження особистості у різнопланових просторах культури і виявляє себе у певних культурних практиках.

Відповідно, зміст культури за таких умов повинен розкриватись студентам через співіснування соціально-історичних форм культуротворчості

людства. Завдання опанувати закономірним процесом руху принципів і форм  
всесвітніх культурних практик людства як праксеологічною складовою  
цілісного досвіду людини, співвіднести етапи культурного становлення  
особистості з моментами цього руху, відтворити ситуації співпереживання і  
співтворчості з людьми минулих культур виступають засобом забезпечення  
педагогічної підтримки вчителя у його становленні як людини культури,  
здатної до самовизначення у культурному середовищі та продуктивної творчої  
діяльності у ньому [1].

Формування творчої особистості вчителя здійснюється у зазначеній  
моделі шляхом цілеспрямованого впливу на його інтелектуальну й емоційно-  
почуттєву сферу. Культурологічні знання актуалізуються не як самоцінні, а як  
інструмент розвинення творчих здібностей студента.

За цим підходом зміст навчання вибудовується не за логікою предмета  
(навчального модулю гуманітарного чи природознавчого знання), а у процесі  
становлення культурної самосвідомості, у прямій відповідності до вікових  
характеристик психофізичних та інтелектуальних можливостей студента [2].  
Відповідно, компонентами культурологічної освіти у такому її розумінні  
стають інтелектуальний (забезпечує культуру мислення), емоційно-почуттєвий  
(формує культуру почуттів) і творчий (розвиває потребу і здатність до  
культуротворчості)

Культуротворча модель культурологічної освіти передбачає побудову  
освітнього процесу у вищому педагогічному закладі як моделі

соціокультурного простору, в якому особливого значення надається розвитку позааудиторної творчості студента у різних сферах культурної діяльності. Інструментальне розуміння культурологічної освіти як засобу формування творчої особистості майбутнього спеціаліста поширене у зарубіжній педагогічній теорії та практиці у зв'язку із соціальним замовленням на спеціалістів, здатних до активної творчості у нестандартних професійних ситуаціях у сучасному динамічному світі. На жаль, виховний потенціал заявленої моделі мало задіяний у вітчизняній практиці педагогічної освіти, особливо в останнє десятиріччя у зв'язку із згортанням самодіяльної художньої студентської творчості, що значно збідніло фахову підготовку майбутнього вчителя.

*Полікультурна модель культурологічної освіти* (Ф.Г.Ялалов, 2001; G.Banks, 1981, 1987; F.D.Kierstead, P.A.Warner, 1993) ґрунтується на тому, що основоположною якістю людини як суб'єкта культури є здатність до культурної ідентифікації як усвідомленні своєї належності до певної культури, інтеріоризації її цінностей, вибору і здійсненню культуровідповідного способу життя і поведінки. Національно-культурна ідентифікація уможливується лише процесом спілкування з іншими культурами, в якому здійснюється вільний та індивідуальний вибір духовних цінностей, образу життя та мислення.

Поняття “полікультурна (мультикультурна) освіта” увійшло у науковий обіг у 1970-ті роки ХХ століття в ситуації культурної конвергенції та

формування поліетнічних суспільств як дефінітивна характеристика прагматичного процесу залучення емігрантів до культури країни-реципієнта. Сучасна педагогіка розглядає полікультурну освіту не тільки як засіб зниження соціального напруження у суспільстві, але й як інструмент формування у особистості поліфонічного цілісного бачення світу.

Найбільш активно зазначена концепція впроваджується в освітню практику американського суспільства як суспільства культурної, етнічної, расової та релігійної різноманітності з унікальним переплетінням західної англосаксонської, східної, африканської, латиноамериканської, слов'янської культур, які в один і той же час зберігають етнічну самобутність та розділяють цінності й ідеали американського суспільства. З огляду на сучасну соціально-політичну ситуацію на Україні, що характеризується культурною, релігійною, мовною різновекторністю, потреба у активізації полікультурного компонента у вітчизняній освіті співпадає з аналогічними тенденціями у світовому освітньому процесі.

Полікультурна освіта визначається як освіта, що включає організацію і зміст педагогічного процесу, в якому представлені декілька культур з метою сприяння розвитку їх взаєморозуміння і взаємодії, засвоєнню знань про різні культурні світи, усвідомленню загального і особливого у різних образах життя, культурних цінностях. Культурологічна освіта будується на трьох взаємозалежних рівнях: етнокультурному, міжкультурному і полікультурному, що допоможе майбутньому фахівцю опанувати три основні рівні цінностей

етнічний, загальнонаціональний і загальнолюдський, забезпечить можливість культурної самоідентифікації, а у педагогічній проекції — сформує готовність до здійснення підтримки дитини на шляху її визначення у просторі культурних смислів.

Полікультурна освіта, що покликана допомогти розвинути міжкультурну компетентність вчителя як засіб забезпечення етнічного плюралізму освітнього процесу, представлена у концепції Д.Бенкса [10]. Автор виділяє такі функції полікультурної освіти, як створення рівноцінних умов для навчання представників різних культур, залучення до культури, домінуючої у поліетнічній державі, а також до світового культурного спадку.

За його ідеєю полікультурний компонент не повинен обмежуватись однією або декількома навчальними дисциплінами, а мусить охоплювати всі предметні сфери і курси. Полікультурний зміст культурологічної освіти ґрунтується на міждисциплінарному підході на основі компаративної методології.

Прийнятним для нас є положення концепції Д.Бенкса, що історію і культуру багатонаціональної держави необхідно представляти студентів з позицій різних національних традицій, що сприятиме усвідомленню майбутнім вчителем складності та неоднозначності культурної еволюції, позитивному ставленню до різних культур, розвиткові здібності приймати рішення по етнічним питанням, формуванню досвіду міжкультурних практик.

Дослідники зазначають, що полікультурна освіта є культурологічною за своєю суттю, оскільки культура не приноситься у освіту зовні як навчальний предмет, а живить її постійно, визначає самий її зміст, навчає сприймати сучасний культурний процес як закономірну еволюцію множинності образів людського життя.

“Національний навчальний заклад повинен перетворитись на культуроформуєчий і культуротворчий заклад, що розвиває в учнів творчі сили, здібності цілісного світосприйняття, що спирається на унікальність етнічних культур і універсальність загальнолюдської культури” [8, 39]. Так виявляє себе принципова двонаправленість змісту полікультурної моделі культурологічної освіти: міжкультурний компонент не може розглядатись як просте доповнення до етнічного, а має бути інтегрованим у нього, і навпаки, що важливо у аспекті встановлення співвідношення між вітчизняною та світовими культурами у культурологічній дисципліні.

Продуктивний потенціал полікультурної моделі культурологічної освіти полягає, на наш погляд, у здатності вирішити завдання формування уявлення про множинність традицій та їх взаємозв'язки у сучасному поліфонічному світі, розвитку умінь і навичок міжкультурної комунікації, підтримки у здійсненні культурної самоідентифікації в умовах взаємодії культур, усвідомлення педагогічного потенціалу полікультурних знань, умінь і практик.

*Діалогова модель культурологічної освіти* (“Школа діалогу культур”; P.Brook, 1989; H.A.Giroux,1994) має вихідним пунктом теорію діалогізму

М.М.Бахтіна. Здатність до діалогу в поліфонічному світі розглядається як умова адекватності сучасній культурі, суть логіки мислення якої у діалозі різних культурних смислів. Діалог тут розуміється не як евристичний засіб засвоєння монологічних знань, а як визначення самого діалогічного смислу понять культури.

Фундаментуючись на особливостях мислення сучасної людини, теоретики діалогової моделі культурологічної освіти бачать її мету у становленні вчителя як людини, здатної сполучати різні культурні смисли, усвідомлювати себе через взаємодію з людськими спільнотами на основі паритету і толерантності. Це означає розвинення у студента уміння не тільки сприймати і розуміти інші точки зору, але й вступати у діалог із ними, конструювати власну позицію, відстоювати її у множинності поглядів інших людей.

Занурення у перипетії діалогу голосів поета, художника і теоретика в контексті твору культури стає шляхом формування діалогу щодо основних проблем буття у свідомості студента і основою реального розвитку його творчого гуманітарного мислення. Діалог у контексті заявленої моделі культурологічної освіти розглядається як основна форма організації навчального процесу і основний його метод. Опанування діалогом як дидактичним методом розкриває наскрізний смисл такої моделі як педагогічної.

В концепції В.С.Біблера [6] культурологічна освіта задає рух від “точок здивування” у культурі, що розкривають її як предмет пізнавального інтересу,

до основних історичних моделей світосприйняття: античної з її ідеєю ейдосу як способу впорядкування хаосу, перетворення його на космос у артефактах античної механіки, математики, трагедії, філософії; середньовічної в контексті життя навколо храму як причетності Абсолюту у творах середньовічного мистецтва і філософії; новочасної з ідеєю експериментального пізнання світу природничим розумом у багатопредметності розчленованого знання; новітньої з внутрішньою суперечністю взаємопов'язаних людини і світу в синтетичних видах творчості.

Важливим моментом діалогової моделі є вирішення питання співвіднесення національної і світової складової культури людства у змісті культурологічної освіти. Вітчизняна культура розглядається як освітній простір, у якому національний духовний досвід є складовою світової культури, де розвивається полікультурний продуктивний діалог народів.

Основним критерієм результативності культурологічної освіти у її діалоговій моделі вважається уміння студента створювати власні тексти у контексті діалогу з іншими культурами, в яких розкривається культурна позиція особистості.

Як бачимо, діалогова модель актуалізує перш за все герменевтичний досвід студента, тому вона не може бути впроваджена у масову практику педагогічної освіти, оскільки ефективно спрацьовує лише у специфічних умовах підготовки вчителя поліхудожнього профілю. Суттєвим її недоліком, на наш погляд, є також принципова апологетика європоцентризму та ігнорування

важливих для сучасної культурно-історичної ситуації культур Сходу, Америки і Африки. Проте самий діалоговий підхід як один з принципів культурологічної освіти, заявлений і розроблений у рамках аналізованої моделі, розглядається як один з найпродуктивніших в організації сучасного освітнього процесу.

Як бачимо, вище аналізовані підходи до визначення сутності культурологічної освіти актуалізують різні аспекти феномену культури в освітньому процесі й, відповідно, зайняли своє місце у педагогічній теорії та практиці. Підготовка майбутнього вчителя у вищій школі зумовлює специфічність підходу до розуміння змісту і характеру його культурологічної освіти, яка повинна ґрунтуватись на прогностичній характеристиці вчителя як суб'єкта культури, що передбачає не тільки функціонування вчителя у якості транслятора конкретної вузької сфери культурного знання, скільки персоніфікацію ним цілісного загальнокультурного досвіду людства, актуалізацію і пред'явлення у цілеспрямованій освітній діяльності усталених у суспільстві найбільш суттєвих культурних смислів у концентрованій і особистісній інтерпретації.

#### Література

1. Валицкая А.П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. — 1998.— №4.— С.12-18.

2. Васянович Г., Дегтярьова Г., Клос.Є. Дидактичні аспекти культурологічної підготовки спеціаліста у вищій школі // Педагогіка і психологія професійної освіти.— 1998.— №5.— С.214-222.
3. Кондрацька Л.А. Світова художня культура. Програма для вчителів шкіл різного типу і студентів мистецьких навчальних закладів України.— Тернопіль, Астон, 1998.— 92 с.
4. Крылова Н.Б. Культурная деятельность подростка: альтернативный подход // Школьные технологии.— 2000.— № 5.— С.69-91.
5. Маслов В.С. Теорія і практика культурологічної підготовки слухачів і курсантів.— К., Логос, 1997.— 174 с.
6. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. / Под ред. В.С.Библера. — Кемерово, АЛЕФ, 1993.— 416 с.
7. Щолокова О.П. Основи професійної підготовки майбутнього вчителя.— К., 1996.— 172 с.
8. Ялалов Ф.Г. Национальные гимназии в России: концептуальные модели — М., Наука, 2001.— 150 с.
9. Ямбург Е.А. Контуры культурно-исторической педагогики // Педагогика — 2001.— №1. — С.№-10.
10. Banks G. Teaching Strategies for Ethnic Studies. — Newton, 1987.— 156 p.