

Шевнюк О.Л.

**Національний педагогічний університет імені М.Драгоманова
ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНЕ В ІСТОРИЧНИХ ПАРАДИГМАХ
ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ**

В статье рассматривается соотношение специальной и общекультурной подготовки учителя в исторических парадигмах натуралистической, иррациональной и прагматической педагогических культур

In the article the correlation between special and cultural preparation of the teacher in historical paradigms of naturalistic, irrational and pragmatic pedagogical cultures is considered

Історично перша **натуралістська парадигма педагогічної культури** характеризується абсолютною *тотожністю* загальнокультурних і освітніх процесів, які, власне, взагалі не виділялись як спеціалізовані у синкретизмі архаїчної життєдіяльності. Біологічне наслідування забезпечувало відтворення поколінь через передачу генетичної інформації, соціальна сутність первісної людини формувалась у процесах засвоєння культурного досвіду, які розчинялись у природному потоці життя як дитини, так і дорослого. Педагогічне втручання було мінімальним, його традиційні способи передавались із покоління в покоління і набували статусу закону у обрядовій системі [3, 27]. У громадах первісних мисливців і збирачів педагогічна думка розвивалась на рівні буденної свідомості та опредметнювалась у фольклорній традиції. Дієвість педагогічних впливів забезпечувалась їх опертям на дологічні структури людської свідомості в емоційному напруженні ритуального дійства.

Взаємозв'язки у педагогічному процесі були прямими і безпосередніми, оскільки дорослі та діти із раннього віку жили одним життям. Кожний член суспільства був причетний до процесу передачі і набуття соціально важливих знань, умінь, навичок, тобто кожен персоніфікував педагогічну культуру суспільства. Відповідно, не виникало потреби у спеціальній підготовці тих, хто би займався педагогічною діяльністю. Можливо говорити про “колективного вчителя”, у якості якого виступав необхідний для існування та адаптації громади досвід соціально-культурного буття.

Діяльність по трансляції соціально-культурного досвіду органічно розчинялась у процесах біологічного визрівання індивідів, тому можливо говорити про натуралістичну парадигму, яка, за визначенням, фундаментується на *природності* як єдиному, універсальному принципі пояснення всього сутнього. Відповідно, становлення людини розглядалось як спонтанний природний процес, як розгортання у часі і втілення у тілесній формі певної первинної біогенетичної програми [7, 6].

Дієвість натуралістської парадигми педагогічної культури забезпечувалась її *стихійно-органічною антропоцентрованістю*, про що, зокрема, свідчить абсолютне домінування антропогонічних міфів із

антропоморфними персонажами. Людське буття як найбільш близьке, очевидне і освоєне слугувало системою координат для вибудовування простору культури. Відповідно, педагогічна культура не була зовнішньою по відношенню до людини, абстрагованою і нав'язаною. Змістом її було саме людське буття, а основними методами — наслідування, імітація [2, 84].

Природність і синкретизм історично першої парадигми педагогічної культури у співтворчості дорослого і дитини як універсального способу буття людини, безперечно, унікальні своєю органічністю, елементи якої зберігаються у найкращих зразках народної педагогіки, а також час від часу відроджуються у різного роду теоріях вільного виховання, що декларують специфічні принципи невтручання у процеси становлення людини засобами цілеспрямованого педагогічного впливу.

Ірраціональна педагогічна культура вчителя зародилась у езотеричних традиціях давніх цивілізацій Єгипту, Вавилону, Америки. Змістовну освітню спадщину залишив *середньовічний індуїстський, буддійський, конфуціанський, мусульманський Схід*.

Отримання освіти у східній традиції, що розглядалось як просвітлення і осяяння, мало метою “олюднення” людини через передання певного типу мислення і моралі. Вважалося, що неосвічена людина засліплюється примарним блиском матеріального світу, тобто знання тлумачились перш за все у моральнісному контексті. Таким є поняття давньоіндійської відьї (vidya) — освіти як засобу подолання внутрішнього хаосу, досягнення своєї дхарми (виконання релігійного обов'язку у відповідності із місцем людини у суспільстві) (V.Mitra, 1964). Той, хто знає первинне і неминуще, охоронявся від зла, очищався від гріху. Знання у якості моральної категорії розглядалось як запорака добропорядності, незлочинності. Тому етимологія більшості східних мов зберегла розуміння освіти як “виховання наукою”, а не просто навчання (V.Mitra, 1964).

Звідси випливало принципове спрямування освіти на внутрішнє удосконалення особистості, а не на експансію у зовнішній світ за допомогою отриманого знання. Останнє вимагало від учителя не просто пред'явлення учням певних соціально-культурних норм, однак пробудження у них внутрішнього джерела для особистісного розвитку.

Якщо учитель в європейській традиції покликаний передавати учням масив знання, добутого іншими, а його погляди, позиції, спосіб мислення залишаються практично поза його професійної діяльності, то на Сході *вчительство передбачає перш за все передачу власного досвіду життя, знання, пропущеного крізь особистісні процеси життєдіяльності*. У текстах дзен-буддійських патріархів знаходимо виокремлення “живого” і “мертвого”, “свого” і “чужого” знання вчителя. “Своє знання” є результатом власного зусилля учителя, його переживань і діяльності, тільки воно вважалося активним, цінним, сутнісним і характеризувало свого носія. “Живим” сприймалося знання, яке трансформує поведінку людини, конструктивно

впливає на її життя, реалізується у конкретних вчинках, а також зближує його носія із іншими людьми і світом.

“Уміння жити світло” як головна мета діяльності вчителя у ірраціональній педагогічній парадигмі (на противагу умінню викладати, переказувати чуже знання) доступне небагатьом. Відповідно право бути Учителем (саме слово, як відомо, писалось з великої букви) мало обмежене коло людей. Вищесказане дозволяє зробити висновок щодо акцентування у досліджуваній парадигмі не вузько фахового, а широкого особистісного компонента.

Персоналістичність педагогічної культури вчителя органічно доповнювалась і передбачала її глибокий загальнокультурний контекст, оскільки людина у східній традиції розумілася розчиненою у загальному буттєвому потоці, реалізуючою себе через рід, державу, касту, релігійну громаду. Важливість широкого культурного контексту вчительського фаху зумовлювалась життям людини Сходу у своєму “опредметненому” минулому, яке органічно продовжувалось у теперішньому. Культурне знання не було “музейним”, залишеним за спиною, оволодіння яким потрібне для його ж подолання, руху уперед.

У східній релігійно-філософській інтерпретації структура людини проектувалась на структуру світоустрою і навпаки. Ізоморфність і ототожнення універсуму і людини породжувало розуміння освітнього процесу як світобудовчого, тобто такого, що підтримує космічну і суспільну гармонію. Знання приймало участь у космологічному розгортанні світу [5, 149]. Відповідно, вчитель виступав конструктором-деміургом усього педагогічного процесу, визначав, що, кому і коли передавати із того великого обсягу знання, яким володів сам. Слово вчителя завжди було відповіддю на визрілу в досвіді учня і усвідомлену ним проблему. “Коли учень готовий, з’являється учитель”. Тобто ірраціональна педагогічна культура *фундаментується на принципі опори на життєвий досвід як головну умову перетворення знання на цінність*, принцип, що на ньому ґрунтується сучасна вітагенна педагогіка.

Важливою рисою педагогічної культури вчителя у східній традиції було також тяжіння до цілісності його особистості, яка відображалась у *інтегральності* його знання. Взаємозв’язок і взаємозалежність у змісті педагогічної культури духовного і фізичного, природничого і матеріального, трансцендентного і буттєвого розумілася заporукою ефективного входження людини у світ без порушення його цілісності, рівноваги і гармонії

Найпривабливіша для будь-якої людини у традиційній китайській культурі кар’єра чиновника передбачала не тільки освоєння грамоти, основ природничих наук, історичних відомостей, філософсько-релігійних канонів, скільки знайомство з колосальним масивом літературних творів, оволодіння основами віршування, ведення бесіди, гри на музичних інструментах, співами, танцями, стилістикою і символікою традиційного акторства, живописною і каліграфічною майстерністю. Причому останні скоріше визначали рівень кваліфікації людини. Фахових знань частіше взагалі не надавали, оскільки

вважалось, що вони можуть заважати здійсненню професійних обов'язків як універсального способу життєдіяльності у рамках цілісної культури [8].

Інтегративність досліджуваної педагогічної культури пов'язана із породжуючою її сакральною системою відносин людини і світу, яка визначала її змістом сутне для Сходу всеосяжне Єдине. Така цілісність сприяла ефективності та тривалості педагогічної традиції та ідеалу Сходу, які зберігають свою силу і у наш час.

Християнська середньовічна традиція ірраціональної педагогічної культури теоретично постульована “Педагогом” Клімента Олександрійського (II-III ст.ст.), в якій Христа репрезентовано як “божественного Учителя” [5, 387]. Христос як Педагог або Наставник втілює у собі божественний Логос, Слово, що ним витворений світ. Презентація Христа як Учителя мала неминучим наслідком усвідомлення абсолютної вищості вчительського покликання. Звідси впливало також розуміння освіти як виконання божественного промислу, а ролі вчителя — як підготовки учня до осягнення божественної Істини, її всемогутності й всеблагості, що нею впорядковується всесвіт. І, нарешті, представлення Христа у ролі вчителя задавало принципи відносин у педагогічній культурі, що їх уподібнювали відносинам батька і дитини.

Христос став персоніфікацією педагогічної культури у християнській середньовічній освітній традиції. Знання можна передати, до особистого досвіду можна лише прилучити, тому і слову вчителя, як і божественному Слову, не можна навчити, але можна стати до нього причетним через одкровення, просвітлення.

Учитель середньовіччя ні в якому разі не спеціаліст, що несуперечливо формулює сутності речей і явищ, а “учитель Цілого в його особистісно-людських (не дисциплінарних характеристиках)” [6, 40]. Завдання вчителя навести на смисли, допомогти залучитись до священних істин. Це передбачало важливість навчання розумінню, особливій герменевтиці тексту (що, до речі, є найактуальнішою тенденцією філософії освіти у новітній час). У цьому відчувається глибинна *культуровідповідність педагогічної традиції*, якщо розуміти культуру як процес смислоутворення.

Збереження зв'язку речей у моделях освітньої діяльності зумовлено усвідомленням єдності (*synproia*) всього з усім в середині людського організму, яка оберталась зв'язком усього у всесвіті (*synproia panton*), що пронизувала і з'єднувала (*pneuma*) тіло церкви, співвідносилась із політичною згодою, гармонією і порядком у суспільстві (*ordo*) і християнській громаді [5, 389].

Оскільки теологічна концепція передбачала цілісність погляду на світ у всій його тотальності, одночасне бачення людини у її походженні, сутності, бутті та призначенні [7, 9], то *принципово неможливим було розчленування педагогічної культури вчителя на окремі фахові та особистісні компоненти*. Цілісність задавалася єдиним устремлінням до вищого Абсолюту, коли

конкретне індивідуальне життя приводилось у зв'язок із цим Абсолютом, осмислювалось як служіння йому, як здійснення його у світі.

Сильною стороною і новим кроком по відношенню до натуралістичної парадигми педагогічної культури стало утвердження *суб'єктності* у її ірраціональній парадигмі. Середньовічна християнська людина вперше стала повним розпорядником своїх душевних сил і автором свого земного існування, смисл якого розкривався у наближенні до Абсолюту. В основі християнської антропології лежить догмат Боговтілення. Ідея того, що людина є образом і подобою Божою — образ людині даний, а подоба задана у свободі і складає життєве завдання самої людини — потребувала здійснення свого Прообразу (тобто образу Божого) у своєму земному житті [2]. Стати людиною означало ототожнити себе із цілим, безкінечно духовним. Відповідно, стати вчителем означало не набути суми фахових знань, а здійснити “теосіс” (обоження), набути образу і подоби Бога як Учителя і Наставника, відчуті глибинну причетність до всесвітнього буття, усвідомити себе як мікрокосм, що знаходить під впливом божественних енергій. Особистісна цілісність і повнота буття набувалась вчителем у момент розчинення в іншій людині (учневі), у світі взагалі, що сьогодні розглядається як основа розуміння принципу діалогічності педагогічного процесу як спів-буття учителя і учня.

Справедливо зауважити, що саме у надрах європейської християнської освітньої традиції зароджується нова, протилежна ірраціональній, парадигма педагогічної культури. Різні мовні ситуації у європейській і киеворуській культурах стимулювали різні освітні механізми (М.С.Кісельова, 1997). Ситуація двомовності у Європі породила могутнє соціальне замовлення на складення системи освіти із практичною і просвітницькою спрямованістю. Книжкова латинь була незрозумілою для різномовної маси європейців, для її освоєння необхідно було пройти спеціальне навчання: треба навчитися читати для вивчення Біблії, писати для копіювання священних книг, рахувати для визначення дат церковних свят. Опора на письмове знання, уміння правильно говорити, правильно вести дискусію підкорила усну традицію і вимагала спеціалізації. Боецій остаточно визначив новий тип педагогічної культури вчителя у її прагматизмі та спеціалізації, коли закріпив розділення вільних мистецтв на тривіум (граматика, риторика і діалектика) і квадріум (арифметика, геометрія, астрономія, музика) [5, 473].

Церковнослов'янська мова була доступною кожному жителю Київської Русі “на слух”, а тому використання цієї мови для читання книг і слухання священних текстів під час богослужіння не потребувало спеціальної освіти. У культурі Давньої Русі освіта розвивалась у її “книжній формі”, для якої вищим авторитетом була книга. “Учителями для наших книжників стали не покликані соціумом, а християнською вірою Святі авторитети, що залишили свої книжкові “повчання” батьки церкви: Василь Великий, Іоанн Златоуст, Єфрем Сірін, Іоанн Дамаскін та ін.” [1, 45]. В умовах мовної диглосії навчання здійснювалось “з голосу”, ця традиція закріплена школами Володимира Хрестителя і Ярослава Мудрого. Книжник не потребував вузько

спеціалізованих учителів. По мірі набуття особистої святості, а не накопичення фахових знань, книжник сам ставав вчителем. Ця традиція збереглася у феномені православного старецтва. Побутування вчительства у формі книжкових авторитетів і закріплення за книгою усіх учительських функцій забезпечило високий рівень освіченості майже усього населення Русі. Тексту на церковнослов'янській мові, який не перекладався і не коментувався як наданий самим Богом, надавалася абсолютна сакральність, яка і піднесла значення вчителя як знавця тексту на найвищій щабель. У історичному перебігу часу це закріпилось у традиціях вчительства за європейським зразком, що складається через посередництво Польщі у моделі братських шкіл і академій на Україні. У синтезі це дало абсолютне *домінування антропологічної парадигми у вітчизняній моделі педагогічної культури вчителя, колосальні історичні надбання української гуманістичної педагогічної традиції*.

Ірраціональна педагогічна культура не залишилась у рамках її історичних форм, її модернізовані версії ґрунтуються на філософському ірраціоналізмі. Так, вальдорфська педагогіка використовує у якості основного методологічного інструменту антропософію Р.Штейнера, екзистенційна дидактика ґундаментується ідеєю абсолютної непізнанності особистості [10]. Елементи ірраціональної педагогічної культури вчителя можливо знайти також у поширених сьогодні технологіях аутотренінгу, нейро-лінгвістичного програмування.

Прагматична парадигма педагогічної культури вчителя сформувалась як похідна від конкретно-історичних умов Нового часу з його розвитком нових економічних відносин, промисловості, науково-технічною революцією, зміною соціальної структури. Доба Просвітництва з її ідеєю раціональної впорядкованості природи, механістичною картиною світу і сцієнтистським менталітетом визнавала єдиним критерієм знання його науковість, що підтверджувалась досвідом у процесі практики.

Комплекс наук був покладений і в основу змісту освіти, цілісність якого визначалась принципом наукового пізнання дійсності. Ідеї сцієнтизму вплинули на виділення і класифікацію освітніх сфер як різних наукових дисциплін-предметів, на визнання пріоритетності знань, умінь і навичок, на встановлення домінантності природничих наук над гуманітарними.

Відповідно, це призвело до *акцентування в аналізованій педагогічній культурі вчителя її когнітивного компоненту*. Особистісний розвиток вчителя, філософський і ціннісний пафос якого стисло виразив Ф.Бекон гаслом “Знання — сила”, редукувався до пізнавального, до становлення і стимулювання когнітивних структур і механізмів. В освітній процес були перенесені *суб'єкт-об'єктні відносини* класичної теорії пізнання.

Поступово вимальовуються контури *прагматичної концепції навчання*, в основу якої покладена теорія інструментальної істини. Прагматизм ґундаментується на максимальній користі освіти, яка покликана здійснити підготовку до життя, сформувати практичну людину, що її вимагали історичні умови доби. Прагматична і неопрагматична теорія навчання У.Джеймса і

Дж.Дьюї (1859-1952) розглядає мислення інструментом успіху, раціоналізм — технологією оптимальної поведінки, соціалізацію — основною у педагогічному процесі.

Відповідно, загальнокультурне знання у підготовці вчителя поступилось місцем природничонауковій і трудовій освіті як найбільш корисній. Гуманітарне знання знецінилось, вивчення літератури і мистецтв обмежилось. Підготовка вчителя набула прикладного значення.

Г.Спенсер (1820-1903) вважав, що гуманітарні предмети є всього лише “прикрашенням” і прагнення до них обумовлене бажанням набути суспільного престижу, тому їх вивчення доцільно звести до мінімуму. Природничі же науки покликані розкрити утилітарний смисл буття.

У рамках прагматичної парадигми культура взагалі втрачає свою цілісність, зчеплення суб’єктністю як існуванням для людини і через людину. Під впливом прагматизму культурологічне знання ставало вузьким і емпіричним, розпадалось на окремі наукові дисципліни — етику, естетику, релігієзнавство, гносеологію, антропологію, етнографію, археологію тощо.

Навіть геніальний Я.А.Коменський (1592-1670) у своїй праці “Всезагальна рада про виправлення справ людських” з її гуманістичним вченням про Пансофію як досягненні всезагального миру і злагоди у людському суспільстві та гармонійності розвитку людини через всезагальність пізнання і освіти, що віддзеркалюють впорядкованість світу, вибудовує інтегративну цілісність пізнання як “драбину світу, споруджену для розумного огляду”, не довіряючи рівності культурних цінностей, а розподіляючи їх по щаблях, формально визначаючи їх примітивність або складність, корисність або некорисність, сучасність або застарілість.

Запропонований А.Дистервегом (1790-1866) принцип культуровідповідності тлумачиться ним вузько, як лише урахування умов місця і часу, у яких народилася людина, поза широким розумінням його як такого, що визначає зміст освіти як присвоєння ціннісних смислів культури людства.

Прагматичне розуміння культури, педагогічної у тому числі, призвело до *підпорядкування загальнокультурного, гуманістичного вузько трактованому спеціальному*, як наслідок — функціональна спеціалізація вчителя — теоретик, практик, методист, вихователь, предметник, гувернер, яка залишається неподоланою і у наш час. Спеціалізація, в якій губиться справжнє покликання вчительської професії — персоніфікувати загальнокультурний досвід людства і підтримувати дитину на її індивідуальному шляху визначення у цій культурі.

Розвиток книгодрукування, про що зазначалося вище, сприяв об’єктивізації знання, відділенню його від живого носія. Друкована книга зробила особистий досвід вчителя, його погляди і позиції не затребуваними. Визначення позиції вчителя взяла на себе наука — дидактика. Вона розширила коло тих, хто набув відповідного фаху, слідуючи її приписам.

Нівелювання особистої культури вчителя спричинила організація змісту освіти на принципах науковості як уявленні про об’єктивну істину, незалежну від суб’єктивної позиції. Вчитель у ролі носія наукового знання отримав

можливість репродукувати його, пред'являти учневі “чуже знання”, що не було результатом його життєвого досвіду.

Вчитель займає культурну позицію зовні учня, яка дозволяє йому “ліпити” його, формувати відповідно до висунутих соціумом потреб. Так виникла ідея про людину як *tabula rasa* (Дж.Локк (1632-1704)), на якій можливо і необхідно “виписати” суспільно корисний малюнок соціальної ролі індивіда. Вчитель відкрито і авторитарно пред'являється своєю керівною позицією, яка зобов'язує учня слідувати їй, позбавляє самостійності і, як наслідок — звільняє від відповідальності. І.Ф.Гербарт (1776-1841), який у своїх працях класично виклав і обґрунтував прагматичну модель, надавав особливого значення ролі нагляду, жорсткого контролю і примушенню.

Більш того, авторитарність учителя як раз і вимагає заперечення його особистісного і загальнокультурного розвитку, як такого, що формує здатність вийти за межі буденного і вузькоспеціального, подолати тісні нормативні рамки певних соціальних функцій і ролей, які обмежують свободу вчителя. Вчитель, який вимушений передавати досвід, відірваний від власної безпосередньої життєдіяльності, взагалі, реальних потреб людської натури, може здійснювати професійну діяльність лише за умови прийняття соціальних домовленостей щодо стандартного обсягу знань, вимог до поведінки, еталонів оцінювання.

Прагматична педагогічна парадигма дозволяє вчителеві чітко планувати, контролювати і направляти процес розвитку дитини, сприяти оволодінню нею окремими елементами культури, забезпечувати її соціалізацію, тому масова освіта у всьому світі базується саме на ній. Водночас вона закономірно породжує інтенцію відчуження людини від неорганічного її природі знання.

Література

1. Киселева М.С. Культурные детерминанты образования // Вопросы философии.— 1997.—№2.— С.43-49.
2. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика.— 1995.—№6.— С.84-89.
3. Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики: цивилизационный подход // Педагогика.— 1995.— №3.— С.23-29.
4. Красновский Э.А. Сферы культуры куак источник содержания образования // Стандарты и мониторинг в образовании.— 1999.— №5.— С.13-17.
5. От глиняной таблички к университету: Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья. —М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 1998.— 532 с.
6. Рабинович В.Л. На заметку для современной школы // Вопросы философии.— 1977.— №2.— С.39-43.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии.— 1998.— №6.— С.3-17.
8. Cahill J. The Compelling Image.— N.Y., 1982.— Н.5.
9. Mitra V. Education in Ancient India.— Delhy, 1964.— 237 p.
10. Power E. Philosophy of Education.— N.Y., 1992.— P.14.

11.

12.