

Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

Олена Шевнюк

**КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ОСВІТА
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Київ 2003

УДК 008 (091)(076)
ББК 71.016я73+63(0)+7я73
Ш 37

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова від 27 лютого 2003 р. (протокол №8)

Рецензенти:

д-р пед.наук, професор І.М.Козловська
(Львівський науково-практичний центр
Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України)

д-р пед.наук, професор Г.М.Падалка
(Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова)

д-р філософ. наук, професор Ю.Л.Афанасьєв
(Міністерство культури і мистецтв України)

Шевнюк Олена Леонідівна

Ш37 Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: Монографія.— Київ, НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2003.— 232 с.

У монографії представлено теоретичні та методичні засади культурологічної освіти майбутнього вчителя. Обґрунтовано вплив культурологічної освіти на формування педагогічної культури майбутнього фахівця. Здійснено предметно-структурний, процесуально-функціональний і цілізмістовий аналіз культурологічної освіти студента у вищій педагогічній школі. Представлено експериментально перевірену педагогічну систему культурологічної освіти майбутнього вчителя, а також практичні рекомендації по її впровадженню у нормативний навчальний процес. Для науково-педагогічних працівників, викладачів, аспірантів і студентів вищих закладів освіти.

УДК 008 (091)(076)
ББК 71.016я73+63(0)+7я73

© Шевнюк О.Л., 2003

ВСТУП

Становлення нової освітньої парадигми в Україні відбувається в умовах стрімкого розвитку глобальної інтеграції у світове співтовариство, зростання впливу етнічного фактору на процеси збереження цілісності національної державності, втрати духовних пріоритетів і прагматизації суспільних відносин. У такій соціокультурній ситуації рівень цивілізованості суспільства залежить від якості системи освіти як такої складової його духовного життя, де закладається фундамент майбутньої розбудови стабільної держави, культури і виробництва, визначаються перспективи міжетнічних і громадянських відносин. Зазначена ідея закладена у принципову концептуальну основу Державної національної програми “Освіта (Україна ХХІ століття)” і відображена у Законах України “Про освіту” і “Про вищу освіту”.

Ключова роль в оновленні системи освіти належить вищій педагогічній школі, оскільки саме тут задаються методологічні, змістовні та технологічні параметри освіти на усіх її рівнях, формується педагогічне мислення і професіоналізм майбутнього вчителя. Нові підходи до забезпечення фахової підготовки вчителя відображають усвідомлення фундаментальної залежності суспільних перспектив на зламі тисячоліть від якостей особистості студента вищої педагогічної школи, що закладаються його професійною освітою. Інструментальні можливості педагогічного мислення містять у собі як потенціал гуманної підтримки індивідуального розвитку дитини у навчально-виховному середовищі, так і загрозу авторитарного нівелювання її особистісної неповторності. Тільки цілісна система гармонійно розвинутих особистісних якостей вчителя здатна забезпечити гуманність і толерантність організованого ним педагогічного процесу.

Останнє вимагає перегляду пріоритетів у особистісній структурі вчителя, де, крім професійних й соціальних якостей, набувають важливості якості суб'єктні, що визначають здатність до активного творчого саморозвитку, рефлексії та самостійного вирішення проблем, готовність до прийняття ціннісних позицій інших людей. Це означає, що вузькофахова підготовка вчителя, яка відображає рівень соціальних потреб минулих десятиліть, повинна поступитись місцем ґрунтовній

фундаментальній освіті, яка забезпечує соціальну захищеність професіонала в умовах постійної зміни вимог на ринку праці.

Фундаментальні та гуманітарні тенденції розбудови оновленої вищої педагогічної школи отримують продуктивну реалізацію за умови введення у систему професійної підготовки вчителя його культурологічної освіти, спрямованої на педагогічну підтримку процесів трансляції загальнокультурного досвіду поколінь, вкорінення його в особистісному духовному світі майбутніх вчителів. Культурологічна освіта майбутнього вчителя, об'єктивована нормативним культурологічним навчальним курсом, який покликаний сприяти оволодінню майбутнім вчителем універсальними основами загальнолюдської культури, формуванню цілісного погляду студента на світ і місце людини у ньому, позитивно впливає на усвідомлення майбутнім фахівцем культурної природи освітніх процесів, на забезпечення його готовності виконувати культурні функції професії вчителя, на становлення усіх складових його педагогічної культури.

Соціальне значення культурологічної освіти актуалізується в умовах уведення педагогічної освіти в систему класичної університетської. Це сприяє розвитку фундаментальної освіченості майбутнього вчителя на основі засвоєння онтологічних, гностичних і аксіологічних компонентів універсальної культурної картини світу, впливає на становлення системного методологічного мислення студента шляхом реалізації інтеграційних дидактичних процесів, уможлиблює врахування етнокультурної поліфонії сучасного вітчизняного суспільства через забезпечення адекватного мультикультурного діалогу смислів людської життєдіяльності. Культурологічна освіта в системі вищої педагогічної школи розглядається одним з визначальних факторів підвищення соціального статусу вчителя як висококультурної особистості та енциклопедично освіченого професіонала.

Проте аналіз нормативного навчального процесу у вищих педагогічних закладах освіти дозволяє окреслити суперечності між цілісністю професійно-особистісного становлення вчителя і недостатньою розробленістю системи педагогічного управління цим процесом, між теоретично декларованою метою формування цілісної особистості професіонала і збереженням предметоцентрованої моделі професійної освіти на практиці, між орієнтацією педагогічного університету на фундаментальне загальнокультурне знання і нереалізованістю його у професійно-педагогічній діяльності майбутніх фахівців. Виявлення цих суперечностей актуалізує проблему теоретичного і методичного забезпечення культурологічної освіти студентів у вищій педагогічній школі як фактору формування цілісності особистісної та педагогічної культури майбутнього вчителя.

Проблема цілісного пізнання особистості знайшла відображення у науковому доробку І.Д.Беха, Б.Б.Коссова, О.М.Леонтьєва, Б.Ф.Ломова, В.С.Мерліна, В.М.Мясищева, В.І.Муляра, К.К.Платонова, Л.П.Станкевича, М.Шеллера, В.І.Шинкарука. Фундамент суб'єктного підходу до розуміння цілісності особистості був закладений дослідженнями К.О.Абульханової, Н.Х.Александрової, Б.Г.Ананьєва, О.В.Брушлінського, Л.П.Буєвої, С.Л.Рубінштейна, Е.Фромма, А.Хеллера, результати яких вплинули на переосмислення методологічних засад освіти як культурного процесу в наукових концепціях О.І.Арнольдова, Г.О.Балла, Б.С.Гершунського, О.В.Глузмана, І.А.Зязюна, С.Ф.Клепка, Г.П.Клімової, І.М.Козловської, О.М.Олексюк, Р.О.Позінкевича, М.І.Шкіля.

Визначення якісно нових цілей, принципів і змісту освіти на всіх її рівнях зумовило актуалізацію питання цілісності особистісної структури вчителя, яке стало предметом досліджень В.І.Бондаря, Ф.Н.Гоноболіна, Н.В.Гузій, Н.В.Кузьміної, К.М.Левітана, Л.М.Мітіної, О.Г.Мороза, О.М.Пехоти, С.О.Сисоєвої, В.О.Сластьоніна, О.І.Щербакова і вплинуло на формування підходів до професійної підготовки студента у вищій педагогічній школі, розроблених у наукових працях І.М.Богданової, Н.В.Кічук, А.Ф.Ліненко, Г.О.Нагорної, Л.І.Міщик, Л.О.Савенкової, Г.В.Троцько. У зазначеному контексті об'єктом професійного розвитку дослідники, зокрема О.В.Бондаревська, М.М.Букач, В.М.Гриньова, Н.В.Крилова, І.П.Підласий, В.В.Радул, І.С.Якиманська, визначають педагогічну культуру вчителя як інтегральну характеристику цілісності його особистісної та професійної структури.

Культурологічна освіта як фактор становлення педагогічної культури вчителя досліджувалась у таких аспектах: культура як предмет культурологічної освіти (Ю.Л.Афанасьєв, Є.К.Бистрицький, Б.С.Єрасов, М.С.Каган, С.А.Кримський, Е.С.Маркарян, В.М.Межуєв, Е.О.Орлова, Ю.В.Павленко, М.В.Попович, В.М.Розін, А.Я.Флієр), культурологічна підготовка студентів вищої педагогічної школи (Г.П.Васянович, Г.С.Дегтярьова, Л.І.Зеліско, Л.Г.Настенко., Л.А.Руденко, О.П.Щолокова), фахово спрямовані моделі культурологічної підготовки професіонала (Л.А.Кондрацька, В.С.Маслов, Т.І.Рейзенкінд), методичне забезпечення окремих компонентів культурологічної освіти студента (А.Й.Капська, Г.М.Падалка, О.П.Рудницька, Г.Г.Філіпчук, Г.С.Тарасенко).

Аналіз методологічної та методичної літератури з проблеми дослідження, а також практичного досвіду викладання культурологічних курсів у вищих закладах освіти дозволяє зробити висновок, що у численних і вагомих за теоретичними і прикладними результатами надбаннях педагогічної науки залишаються поза увагою питання теорії та практики культурологічної освіти майбутнього вчителя у вищій педагогічній школі, які ще не виступали предметом комплексного дослідження.

Пропоноване монографічне дослідження є спробою обґрунтування концепції культурологічної освіти у вищій педагогічній школі як фактора формування особистісних і професійних якостей вчителя на основі методологічного аналізу процесу становлення вчителя як суб'єкта культури та експериментального впровадження прикладних технологій її методичного забезпечення.

Розділ 1. ВЧИТЕЛЬ У СИСТЕМІ КУЛЬТУРИ

Особливості перебігу сучасних процесів соціокультурної модернізації виводять освіту в центр осмислення реальностей і перспектив українського суспільства в якості основного чинника забезпечення необхідного оновлення життя й становлення демократичного суспільства. Пам'ятаючи, що “вчителем школа стоїть” [451,114], розуміємо, що саме вчителю належить провідна роль у розбудові нової вітчизняної цивілізації.

Покликання вчителя — не тільки збагатити учнів різноплановими знаннями, а, перш за все, допомогти їм знайти себе у культурному просторі, сформувати власну культурну самосвідомість. Для цього необхідно зняти абстрактність і знеособлення знань, забезпечити їх вкорінення у соціальному і національно-культурному ґрунті. Логіка і структура вчительської професії має вийти за звичні рамки індустріально-просвітницького типу мислення з його характерним акцентом на предметно-розчленованому сприйнятті світу, вузькій спеціалізації й гіпертрофованій технологізації діяльності. Цілісне осягання світу, культури, людини можливо повернути у процесі звільнення від обмеженості предметоцентризму, занурення операційно-процесуальних аспектів педагогічної професії у сутнісні та культурно-контекстні. Вимоги освітніх стандартів підготовки майбутніх учителів, що звично формулюються у категоріях “знає”, “уміє”, “володіє”, повинні вибудовувати соціокультурну конструкцію сучасної педагогічної професії, орієнтованої на адекватне відображення в освітній практиці нової картини світу з її фундаментальними принципами антропоцентризму, гуманізму, варіативності соціально-історичних перспектив.

Безумовно, високий рівень педагогічних знань і розвинена система професійних якостей вчителя визначають його професіоналізм і майстерність. Проте професійне формування майбутнього вчителя має розглядатись, перш за все, у контексті його особистісного становлення.

1.1. Вчитель як суб'єкт культури

Суб'єктний підхід до характеристики професіонала є актуальним сьогодні з огляду на суспільну потребу в спеціалістах з пластичною організацією психіки, готових до змін у оточуючому світі, до активного творчого реформування дійсності. Якщо фахівець сприймає себе лише у вузьких рамках освоєних статусів і ролей, то він збіднює можливості власного розвитку. Втрата звичного місця у суспільстві, можлива за умови постійних соціальних криз, нерідко призводить до деперсоналізації, втрати почуття самототожності [17, 7].

Категорія суб'єкта актуалізує активне, діяльнісне начало професіонала. Динамічність суб'єктної структури особистості у здатності до виявлення проблеми в нестандартній ситуації, до визначення мети, до проектування поведінкових програм, до вибору стратегій і тактик, до критичної оцінки результату є найбільш адекватною динаміці професійної діяльності в умовах постійної зміни соціального замовлення.

Студент вищої педагогічної школи, майбутній вчитель формується в умовах впливу процесів соціального розвитку, педагогічного керівництва з боку освітньої системи, але, перш за все, за умови виявлення власної активності у професійному середовищі. Активність професійного становлення майбутнього

1.1. Вчитель як суб'єкт культури

вчителя в рамках педагогічної освіти проявляється в оволодінні умінням ставити завдання педагогічної діяльності та вирішувати їх відповідно до конкретної ситуації взаємодії з учнем. Ми вважаємо, що визнання майбутнього вчителя суб'єктом культури передбачає не лише готовність засвоїти спеціальні теоретичні та практичні професійні знання і навички, а перш за все спроможність взяти на себе відповідальність виконувати соціокультурні функції професії, осмислити суспільну мету професійної діяльності, сприйняти професію вчителя як життєву цінність, тобто в сукупності передбачає сформованість суб'єктної активності майбутнього професіонала.

Цілеспрямованість і якість процесу становлення майбутнього вчителя як суб'єкта культури забезпечується розвитком цілісної його особистості на основі єдності спеціальних знань, умінь і навичок та розвиненої культурної самосвідомості.

1.1.1. Методологічні засади

цілісного пізнання особистості вчителя

Цілісне пізнання людини, інтегральне, міждисциплінарне дослідження людського буття виражає найбільш характерну тенденцію сучасної науки. "Людина як "предмет пізнання" — це ключ до всієї науки про природу... В людині резюмується все, що ми пізнаємо" [469, 220-221]. Формулюючи завдання сучасної науки, М.Шеллер [500] наголошував на необхідності відтворення цілісного образу людини в її фізичній, психічній та духовній єдності, в її метафізичному походженні, в її обумовленості потребами, емоціями, інтуїцією, в її живленні глибинами підсвідомого.

Людське буття не є чимось гомогенним [381]. Багаторівневість структури особистості залежить від багатства природних її передумов, від широти і глибини її включення в систему суспільних відносин, від ступеня її соціально активної діяльності [309, 72]. Чим більш диференційованою і складною є структура індивідуальної життєдіяльності, тим більш повно і активно індивід освоює культурні процеси.

Відповідно, людину досліджують як біологічну підсистему (А.Р.Лурія; Б.М.Теплов), як соціальну підсистему (Є.Агацци; Б.Г.Ананьєв; І.Д.Бех; Л.І.Божович; Л.С.Виготський; Л.М.Коган; О.М.Леонтьєв; В.Н.Мясищев; М.Хвильовий; Тейяр де Шарден; В.І.Шинкарук та ін.), як культурну підсистему (В.С.Біблер; Є.К.Бистрицький; М.С.Каган; В.О.Малахов та ін.).

Проте всі дослідники спільні у визначенні людини як цілісної системи, певної "тотальності", що має на рівні цілісності нові специфічні якості, і тлумачать **цілісність як фундаментальну характеристику людини**.

У філософській літературі поняття "цілісність" вживається з метою охоплення всієї людини в цілому як нерозчленованої, неподільної. Воно означає певну усталеність, органічний взаємозв'язок частин і цілого, їх внутрішню єдність [28; 76; 273; 315; 416; 461; 463].

Людина як цілісність — це єдність зовнішніх і внутрішніх зв'язків, єдність соціально-біологічної й тілесно духовної природи. З філософських позицій, цілісність людини полягає у діалектичній єдності її суб'єктно-об'єктної структури та індивідуальної життєдіяльності.

Філософський аспект як такий, що має вирішальне методологічне значення, доповнюється конкретнонауковим. З психологічних позицій, цілісність

людини обумовлена впливом на її внутрішню структуру зовнішніх соціальних умов [381]. Вона визначається характером реалізації тих цілей, що поставлені людиною в процесі діяльності, тим особистісним смислом, який надається людиною об'єктивним обставинам у діяльності [248]. В.М.Мясищев [311] розглядає цілісність особистості у зв'язку з її відношенням до діяльності як системою тимчасових зв'язків з останньою; структурно-генетичний вимір цілісності людини представлений у дослідженні Б.Т.Ананьєва [12].

Специфіка самого об'єкту наукового пізнання, а саме характер того типу цілісності, до якого належить людина як певна біосоціальна система, обумовлює можливість і необхідність **системного підходу** до вивчення проблеми буття людини та інтегральності її властивостей.

У загальному плані під системним підходом розуміють методологічний напрямок, який розробляє засоби пізнання і конструювання складно організованих об'єктів. "Системний підхід є методологічним знаряддям вивчення інтеграції, точніше інтегрованих об'єктів та інтегрованих залежностей і взаємодій" [258, 258].

Системний підхід як методологічний засіб в онтологічному і гносеологічному плані передбачає спеціальну стратегію дослідження, яка дозволяє мати єдину модель об'єкта як цілого, яка виконує функцію засобу організації дослідження [46]. Дослідження, пов'язані з вивченням структури системи, її системоутворюючих зв'язків, функціонування і розвитку, керування системою можливо віднести до системних, якщо дотриманий основний методологічний принцип цілісності системи [174].

Так, у концепції Б.Ф.Ломова [258] цілісність людини полягає у багатовимірних зв'язках біологічного (властивості нейродинаміки), психологічного (процеси, стани, власні якості особистості в контексті діяльності, спілкування і поведінки) і соціального (людина в системі суспільних відносин).

Цілісність структури особистості за К.К.Платоновим [347] передбачає взаємозалежність біопсихічних властивостей, психічних процесів, досвіду та спрямованості.

В концепції В.А.Ядова [521] цілісність людини виражається у диспозиційній структурі особистості, що представляє взаємозалежність ієрархічних рівнів елементарних фіксованих установок, загальної спрямованості особистості, ціннісних орієнтацій на цілі життя і засоби досягнення цих цілей.

Проте структура особистості в абстрагуванні від системи діяльності, не може вважатись цілісною. Оскільки в реальній дійсності людина не в змозі інтеріоризувати всю сукупність соціальних стосунків в силу об'єктивних і суб'єктивних умов, то "обмеження людської діяльності рамками професії разом з відмовою від... багатогранної людини... є у сучасному світі обов'язковою передумовою всякої продуктивної діяльності..." [82, 180]. Мова може йти про прагнення людини освоїти якнайширше поле соціальних зв'язків, обмежене, зокрема, її місцем в системі професійних відносин. Таким чином, розглядаючи людину як цілісність, необхідно ввести у сферу дослідження її професійну діяльність. Це обумовлюється тим, що цілісність людини проявляється перш за все у її здатності усвідомлювати, максимально виявляти і перетворювати власні потенційні можливості тільки у різних формах діяльності.

За Б.Ф.Ломовим [258], діяльність — це велика ієрархічна саморегульована система, суспільно-історична категорія, що фіксує активний

1.1. Вчитель як суб'єкт культури

(перетворюючий) фактор людського буття. Діяльність є особливою системою, в надрах якої формуються психічні процеси [94; 247; 381].

Професійна діяльність вчителя розглядається як “складний психологічний процес, що складається із певних елементів, дій, взаємозалежних і утворюючих своєрідне структурне ціле (систему і послідовність), яке характеризує особистість учителя, його ідейну зрілість, чітко виявлену професійну спрямованість, знання основ наук, знання психології..., володіння педагогічною майстерністю, тяжіння до неперервної самоосвіти” [307, 29].

Аналіз педагогічного доробку теоретиків і практиків освіти (А.М.Алексюк, В.І.Бондар, Ф.Н.Гоноболін, І.А.Зязюн, А.Й.Капська, Н.В.Кузьміна, А.С.Макаренко, Л.Б.Малицька, О.Г.Мороз, І.М.Селютіна, В.О.Сухомлинський, М.В.Ткаченко тощо) дозволяє виявити більш 70 професійно значущих якостей, які лежать в основі професійної діяльності вчителя. Серед них: соціальна зрілість особистості, гуманність, ідейно-політична активність, емпатія, комунікабельність.

Фундаментальний підхід (Ф.Н.Гоноболін, Н.В.Кузьміна, О.І.Щербаков) до проблеми цілісності структури особистості вчителя ґрунтується на розумінні її як складної динамічної системи взаємозалежних компонентів — конструктивного, організаторського, комунікативного, інформаційного, розвиваючого, орієнтаційного, мобілізаційного, дослідницького.

У *професіографічному підході* (Ю.С.Алферов, Є.Г.Осовський, В.О.Сластьонін, В.М.Шуман) цілісність особистості вчителя розуміється як синтез ідеальних професійних вимог до спеціаліста, властивостей і характеристик, що визначають його професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість.

У контексті *системного підходу* (О.В.Акімова, В.М.Вакуленко, Н.В.Гузій, Н.І.Дідусь, К.М.Левітан, А.К.Маркова, Л.М.Мітіна, О.Г.Мороз, С.О.Сисоєва, Б.Степанишин, Р.Ф.Суровцева) цілісність структури особистості вчителя фундаментується сферою мотивацій, що визначає комунікативну, пізнавальну і професійно-педагогічну спрямованість особистості та утворюється взаємозв'язком потребнісно-мотиваційної (сукупність стійких мотивів педагогічної діяльності, установок вчителя), інтелектуальної (професійно-педагогічна компетентність, педагогічна свідомість і самосвідомість, професійне мислення) та емоційно-вольової (емоційна виразність професійної поведінки вчителя, педагогічна емпатія, педагогічна інтуїція, динамізм вчителя, емоційно-професійна усталеність) сфер.

Аналіз фундаментального, професіографічного і системного підходів до розуміння цілісності особистісної структури вчителя дозволяє виявити наявні тенденції, по-перше, до обмеження декларованої цілісності лише професійно спрямованими якостями поза широким загальнокультурним контекстом професії вчителя як інтерпретатора, творця і транслятора загальнолюдських цінностей культури в особистісну систему цінностей учнів, по-друге, до жорсткої детермінації результативності виконання вчителем своїх функцій усталеною системою психологічних якостей без урахування об'єктивних і ситуативних вимог педагогічної діяльності, що породжують творчу активність самого вчителя.

Ще Ф.М.Гоноболін стверджував: “Для успіху у роботі вчителя має значення певний діалектизм у вияві якостей особистості, наприклад, здібностей.

Про доброго педагога не завжди можна сказати, що він строгий чи м'який, активний чи пасивний. Він звичайно буває й тим, й іншим, в залежності від обставин. Важливо враховувати певну міру прояву тих чи інших якостей” [118, 109-110]. У достатньо жорсткій структурі вимог до цілісності психологічних якостей вчителя складно сформулювати індивідуальний стиль діяльності, який, як показує практика, є основним гарантом ефективності комунікативної взаємодії в освітньому процесі. На наш погляд, певною мірою традиційне нехтування перетворюючої активністю вчителя, нівелювання його загальнокультурного потенціалу по відношенню до вузько професіонального породжує звичне тиражування вчителів-виконавців, вчителів-предметників.

Зняття зазначених тенденцій можливе, з нашої точки зору, через включення у контекст теоретико-педагогічних досліджень методології **синергетичного підходу**. Відомо, що характер того типу системної цілісності, до якого належить людина як саморегульована система освіти, адекватно може бути описаний і пояснений через принципи нелінійної динаміки [385; 400].

Класична наука дотримується принципу однозначної детермінації прогнозу поведінки системи її початковими умовами та структурою. Нелінійна динаміка описує системи, які за формальними ознаками є певною мірою детермінованими, однак їх поведінку можливо передбачувати тільки протягом обмеженого часу. Такі системи є нелінійними й здатними до самоорганізації.

Методологія синергетичного підходу (О.М.Князєва; І.Пригожин; Г Хакен; S.Kurdyumov) базується на принципах:

- самоорганізації, коли розвиток системи відбувається у напрямку, визначеному її власною структурою в процесі обміну інформацією, що здійснюється у кожній точці такої системи, а не тільки на її границях
- самоструктурування як визначення архітектури і композиції системи у кожний конкретний період її існування виключно внутрішніми властивостями самої системи;
- резонансності управління як ефективності топологічно правильно організованого впливу;
- багатоваріантності шляхів еволюції системи, зумовленої нелінійністю причинних ланцюгів.

Безумовно, представлені принципи дають досить схематичне уявлення про синергетичну методологію, однак є достатніми для їх використання як пізнавальної моделі.

Синергетичний підхід не знімає актуальності системної методології, доповнює її на новому якісному рівні, що у контексті дослідження має наслідком, по-перше, визнання здатності вчителя до самоорганізації, активного творчого конструювання власного внутрішнього світу і багатоваріантної педагогічної діяльності, по-друге, визнання ефективності потенціалу цілісної “архітектури” якостей вчителя, як спеціальних, так і особистісних, в кожній точці структури якої відбувається резонансний обмін інформацією в процесі комунікативної взаємодії з учнями. Відповідно, методологія синергетичного підходу вимагає визнання того факту, що цілісність структури особистості організується не тільки її стійкими властивостями, але й перемінними ситуаціями у їх співвідношенні з цими властивостями [64;326; 362; 410].

У концепції інтегральної індивідуальності (В.С.Мерлін, 1986) цілісність людини обумовлюється характером зв'язків між усіма властивостями людини.

1.1. Вчитель як суб'єкт культури

Динамічна і структурована за ієрархічним принципом система властивостей, що забезпечує пристосування людини до середовища, включає у себе підсистеми: індивідуальні властивості організму (підсистеми — біохімічна, загальносоматична, нейродинамічна); психічні властивості (підсистеми — темперамент, особистість); соціально-психологічні властивості (підсистеми — соціальні ролі у групах і в соціально-історичних спільнотах). Різномірні зв'язки, що з'являються в процесі життєдіяльності різномірно, формують різні стилі індивідуальності як стійкі індивідуально-своєрідні системи цілей, дій, операцій у предметній діяльності або спілкуванні [173].

У системно-стильовій концепції (Б.Б.Коссов, 1997) особистісна властивість розглядається як специфічне емпіричне узагальнення широкого життєвого досвіду. Розуміння властивостей людини як життєвих узагальнень і головного її потенціалу означає розуміння самої людини через індивідуальне розподілення її потенціалу за видами життєдіяльності.

Необхідною умовою утворення властивостей як узагальнень життєвого досвіду людини Б.Б.Коссов називає процеси диференціації (розрізнення) елементів (аспектів) цього досвіду, тобто прояв активності у різних життєвих ситуаціях [217, 61]. Основою багатовимірності структури людини є багатовимірність не тільки її властивостей, але й ситуацій активності (видів діяльності), в яких проявляються ці властивості. Розширення сфери життєвої активності зумовлює зростання багатовимірності та багаторівневості особистісної структури.

Це означає, по-перше, що цілісність особистості вчителя забезпечується різномірними зв'язками всередині його структури, по-друге, визнання проявів активності (діяльності) умовою складення багатовимірності та багаторівневості зазначених зв'язків у цілісній особистісній структурі. Таким чином, формування вчителя як *суб'єкта педагогічної діяльності* є передумовою цілісності його особистісної структури.

1.1.2. Філософські та психолого-педагогічні основи суб'єктного підходу до особистості вчителя

Фундамент *суб'єктного підходу* був закладений працями С.Л.Рубінштейна. В них постулюється, що умову формування суб'єкта складає діяльність: суб'єкт не тільки діє, перетворюючи предмет відповідно до своєї цілі, але й набуває таких якостей, що не зумовлені ні зовнішніми впливами, ні внутрішніми природними даними [381]. На думку Д.Б.Ельконіна [517], Б.Ф.Ломова [258], В.М.Мясищева [311], людина стає суб'єктом соціальних діяльностей — праці, спілкування, пізнання — в процесі оволодіння цими діяльностями.

У зарубіжних дослідженнях гуманістичне трактування людини як суб'єкта, ініціативного, креативного начала у взаємодії з суспільством, життям, світом, самим собою, протистоїть розумінню його як пасивної істоти, що відповідає на зовнішні впливи (стимули) лише системою реакцій і є продуктом (об'єктом) розвитку суспільства (Н.Ейсенк, 1961; А.Бандура, 1986; Г.Келлі, 1955; Е.Фромм, 1986).

Поняття "суб'єктного" як належного людині як суб'єкту принципово відрізняється від поняття "суб'єктивного" як неадекватного об'єкту пізнання. У визначенні поняття "суб'єктного" ми виходимо з психологічної концепції

Б.Г.Ананьєва [12], в якій закладені теоретичні основи вивчення людини як цілісного, полісистемного утворення.

Вчений виділяє у цілісності людини рівень її існування як індивіда, що йому притаманна складна сукупність різних — первинних і вторинних властивостей. До первинних автор даної концепції відносить соматичні, нейродинамічні, конституціональні, статеві характеристики. Зв'язки, що розвиваються між ними у процесі життя людини, ведуть до появи вторинних індивідних властивостей — сенсомоторної організації, темпераменту, структури органічних потреб, задатків [12, 82]. Індивідний рівень існування людини визначається своєрідністю послідовно сформованих комунікативних, інтелектуальних, вольових, емоційних, рефлексивних якостей.

За Б.Г.Ананьєвим, у процесі онтогенетичної еволюції індивід рухається до нової площини його буття — як особистості. У становленні і розвитку особистості вирішальну роль відіграють суспільні відносини: економічні, політичні, релігійні, правові, національні, расові, професійні тощо. Сукупність цих відносин виступає для особистості як система соціальних чекань, вимог, приписів, обмежень, однак і як поле можливостей і альтернатив.

Актуальним в концепції Б.Г.Ананьєва є визнання неможливості абсолютної детермінації особистості структурою суспільства. Активність особистості надає особливої динамічності системі соціальних зв'язків, у процесі трансформаційного впливу на які людина може розглядатись суб'єктом діяльності. Особистість стає суб'єктом, коли починає змінювати суспільство і проектувати нові напрямки його історичного розвитку.

Не можна ігнорувати труднощі, що з'являються при спробі розвести поняття “суб'єкт” і “особистість”. Зокрема, Б.Г.Ананьєв вважає, що суб'єкт завжди особистість, а особистість — суб'єкт, однак зміст цих понять повністю не співпадає. Ми поділяємо його точку зору щодо того, що особистість є релевантною суспільним відносинам, а суб'єкт — діяльності. Так, людину як особистість визначає, скажімо, приналежність до нації або релігії, що буде другорядною в контексті її трудової діяльності. Динамічна структура суб'єкта діяльності, в якій виділяються формування замислу, постановка цілей, вироблення програми поведінки і планів дій, вибір стратегій і тактик, проектування майбутнього продукту діяльності, оцінювання отриманого результату через співставлення з проектом, відповідає динаміці самої діяльності.

Таким чином, якщо індивід може визначатись як одиничне і абсолютно унікальне поєднання елементів індивідуального досвіду, специфіка структури якого обумовлена багатофакторними умовами формування людини, а особистість — як носій соціального досвіду в сукупності нормативних статусів і ролей, то суб'єкт є результатом діяльнісно-перетворюючої взаємодії особистості з соціально-культурним цілим.

У філософській літературі (Е.Агацці; Н.Х.Александрова; Л.П.Буєва; Є.К.Бистрицький; В.О.Малахов; В.І.Шинкарук) заявлена проблема людини як суб'єкта своєї діяльності, здатного цілеспрямовано перетворювати об'єктивну дійсність і здійснювати власний саморозвиток. У широкому контексті суб'єкт є творцем власного життя, здатним активно змінювати його, критично відноситись до самого себе. У понятті суб'єкта акцентується, в першу чергу, активне, діяльнісне начало людини. Постійна зміна соціальної дійсності вимагає від

1.1. Вчитель як суб'єкт культури

людини максимальної активізації індивідуально-творчого потенціалу, розкриття і розвитку саме суб'єктних якостей.

Психологічні концепції науковців (К.А.Абульханова-Славська; О.В.Брушлінський; Б.В.Ломов; В.С.Мерлін; О.К.Осніцький; С.Л.Рубінштейн; В.Франкл; В.Є.Чудновська; С.S.Hall; L.Halman; А.Н.Maslow; С.R.Rogers) ґрунтуються на визначенні в якості загального фундаменту багатоманітних виявів психіки того факту, що відображення людиною оточуючого світу здійснюється зі специфічної життєдіяльної позиції людини. Залежно від діяльності свідомості, яка визначає суб'єктивність психічного відображення, людина як саморегульована система демонструє багатовимірність і багатоваріантність психічних реакцій [258, 19].

Розробляючи проблему суб'єкта психічної діяльності, К.А.Абульханова-Славська [2] розкриває це поняття як особливу якість психічної діяльності, вищий рівень здійснення регулювання, спосіб активності, коли людина ініціює й реалізує власні стратегії свого життя. Сутність суб'єктності у здатності людини керувати своїми діями, планувати способи дій, реалізовувати намічені програми, контролювати хід і результати своїх дій.

Для нас прийнятною є точка зору на суб'єкт як вищу системну цілісність всіх складних і суперечливих якостей людини, що формуються у ході історичного та індивідуального розвитку. Людина не народжується, а стає суб'єктом у процесі спілкування, діяльності та інших видів власної активності, приймає участь у формуванні оточуючого світу через вплив на нього.

Категорія суб'єкта є продуктивною в контексті становлення людини як суб'єкта професійної діяльності. *Майбутній вчитель як суб'єкт професійної діяльності* характеризується спрямованістю на педагогічну працю і якісною своєрідністю внутрішніх потенційних сил, які виникають на певному етапі онтогенетичного розвитку і виявляються у здатності відображати процеси педагогічної взаємодії, чим забезпечується продуктивна орієнтація у педагогічній діяльності [244].

Проблеми професіоналізму, який розвивається і формується в результаті активності людини у професійній діяльності, та умови його забезпечення розкриваються багатьма авторами (Б.Г.Ананьєвим; О.М.Борисовою; Г.П.Логіною; І.А.Зязюном; А.И.Капською; Є.О.Клімовим; Л.М.Мітіною; О.Г.Морозом; Є.І.Роговим; В.Д.Шадріковим; О.П.Щолоковою).

У працях з психології професіоналізму професійна активність особистості розглядається як одиниця психологічного аналізу професійного становлення [61;192;300;373]. Важливою умовою становлення вчителя як суб'єкта діяльності є його власна активність, потреба у самореалізації.

Професіоналізм вчителя як прояв його функціонування у якості суб'єкта професійної діяльності означає здатність активно відтворювати себе у кожній новій ситуації педагогічної взаємодії. "Найважливіша якість вчителя — бути суб'єктом, тобто творцем своєї історії, конструктором власної життєдіяльності" [62, 44].

За визначенням О.М.Пехоти, суб'єктність вчителя — це усвідомлення і дієвість Я як регулятивного начала професійного життя і мотиваційного ядра особистості [339, 5]. Л.М.Мітіна [299] характеризує вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності через його здатність вийти за межі безперервного потоку буденної педагогічної практики і побачити свій труд у цілому. Цей прорив дає

можливість відчути себе повноцінним конструктором педагогічного процесу, тобто внутрішньо розуміти, усвідомлювати і оцінювати складності професійної діяльності, самостійно і конструктивно розв'язувати їх відповідно до конкретних педагогічних ситуацій, розглядати протиріччя як стимули для подальшого розвитку, як подолання власної обмеженості. Це означає потенцію до зміни самого себе заради досягнення певних цілей професійної діяльності.

У такому контексті сутнісними характеристиками вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності виступають активність і суверенність його внутрішнього світу, широка загальнокультурна контекстність особистісних якостей, вибірковість ставлення до педагогічних реалій, усвідомлена реалізація конкретного спрямування власних сутнісних сил, здатність бути самостійним творцем власної життєдіяльності.

1.1.3.Характеристика вчителя як суб'єкта культури

Приймаючи тлумачення дослідниками феномена суб'єктності вчителя у двох його аспектах — як суб'єкта педагогічної діяльності, здатного її освоїти й реформувати, і як суб'єкта власного внутрішнього світу, здатного проектувати власну життєдіяльність, — вважаємо за необхідне доповнити розуміння зазначеного феномену визначенням **вчителя як суб'єкта культури**.

У визначенні вчителя як суб'єкта культури ми виходимо з положення С.Л.Рубінштейна про два способи життя [381]. Перший з них — це життя, що не виходить за межі безпосередніх зв'язків, в яких знаходиться людина (зокрема професійних). Другий спосіб існування пов'язаний із появою внутрішньої рефлексії, яка виводить людину за межі безпосереднього життя. Другий спосіб орієнтує на життя, наповнене цінностями і смислами. Оскільки "культура є проекцією людської діяльності як цілеспрямованої активності суб'єкта" [98, 128], то залучення до культурного процесу забезпечує вихід людини за межі власного Я шляхом творення.

В силу специфіки педагогічної діяльності вчитель персоніфікує не стільки професійне, скільки загальнокультурне середовище, актуалізує і пред'являє усталені у суспільстві найбільш значущі культурні смисли у концентрованій і особистісній інтерпретації. Він не тільки транслює в освітньому процесі суттєву для життєдіяльності учнів культурну інформацію, але й відтворює її кожного разу заново, чим безкінечно розширює межі та масштаби своєї професійної активності. Динаміка суб'єктного буття вчителя передбачає безперервне становлення, розвиток і реалізацію особистісних і професіональних сил через активне культуротворення.

Вчитель як суб'єкт культури не тільки продуктивно здійснює професійну активність і власний особистісний саморозвиток, але й виступає безпосереднім творцем самої культури і в процесі культуротворення здійснює формуючий вплив на особистість учня. Педагогічна взаємодія учителя і учня в процесі актуалізації та породження культурних смислів і цінностей вибудовує міцний фундамент духовності, на основі якого кожен (і учитель, і учень) вибирає і прокладає власний життєвий шлях. Вчитель у якості суб'єкта культури стає посередником між учнем і культурою, здатним прилучити учня до світу культурних смислів і здійснити підтримку дитини в її самовизначенні у світі культурних цінностей.

1.1. Вчитель як суб'єкт культури

Ми згодні з О.В.Бондаревською [57], що визнання вчителя суб'єктом культури характеризує міру його свободи, гуманності, духовності, життєтворчості. Вчитель як суб'єкт культури здатний до:

- культурної самоідентифікації з усвідомленням своєї приналежності певній національній традиції, який інтеріоризував її цінності та здійснює культуровідповідну професійну діяльність;
- розуміння цінності і неповторності кожної людини, прийняття різних національних картин світу, релігійних і соціально-політичних поглядів, в процесі педагогічної взаємодії;
- розвинення власних духовних потреб, автономії внутрішнього світу, активних пошуків смислу життя і сенсів професійної діяльності;
- здійснення вільного вибору характеру власної професійної діяльності та відповідальності за нього, активного педагогічного пошуку, конструювання освітнього простору;
- адаптації в динамічних умовах сучасного культурного простору, трансформації особистісної та професійної життєдіяльності у складних колізіях глобальної цивілізації.

Становлення вчителя як суб'єкта культури забезпечується його повноцінним залученням до світу культурних цінностей, одним з необхідних факторів якого виступає *культурологічна освіта студента у вищій педагогічній школі*. Культурологічна освіта майбутнього вчителя створює умови для продуктивного функціонування універсального механізму формування суб'єктності особистості — діалектики опредмечення-розпредмечення. Освоюючи навчальний матеріал курсу української та зарубіжної культури, майбутній вчитель в процесі розпредмечення опановує об'єктивні культурні смисли як особистісного буття, так і професійної діяльності у широкому культурному контексті. Цей процес відбувається в суб'єктній формі в напрямку творчої інтерпретації загальнокультурного досвіду людства. Опредмечуючи освоєні культурні смисли на суб'єктному рівні в процесі професійно-педагогічної самореалізації, майбутній вчитель розширює простір культурних цінностей, чим утверджує себе не у якості вузького професіоналу, а як родової істоти, тобто виходить за межі безпосереднього існування.

Таким чином, *вчитель як суб'єкт культури характеризується здатністю до активного конструювання педагогічної діяльності у широкому культурному контексті, до здійснення підтримки учня на шляху його самовизначення у світі культурних цінностей, а також потенцією до творення власної особистості з метою досягнення певних цілей професійної діяльності*.

Вчитель як суб'єкт культури — це професіонал на вищому для нього рівні активності та цілісності. “Найважливіша якість вчителя — бути суб'єктом, тобто творцем своєї історії, конструктором власної життєдіяльності” [61, 44]. Цілісність вчителя як суб'єкта культури є фундаментом інтегративної системності всіх його особистісних і професійних якостей. Відповідно, суб'єктність вчителя повинна розглядатись у контексті забезпечення необхідних умов для успішного здійснення його професійного саморозвитку. Отже, формування суб'єктності майбутнього вчителя має стати основною метою його професійно-педагогічної підготовки. Майбутнього вчителя необхідно не лише навчати основним принципам і технологіям професійної діяльності, а й сприяти присвоєнню ними

ціннісних змістів загальнокультурного досвіду людства на особистісному рівні. Останнє, на нашу думку, помітно змінює підходи до фахової підготовки вчителя та сутнісну характеристику педагогічної освіти.

1.2.Освіта як соціокультурна умова становлення суб'єктності вчителя

Вчитель як особистість і як професіонал формується у просторі освіти як у адекватній формі розвитку людської універсальності. Освіта створює фундаментальні умови для професійного становлення майбутнього вчителя.

У наш час на рівні буденної свідомості поняття “культурна людина” стало майже синонімічним поняттю “освічена людина”: культурне зростання особистості асоціюється, перш за все, з отриманням освіти як процесом набуття різносторонніх і глибоких знань. “Отримати освіту — значить спроектувати своє майбуття” [18, 3].

У більшості наукових досліджень, соціально-економічних проєктів, філософсько-педагогічних концепцій, незважаючи на наявну колосальну розбіжність у методологічних критеріях і засобах, беззаперечно визнається пріоритетність розвитку освіти як головного чинника цивілізаційного, технологічного розвитку, як основи благополуччя суспільства. У розвинених країнах освіта перетворилася на сектор індустрії, який поглинає значні фінансові ресурси бюджету і водночас приносить колосальні прибутки. “Освітній вимір життя стає провідним формуючим фактором життєтворчості індивіда” [191, 17].

Освіта набуває сьогодні соціального значення “культурного капіталу” (H.Shelsky, 1975), владного ресурсу особистості, оскільки його володар здобуває позицію контролю і панування над іншими людьми, через те, що його знання перевищують знання інших людей [191, 284]. Культурний капітал стає інтегрованим компонентом освіти все більш широких кіл, розділяючи суспільство на тих, хто здобув професійну освіту, і тих, хто її не здобув.

1.2.1.Освіта

як соціокультурний феномен

Поняття освіти генетично пов'язане із поняттям культури. Запропоноване Цицероном тлумачення культури як обробки, удосконалення душі передбачало “культивування” людини з усіма її здібностями. Культурне позначало те у людині, що набувалось нею у процесі навчання і виховання, на противагу уродженому, успадкованому, біологічному. Людина у тій мірі, в якій вона виступала плодом освітнього перетворення богоданого або природного матеріалу, потрапляла у сферу культури. Тобто творення культури і творення суб'єкта культури ототожнювалось з процесом освіти.

Вперше сутнісно поняття освіти було продумане Платоном [346] у його праці “Держава”: освіта у смислі формування і наслідування певним зразкам, що відобразилось у російському слові “образование” як “слідування образам, зразкам”, процес творення людини. Етимологія українського терміну “освіта” виходить, швидше, з ідеї освітлення, просвітлення, тяжіння до світла, втіленої у платоновому образі освіти як переходу з темної печери на денне світло. Платонове “сходження до добродетності” веде до самореалізації суб'єкта культури в процесі самопізнання.

Остаточно сучасний дискурс освіти у його зв'язку із поняттям культури сформувався в добу Просвітництва і передбачав специфічно людський спосіб перетворення природних задатків і здібностей. Тлумачення Й.Г.Гердером [109] освіти як “зростання до гуманності” доповнилось її визначенням у І.Канта як акту свободи діючого суб'єкта: людина не є об'єктом впливу; свідомість людини активна, завдяки чому людина, яку навчають, є суб'єктом з виявом зацікавленості та творчої уяви [180, 282]. Г.Гегель [106] тлумачить освіту як результат сходження духу в царину всезагального, результат розриву із безпосереднім і природним. Сутність освіти, за його думкою, полягає у тому, що людина робить себе у всіх відношеннях духовною істотою.

У “Сучасному філософському словнику” освіта трактується як “процес і результат засвоєння людиною навичок, умінь і теоретичних знань” [412, 331]. Вона є соціально-епістеміологічним процесом діяльності у суспільстві з метою трансформації особистості засобами розвитку (або зміни) її свідомості, психологічного і тілесного статусу. Оскільки освіта розглядається як внутрішній процес створення “образів” і зразків”, які людина наслідує протягом життя, освіта не може бути своєю власною метою, тільки певним самозростаючим процесом.

У культурологічній площині освіта постає одним із “засобів соціального відтворення спільноти, підвищення потенціалу її адаптивних можливостей і перспектив соціокультурного розвитку” [447, 221].

З педагогічної точки зору освіта визначається як процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок [361]. В “Українському педагогічному словнику” знаходимо розширене тлумачення освіти як “духовного обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбаннями її культурного кола, а також процесу виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процесу формування обличчя людини” [120, 241-242].

За означенням, прийнятим XX сесією ЮНЕСКО, під освітою розуміється процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання [293].

Наведені тлумачення, на наш погляд, є недостатніми з позиції осмислення широких зв'язків освіти з культурою. Неправомірно зводити освіту до простого процесу трансляції готового знання, оскільки тоді освіта виступає чимось зовнішнім по відношенню до людини як пасивної істоти, об'єкта впливу.

Прийнятною для нас є позиція тих учених, які аналізують сутність освіти, виходячи з категорії “діяльність” (О.І.Арнольд; В.В.Давидов; Л.М.Лесохіна; Б.М.Мамедов; Г.П.Клімова). Правомірність даного підходу обумовлена тим, що саме в процесі діяльності людина пізнає і присвоює оточуючий світ. У нашому дослідженні ми виходимо з посилки В.В.Давидова, що контекст проблеми освіти — це контекст історії культури, історії форм діяльності і спілкування людей, які включають в себе також історично особливі форми трансляції культури від покоління до покоління [445, 15].

Останнє дозволяє характеризувати освіту в широкому розумінні — як залучення особистості до культури, процес якого виявляє соціальну сутність людини, розвиває універсальні для всього людства духовні цінності і почуття. Освіта як соціокультурний феномен є процесом самотворення, розвитку і збагачення духовного потенціалу людини, її сутнісних сил. Вона спрямована на

становлення і удосконалення духовно багатой особистості, формування людини-творця культури, утвердження її соціальної цінності [18, 9-10].

Генетичний аспект взаємодії освіти і культури виявляє себе в процесі історичного становлення феномена освіти як механізму збереження і передачі соціально значимих культурних смислів з покоління в покоління. Освіта — один з найдавніших соціокультурних інститутів, який викликаний потребами людської спільноти готувати нові покоління до життя. У традиційному суспільстві освіта розчинялась у структурах міжпоколінного спілкування; освітні обов'язки розподілялись між представниками різних поколінь. Позасімейні структури стають факторами соціалізації в результаті розподілу праці. Системні рамки феномена освіти встановлювала наявна культура певного соціуму. Принципово відмінні моделі освіти створювались залежно від конкретних культурних потреб.

Центральною посилкою культурно-історичної психології Л.С.Виготського [95] є думка про існування глибинного зв'язку між конкретним оточенням, в якому існує людина, і фундаментальними якостями людини. Оточення людини наповнене пристосуваннями, знаряддями (адаптаціями) культурної поведінки попередніх поколінь в опредмеченій зовнішній формі. Засвоєння їх людиною культури відбувається в різноманітних формах діяльності, що склалися історично. У процесі сходження від елементарного спілкування до гри, від гри до навчання, від навчання до праці відбувається становлення і формування людини. Освіта на всіх етапах формування особи виступає як умова становлення людини у якості суб'єкта культури.

Освіта як складова процесу культурного відтворення є принциповою для виживання людини основою досвіду трансляції культури у майбуття. Власне “освітній процес можливий лише у тому вузькому просторі, де існують соціальні зв'язки і спільні культурні традиції, де кожний потребує довізначення іншим і цінує цього іншого. З цієї точки минуле, створюючи умови спадковості культури, виступає як умова майбутнього” [139, 24]. Як важливий компонент культури освіта обумовлюється соціально-економічним станом суспільства, державним устроєм і пануючою політичною системою, залежить від розстановки соціальних сил, їх світоглядних позицій. Відповідно, освіта відображає наявну систему цінностей суспільства. Зокрема, у сучасному західному світі актуалізовано критичний склад розуму та індивідуальне мислення, східні культури проголошують конформізм, слухняність, вірність традиціям. Оскільки індивід здобуває освіту у певному суспільстві, то цінності цього суспільства в тій чи іншій мірі переломлюються в освітньо-виховній системі як індикаторі духовно-морального і соціального благополуччя культури.

У тій же мірі, в якій освіта формується і визначається відповідним типом культури, вона трансформує і моделює майбутню її структуру і зміст. Освіта розкриває горизонти культури через розширення спектра культурних абсолютів, множинність культурних космосів. Розвиток освіти також вирішальним чином впливає на соціальну структуру суспільства, відносини між чисельністю соціальних груп.

Вміння ухопити, зрозуміти нове, що тільки з'явилось зараз і тут, вміння вписати це нове у свою діяльність, відразу відмовитись від стереотипів, становить особливість буття людини у сучасному світі. Життя і розвиток сучасної культури базується не на пізнавальній здатності, а на здатності визначати границю між значущим і незначущим [210, 51-52]. Таку

культуроформуючу здатність покликана розвивати у людині система освіти. Освіта сьогодні, як і завжди, готує людину до життя у певній культурі, до життя, що повинно стати процесом творення цієї культури. Адже культура, що не знаходить адекватної їй людини-творця, поступово згасає і відмирає. Для культури процес навчання і виховання особистості є умовою її виживання.

Загальна освіта формує людину як продукт культури, закладаючи поведінкові стереотипи, а також як споживача культури, що використовує культурні зразки, тобто формує особистість, адекватну актуальним потребам цього суспільства. Спеціалізована же освіта готує інтерпретатора актуальних культурних норм і творця, готового продукувати нові її форми.

Якщо загальна освіта розглядається як передумова різноманітних орієнтованих освіт, то професійна вводить у певний культурний світ, який склався і живе за певними нормами.

Професійну освіту найчастіше тлумачать вузько, орієнтуючись на сукупність усталених вимог до професій, зумовлених її наявним характером. Однак слід дбати про готовність до зміни професійної праці відповідно до можливих соціальних і економічних зрушень. Одним словом йдеться про пріоритет особистісного начала у відношенні до вузько професійного, що означає не нехтування професійним, а розгляд його у ширшому контексті — соціальному і психологічному [29]. Професійна освіта може бути повноцінною лише тоді, коли вона базується на загальній освіті, яка актуалізує такі культурні знання і цінності, що їх повсякденне життя здебільшого не вимагає. Загрозливе відставання морального духовного розвитку сучасної цивілізації від науково-технічного прогресу провокує пошуки “продуктивно” орієнтованої освіти, спрямованої на вкорінення у особистісному духовному світі загальнолюдських моральних цінностей.

1.2.2. Функціональний і цілізмістовий аналіз педагогічної освіти

Вища педагогічна школа визначає саму можливість розвитку інституту освіти. Їй належить ключова роль у становленні освітньої системи, оскільки саме тут задаються методологічні та змістовно-структурні параметри навчальних закладів усіх типів, формується педагогічне мислення і професіоналізм сучасного вчителя. Тому структура і зміст вищої педагогічної освіти є продукуючою моделлю вітчизняної освіти. *Педагогічну освіту* слід розглядати як підсистему всередині освіти, її породжуюче ядро, яке об'єктивно передуює її становленню і стан якого визначає якість цілого. Педагогічна освіта реалізується як професійно-особистісне становлення вчителя в процедурах оволодіння системним загальнокультурним знанням і способами його практичного застосування [59, 11].

У такому контексті соціокультурні функції педагогічної освіти вирішують завдання соціалізації та інкультурації (М. Herskovitz, 1948) вчителя через трансляцію накопиченого людством загального і професійного соціального досвіду, введення у норми і правила соціально-культурної адекватності суспільству, а також навчання знанням, умінням і навичкам професійної діяльності у межах певної соціально-функціональної ролі.

Традиційно існують досить різні точки зору щодо змісту функцій освіти та їх систематизації. Так, відносно розвитку і соціального статусу особистості

виділяють трансляційну, ціннісно-орієнтаційну, людинотворчу (гуманістичну) і адаптаційну функції (Л.М.Коган, 1981). З цих же позицій виокремлюють соціально-професійну, технологічну, ціннісно-орієнтаційну, комунікативну і адаптивну функції (В.Г.Лісовський, Г.В.Макацарія, 1982). Відносно суспільства у цілому та складових його культури в числі функцій освіти називають соціальну, гуманістичну, народногосподарську, суспільно-політичну, ідеологічну, виховну, гуманістичну, функцію відтворення робочої сили, передачі знань, соціалізації, соціального просування (А.В.Зельманов, 1987). Виділяється також специфіка функціональності вищої освіти у сукупності підготовки висококваліфікованих спеціалістів, руху до соціально однорідного суспільства, дії на структуру і зміст політичних відношень, формування духовного потенціалу суспільства (В.В.Герчикова, 1988). Виокремлюються також міграційна, демографічна, функція розширеного відтворення інтелектуального потенціалу суспільства [321].

Як бачимо, дослідники розглядають функції освіти як рядоположені та рівнозначні. Проте, на наш погляд, неправомірно зводити складну систему функціонування освіти до простого переліку і фіксації складових. Вирішення проблеми можливе на шляху виокремлення основної інтегруючої функції, яка найбільше відповідає специфіці освіти і пов'язує інші функції в єдину систему. Класична генеральна функція освіти як інструмента засвоєння і репродукування людського досвіду має бути переосмислена з позицій сучасної освітньої парадигми. У контексті пропонованого погляду на освіту як культуру прийнятною може бути думка Г.П.Клімової [193], яка доводить, що інтеграційною функцією освіти, відповідно і педагогічної також, виступає людинотворча функція. Всі інші функції так чи інакше породжені нею, підкорені і виступають її модифікаціями.

Таким чином, *основною функцією педагогічної освіти є перетворення об'єктивно існуючого культурного досвіду людства у форму суб'єктності в процесі оволодіння професійно-педагогічними знаннями, уміннями і навичками.* Суб'єктна функція освіти актуалізує процеси засвоєння людиною суспільних норм і цінностей у неповторній індивідуальній формі в процесі активної перетворюючої діяльності. Суб'єктна функція педагогічної освіти дозволяє реалізувати “продуктивну” (на протигагу “репродуктивній”) орієнтацію особистості вчителя на відтворення культури у цілому.

Виявлена на рівні функціонування суб'єктність освіти як культури реалізується у її меті. У визначенні цілей освіти можна виділити два підходи: прагматичний, коли освіта розглядається насамперед як сфера постачання певних якостей особистості для ефективного її входження в суспільний простір і класичний ідеал освіти як нескінченного процесу відкриття і розширення горизонтів пізнання і самопізнання у комунікативному процесі. Традиційна педагогіка зорієнтована переважно на перший. Старий освітній ідеал відроджується у філософській герменевтиці Х.-Г. Гадамера [97], а також у концепції С.Й.Гессена [112].

Останній пов'язує цілі освіти із цілями культурного життя конкретного суспільства, тотожність його системи освіти із структурою його соціальності. “Освіта є не що інше, як культура індивіда” [112, 35]. Стосовно індивіда освіта є невичерпним завданням. Цілі освіти співпадають з цілями культури. В основу поняття освіти вкладається ознака цілей, що їх переслідує освіта — залучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моралі, права, господарства,

відповідно існують і види освіти — наукова, мистецька, моральна, правова, філософська, медична, господарча тощо.

Проте засвоєння найповнішого досвіду культури неможливе, якими б універсальними здібностями не володіла людина. Мета освітньої діяльності повинна мати прагматичні контури її реалізації: сприяти формуванню і виробленню певної готовності до опанування досвідом культури, розгортанню і налагодженню механізмів орієнтації, продукування цінностей у тій чи іншій сфері діяльності.

Ця ідея інтерпретована Б.С.Гершунським [111] з точки зору пріоритетності в природній ієрархії цілей освіти ментальних характеристик особистості. Дійсно, у такому контексті всі інші складники освітньої системи будуть у кінцевому підсумку усвідомлені стратегічно, оскільки будуть зорієнтовані на особистість як суб'єкт культури і, відповідно, сприятимуть реалізації мети освіти як культури.

Характеристика вчителя як суб'єкта культури дозволяє конкретизувати розуміння *провідної мети педагогічної освіти як становлення вчителя в якості суб'єкта культури, як формування його готовності до саморозвитку, що забезпечує його інтеграцію у національну і світову культуру, як перетворення в процесі освітньої діяльності соціокультурного досвіду людства у форму суб'єктності.*

Генеральна мета організує всю багаторівневу ієрархію цілей освітньої діяльності та надає їй загальної спрямованості на розвиток вчителя і формування його як активного суб'єкта культури. Відповідно до диференціації, запропонованої Г.П.Клімовою [193, 33], вищий рівень в системі цілей освіти (генеральна мета освіти як культури на певному етапі її розвитку) конкретизується у конструктивних цілях, які задаються залежно від особливостей змісту освіти на тому чи іншому етапі та відбиваються в програмах навчання, педагогічних і методичних посібниках з урахуванням специфіки конкретного предмета; конструктивні цілі реалізуються через оперативні, які визначаються в процесі виконання програми навчально-виховної роботи в конкретних умовах.

Реалізація такої багаторівневої мети вимагає виконання цілого комплексу освітніх *завдань*, серед яких слід вичленити:

- екстенсивні, що передбачають передачу найповнішого соціокультурного досвіду через формування картини світу адекватної конкретному історичному часові, засвоєння загальних наукових знань про природу, людину, суспільство, основних кодів соціальної комунікації;

- інтенсивні, що полягають у формуванні особистісних якостей, у розвиненні креативних здібностей в контексті вирішення нестандартних завдань і прирощування нових знань, у введенні у систему ціннісно-змістовних настанов професійно-педагогічної культури, критеріїв оцінок і принципів відбору соціально прийнятних смислів задля широкого і повного їх використанні в процесі професійної діяльності вчителя в умовах колізій сучасної цивілізації;

- продуктивні, що орієнтують на підготовку вчителя до різних соціально-культурних видів діяльності, на формування уміння ставити цілі, організовувати процес їх досягнення і оцінювання результатів власних дій, на засвоєння норм і технологій виконання певної професійної ролі задля визначення власного місця у сучасній системі розподілу праці.

Зазначені мета і завдання можуть бути реалізованими через організацію змісту педагогічної освіти, спрямованого на культуру як загальнолюдське і національне надбання. Останнє стало найважливішою тенденцією усієї сучасної системи освіти, однією з найсуттєвіших сторін її нової парадигми. Дослідники (Г.Б.Корнетов; Е.О.Красновський; Р.О.Позінкевич; В.В.Сільвестров) підкреслюють, оскільки джерелом освіти є культура, то *змістом педагогічної освіти також має бути культура*. Приймаючи цю точку зору, наголосимо, що:

- антропоцентризм культури дозволить забезпечити рух до гуманізації всієї системи освіти;
- аксіологізм культури сприятиме розвитку рефлексії, уміння оцінювати оточення, себе з позицій суб'єкта культури;
- історизм культури створить передумови для залучення до самого процесу генезису людського знання, різним способом його вираження і проблематизації;
- морфологія культури уможливить будову освітнього простору як моделі соціокультурного простору, в межах якого здійснюватиметься становлення особистості;
- цілісність культури компенсує недоліки вузькоспеціальної підготовки професіонала, який сьогодні не уявляє в цілому змісту освіти.

1.2.3. Шляхи формування суб'єктності вчителя в системі педагогічної освіти

Розуміння вчителя як суб'єкта культури, покликаною увести учня у світ культурних цінностей і надати йому підтримки у процесі індивідуального визначення у світі культурних цінностей, вимагає визнання культури змістом педагогічної освіти. Вчитель є гуманітарієм як за предметом своєї діяльності, так і за типом мислення і спрямуванням професійних інтересів. Це професіонал, чії здібності розгортаються у сфері міжсуб'єктної взаємодії, у відношеннях "людина – людина". Тому загальнокультурний компонент освіти майбутнього вчителя, незалежно від спеціалізації та рівня, є базовим у педагогічній вищій школі. Вчителю культурне знання функціонально необхідне, ось чому воно є основою формування його як професіонала, здатного самостійно і відповідально діяти у складних і незвичних умовах полікультурного суспільства, у момент докорінної зміни цінностей. Крім того, загальнокультурний фундамент педагогічної освіти уможлиблює вільне самовизначення майбутнього вчителя у культурному просторі світоглядів для вироблення власних цілей, провідних мотивів, інтересів, устремлінь, принципів життєдіяльності, орієнтує на самопізнання, розвиток рефлексивних здібностей, оволодіння способами саморегуляції особистісної та професійної активності.

Майже революційна зміна у 1990-ті роки ситуації на ринку праці, яка вимагала розширення простору знань, обсягу інформації, її багатопрофільності зробила очевидним той факт, що засвоїти усе необхідне для адаптації у нових соціально-культурних умовах неможливо. Актуальними стали готовність до самостійної діяльності по збиранню, обробці, аналізу, організації нової інформації, уміння приймати рішення у нестандартних ситуаціях, доводити їх до виконання, критичне мислення, творчий потенціал.

Як показують дослідження (D.C.Berliner, 1993; A.Heller, 1993), найбільше сучасні керівники вимагають від своїх працівників специфічних особистісних

якостей, певних емоційних та мотиваційних характеристик. На ринку праці менш значущими стали загальні знання і технологічні навички. У змаганні виграють здатні добувати знання сьогодні й зараз з домінантою критичного мислення, а не ті, хто вже володіє певним обсягом самого знання, визначеною інформованістю. Останнє диктує необхідність концептуального переозброєння педагогічної науки, переходу до суб'єкт-суб'єктної парадигми освіти, основними принципами якої є принципи співробітництва, співуправління і самоуправління, прагнення до самореалізації і самовираження в навчальному процесі, цілеспрямований і послідовний розвиток творчого стилю діяльності.

Якщо за думкою М.Хайдегґера [456], дієвість справжньої освіти полягає у тому, що вона переводить людину з простору наявних предметів у світ, в якому людина осягає сутність свого буття, то культурологічність освіти як відображення поліфонічного універсуму всього буття людини у світі, його сенсів і принципів, зосередженого в одній людській істоті, є шляхом справжньої освіти, в якій особистість відкрита спілкуванню з іншими цінностями і співпричетна процесу їх створення.

У процесуальному аспекті освіта, відповідно і педагогічна, традиційно трактується як поступальний рух від цілей до результату, від суб'єкт-об'єктної взаємодії педагога і студентів, коли останні в міру все більш активної, глибокої і всебічної участі в процесі навчання і самонавчання, виховання і самовиховання, розвитку і саморозвитку перетворюються із достатньо пасивного об'єкта діяльності педагога на повноправного співучасника, тобто здійснюють сходження від позиції одержувача знань (об'єкта навчання) до позиції активного їх освоєння (до суб'єкта педагогічної взаємодії) [191; 409].

Проте справедливо вважати того, хто навчається, первісно суб'єктом пізнання. Останнє означає пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності людини як активного носія суб'єктного досвіду. У такому контексті майбутній вчитель стає основною цінністю освіти, "мірою усіх речей", метою, результатом, критерієм оцінки якості освіти.

Освіта завжди є функцією суб'єкта і співвідноситься з індивідуальним життєвим шляхом і досвідом людини. Педагогічна освіта, як і будь-яка професійна, є результативною, коли людина не тільки адекватно сприймає знання, однак на їх основі будує свою поведінку, змінюється і удосконалюється.

У педагогічній освіті відбувається не просто інтеріоризація майбутнім вчителем певних фахових принципів, а "зустріч" заданого і суб'єктного досвіду. У суб'єктному досвіді представлені предметні та духовні смисли, що мають значення для розвитку майбутнього вчителя. В педагогічній освіті здійснюється своєрідне "окультурення" індивідуального досвіду студента, його збагачення, нарощення, перетворення, що і складає вектор особистісного розвитку майбутнього вчителя [523, 31].

Загальнокультурний фундамент педагогічної освіти перетворює її на суб'єктно значиме осягання світу, сповнене для майбутнього вчителя особистісними смислами, цінностями, відношеннями, зафіксованими у його суб'єктному досвіді. Зміст цього досвіду процесуально розкривається, збагачується і перетворюється у ході навчання у вищій педагогічній школі. В результаті майбутній вчитель переходить на якісно новий рівень з домінантою критичної та суб'єктної позиції по відношенню до соціального і професійного середовища.

Загальнокультурне підґрунтя педагогічної освіти, на наш погляд, також допоможе вирішити проблему трансляції нормативних соціальних цінностей, які забезпечують цілісність і консолідацію суспільства, запобігають його дезінтеграції. Дійсно, неповноцінною є широка загальнокультурна компетентність вчителя поза особистісним емоційним ставленням до цінностей культури. Проте орієнтація тільки на індивідуальну інтерпретацію вчителем соціокультурного досвіду також веде до негативних наслідків: породжує соціальний ескапізм, байдужість, обмеженість духовних запитів, соціальне утриманство, егоїзм.

Загальнолюдські нормативні цінності стають захищеними в системі культууроорієнтованої педагогічної освіти як стійкий імператив, що забезпечує умови для стабільного існування соціуму, підтримання його генеральних цілей, інтересів, устремлінь, потреб. У той же час це допоможе майбутньому вчителю знайти культурне застосування індивідуальному емоційному потенціалу, неусвідомленим внутрішнім потребам, утримати від трансформації культурно нереалізованого потенціалу на соціально небезпечний для суспільства.

Проведений аналіз феномена освіти дозволяє представити розуміння *освіти як процесу і результату становлення суб'єкта культури у природо-соціокультурному середовищі, що функціонує в якості універсального способу самозбереження і розвитку культури на основі відтворення духовно-практичного досвіду поколінь у особистісному світі людини.*

Пропоноване трактування освіти відображає її належність простору культури, оскільки відповідає їй у своїх основних змістовно-структурних параметрах. Отже, вищезазначене вимагає проектування педагогічної освіти як продуктивної, гуманістичної, культууроорієнтованої, в якій відбувається становлення вчителя як суб'єкта культури, здатного до відтворення культурного досвіду людства, вкорінення його у особистісному світі учнів.

1.3. Культура як зміст освіти.

Сучасне гуманітарне знання активно оперує категорією культури, як найбільш актуалізованою і багатозначною. Висунення зазначеної категорії на ключові позиції у теоретичному знанні, на наш погляд, абсолютно закономірне з огляду на глобальні зміни у світовому суспільстві, підвищення масштабів діяльності людства та його впливу на природне середовище, порушення балансу між природним і соціальним, активізацію антропогенного фактора впливу на довкілля, руйнування світоглядних стереотипів, а також посилення специфічних суперечностей між традиційними протекціоністсько-національними тенденціями і новітньою ситуацією глобалізації та інтеграції на різних рівнях існування людини. Останнє проковує інтенсивну теоретичну обробку поняття культури, яке раніше використовувалося у невідрефлектованому вигляді, і відповідно, — багатозначність його інтерпретацій, що віддзеркалюють невичерпність і різноплановість буття світу та невимірну і глибинну сутність людини.

Спочатку досить вузьке і спеціальне за своїм змістом латинське слово *cultura*, що походило від *colo, colere* (вирощування) і означало способи обробляння землі, з XVIII століття поширилось на сферу вдосконалення, виховання (тобто “вирощування”) людини у суспільстві, на різні прояви

соціального життя людства [518, 209]. Новітня наукова інтерпретація культури розглядає її як універсальну категорію, зміст якої трактується різними гуманітарними наукам, дослідницькими школами та авторами досить довільно. Загальним місцем стало згадування 164 визначень культури, нарахованих американськими теоретиками культури К.Клакхоном і А.Кребером ще у 1960-ті роки [577] та 70 формулювань, процитованих М.С.Каганом у його ґрунтовному дослідженні [175].

1.3.1. Концептуальні підходи до інтерпретації феномена культури

Досить виразно методологічні позиції щодо концепції культури представлені у класифікації (Б.С.Єрасов, 1996; М.С.Каган, 1996; Е.О.Орлова, 1994), за якою виділяються такі концептуальні доміанти феномена культури:

- соціально-атрибутивна;
- особистісно-атрибутивна;
- діяльнісна;
- аксіологічна;
- інформаційно-знакова;
- системно-філософська.

За визначенням “Енциклопедичного словника по культурології”, культура — це “іманентна характеристика або параметр суспільства, що його розуміють як систему” [518, 211]. Те, що поза суспільством — не є культурою. Визнання культури специфічним змістом суспільства становить сутність *соціально-атрибутивного визначення культури*. Б.Маліновський [275] називає культурою соціальне наслідування як ключове поняття культурної антропології, Х.Ортега-і-Гассет [328] — соціальне спрямування, що його надає людство культивуванню індивідуальних біологічних потенцій. А.Я.Флієр визначає культуру як соціальний досвід колективної життєдіяльності людей [447].

Культура, як система соціальних конвенцій колективного існування і взаємодії людей [447], складається поступово в міру накопичення досвіду життєдіяльності людей, під впливом специфічних умов середовища та історичної долі колективу, чим обумовлюється своєрідність культури того чи іншого народу у просторі та часі. Основні функції культури у такому її тлумаченні пов’язуються з вирішенням завдань соціальної інтеграції, консолідації і організації людей, нормування і регуляції практичних форм їх колективної життєдіяльності, забезпеченням процесів пізнання оточуючого світу, накопиченням та узагальненням соціального досвіду суспільного життя, психологічної адаптації людей до реальних умов оточення, здійсненням комунікації між людьми через обмін інформацією між членами колективу, трансляцією наступним поколінням соціального досвіду спільного існування даного колективу людей, а також з розробкою механізмів соціальної репродукції спільноти як суспільної цілісності.

Важливим в аналізованій концепції є визнання того, що суттєва частина описаних культурних процесів здійснюється не тільки стихійно у межах буденного колективного життя людей, а й одночасно організується і регулюється спільнотою цілеспрямовано. Інструментами такої організації і регуляції є соціальні інститути — спеціалізовані структури, які практично регулюють життєдіяльність згідно з суспільними ціннісними нормами. Особливу

роль у трансляції соціального досвіду від покоління до покоління, тобто у відтворенні суспільства як соціокультурної цілісності, відіграють інститути освіти і виховання, що організують процес інкультурації людини. Поза ними людина виростає біологічним індивідом, не здатним піднятися на рівень особистісного буття.

Проте людина проявляє себе не тільки як пасивний “продукт окультурення”, тобто як механічний транслятор засвоєних нею нормативних зразків, а й як активний їх інтерпретатор. Фактичним суб’єктом культурних процесів завжди є конкретна людина. Саме у процесі інтерпретаторської та інноваційної практики людей і відбувається динамічний розвиток культури, її еволюція з метою підтримання досягнутого рівня комфортності існування, а також адаптування до змінних умов буття.

Тому, на наш погляд, неправомірно обмежувати культуру лише її соціальними результатами поза самим процесом людської діяльності, без якої накопичений досвід не може бути включений в життя соціальної системи, оскільки буде втрачатись, випадати з неї.

Визначення *культури як специфічного способу людської діяльності* дає можливість феноменологічно виділити культуру, співвіднести її складові частини з особливим структурним зрізом — суспільством. Культура розглядається у такому контексті як цілісна єдність способів і продуктів людської діяльності, в яких реалізується її активність і яка слугує її самовдосконаленню, задоволенню потреб, гармонізації відносин між людиною і суспільством, людиною і природою [174, 138].

Е.С.Маркарян [279] розглядає культуру як функцію суспільства, а виражений нею аспект соціальної системи характеризує як функціональний. У такому контексті соціальне характеризується наявністю особливої надіндивідуальної та позаорганічної системи засобів накопичення, збереження та передачі від покоління до покоління суттєво важливої для колективного об’єднання інформації, що програмує дії індивідів. Розуміння культури як соціальної пам’яті людства поділяє ряд дослідників (А.Моль; Є.В.Семенов). За образним висловом А.Моля, суспільство у цілому володіє певною соціальною культурою, яка втілена “у мережі знань”, “пам’яті світу”, що зберігає продукти духовної діяльності людини [305, 54].

Однак, згідно з твердженням Є.С.Маркаряна, самий суб’єкт діяльності не включається у культуру, що збіднює зміст останньої. Людина та її розвиток за таким трактуванням стають похідними стосовно способів, прийомів, засобів, технологій діяльності, тобто культура виступає тільки у предметній формі існування.

Важливою уявляється принципова позиція В.М.Межуєва [291] щодо включення у культуру всіх сфер людської діяльності, а також щодо злиття суспільного життя з культурою лише тільки тією мірою, якою воно представляє собою не просто зовнішні умови людського життя, а, перш за все, умови формування самої людини, “олюднення” її самої та її оточення й обставин її існування. Суспільство, яке нехтує розвитком людини, опиняється “по той бік культури”. За В.М.Межуєвим, культура — це діяльнісно-практична єдність людини з природою і суспільством, певний спосіб її природно і соціально детермінованого діяльнісного існування. Останнє аналізоване нами фіксує той момент культури, який можна назвати її змістом — соціальний досвід.

Безперечно, культура є похідною від діяльності. Проте можна заперечити тим дослідникам, які ототожнюють культуру з якимось одним аспектом діяльності, — з її продуктом, або способом, або творчим потенціалом, або якісним рівнем. Проблема у тому, що у такому випадку сама діяльність береться лише частково, однобічно, не як цілісна система, не як процес, що починається у людині й у ній завершується.

Розуміння *культури як сфери самоствердження та розвитку сутнісних сил людини* знайшло підтримку у багатьох дослідників (Ю.Л.Афанасьєва, Л.П.Буєвої, Б.С.Єрасова, Е.О.Орлової, Є.В.Семенова, I.D.Child). З цієї позиції істотно поглиблюються уявлення про людський вимір культури. Культура і людина у певному розумінні — одне ціле: культура живе у людях, в їх творчості, діяльності, переживаннях, люди у той же час живуть у культурі. Культура, з одного боку, постійно занурює людину у протиріччя і ситуації, які вимагають вирішення, а з іншого — пропонує матеріальні та ідеальні знаряддя і засоби, за допомогою яких людина утверджує себе у цьому світі. Як зазначає В.М.Розін, “життя культури є діалектичним розв’язанням і організацією у стабільних формах природних процесів та імпульсів, яке здійснюється шляхом формування знакових систем, цінностей, інституціоналізації та соціалізації” [376, 211].

Культура як процес, результат і поле реалізації людських потенцій у поточному часі постає у дослідженнях Е.О.Орлової [327]. Її методологічна позиція розширюється Б.С.Єрасовим [150], який трактує культуру як визначення людини з точки зору її всезагальності, як концентрований, організований досвід людства, як рефлексія творчості, як основа інтеграції любого суспільства, як напружений пошук людиною самої себе і свого місця у світі.

У межах аналізованого концептуального підходу деякі дослідники звужують дефінітивну характеристику культури, визначаючи її як суб’єктивний бік знання, як засіб і технологію діяльності, обумовлену можливостями людського матеріалу [277] або творчу діяльність [162].

Прийнятною уявляється позиція представників особистісно-атрибутивної концепції культури у аспекті визначення специфіки культури та її змісту сутністю людини, її характерними рисами, потенціями у динаміці їх здійснення. Все, що входить у культуру у такому контексті розглядається, перш за все, як результат “олюднення” суспільного буття. Останнє визначає гуманістичний змістовний аспект і параметр суспільного буття, гуманістичний бік суспільних відносин.

Суб’єктний принцип в уявленні про культуру виводить на проблему залучення до змісту культурно-історичного процесу. Тут у якості загального методологічного фактору засвоєння цього змісту виступає орієнтація на поняття *цінності як способу адресувати особистості предметне багатство культури*. Справа у тому, що особистісний зміст поняття культури включає рефлексивне ставлення індивіда як споживача її цінностей до предметного світу культури, її культурних текстів. Розробка філософської теорії цінності відкрила можливість відповідного погляду на культуру.

В аксіологічній площині про культуру йде мова як про сукупність матеріальних і духовних цінностей. Цінність є значенням предмета для людини як суб’єкта культури [175, 145]. Близько до цієї позиції стоїть Н.З.Чавчавадзе, який пише, що “з культурою ми маємо справу лише тоді, коли ідеально-духовні цінності, у самому прямому змісті цих слів, реалізуються, матеріалізуються, наповнюються плоттю, отримують часово-просторове тіло...” [462, 101].

М.Хайдеггер визначає культуру як реалізацію верховних цінностей шляхом культивування вищих людських чеснот [456]. Цінності, втілені у різнопланових культурних текстах, становлять підґрунтя історичної та соціальної стабільності певної культури.

Цінності стають фактом культури через їх семіотизацію. “Ніщо не може перетворитись на щось, доки не стане з’ясовано його ціннісне значення для культури” [335, 65]. Для семіотиків, які досліджують знакові способи збереження та передачі інформації, органічним є уявлення про *культуру як сукупність мов*, що кодують інформацію про світосприйняття народу, характер, рівень його знань, вірувань, моральні уявлення тощо. Так, Ю.М.Лотман [260] визначає культуру як механізм, що створює сукупність текстів, а Б.А.Успенський [438] — як знакову систему.

Для знаково-інформаційної концепції принциповим є вивчення культури як системи висловлювань, текстів, мов, що матеріалізують смисли — “дискретизовані значення, які переживаються свідомістю і об’єктивуються через посередництво вираження у кодифікаційних системах культури” [335, 73].

Без сумніву, множинність мов (акти людської поведінки, художні образи у творах мистецтва, спеціальні обрядові, ритуальні церемоніальні ситуації, особливі смислові конструкції у філософських, політичних, релігійних, літературних текстах) потрібна культурі тому, що її інформаційний зміст багатогранний і кожний специфічний інформаційний процес вимагає адекватних засобів втілення.

Положення знаково-інформаційної концепції, яка розглядає культуру як систему загальних принципів смислоутворення, важливі з огляду на те, що чим більшим є семіотичний фундамент культури майбутнього фахівця, тим глибше у процесі розпредмечення культурних смислів актуалізується для нього людський досвід.

Останнє дозволяє зробити висновок, що культуру неможливо вивчати поза її текстуально-змістовними характеристиками, проте досвід інтерпретації культурних текстів недостатньо розвинений у традиційній системі освіти. Побутування культури як сфери знакової діяльності людини вимагає введення у зміст освіти людини додаткового виміру культури — семіотичного як міри її символічної, смислової та інформаційної насиченості.

Багатовекторність структурного і функціонального аспектів культури провокує осмислення її в реальній цілісності та повноті конкретних форм її існування та розвитку. Так з’являється визначення *культури як системи*, яка виступає і як мірою, і як способом формування та розвитку сутнісних сил людини в ході її соціальної діяльності [198].

Для методологічних позицій М.С.Кагана [175] та Л.М.Когана [198] є істотним визнання культури як багатоелементної за своїм складом, тому науковому дослідженню повинні підлягати не тільки різні сторони, аспекти, грані, властивості культури, але й різні форми її існування — наука, мистецтво, техніка, релігія, мораль, різні її інститути — політичні, правові, освітні, масових комунікацій, різні культурні процеси — форми управління.

Системний аналіз культури дозволяє вести мову про необхідність вивчення вертикальних і горизонтальних відношень у тришаровій структурі побудови культури, обумовленій діалектикою загального, особливого та одиничного [175, 53].

Вищезазначена концепція вводить фактор динамічності, розглядає культуру як динамічну систему, акцентуючи вивчення законів саморухливості культури у її відносній самостійності до впливу екстракультурологічних факторів, включає філогенетичні та онтогенетичні проблеми теорії культури [175, 54]. Системний підхід пропонує дослідження культури як підсистеми буття з іншими її підсистемами та вивчення внутрішніх відношень у самій культурі, тобто екстра–культурологічний та інтрокультурологічний її аспекти [175, 47-48].

Системний підхід провокує певною мірою різні спроби узагальнювати в одній дефініції усі аспекти, грані, функції культури. Так, Е.О.Орлова визначає культуру як все те, що створене людиною; як ціннісне утворення, як сукупність норм; як символічний аспект сучасного життя і діяльності людей; як технології адаптації людини до оточення; як способи трансляції соціально значущої інформації; як комунікативні системи у суспільстві [327, 14]. Однак не можна не помітити, як за подібними сумативно-абстрактними дефініціями втрачається первинна змістовна субстанціональна основа поняття культури.

Аналіз представлених концепцій щодо визначення сутності культури дозволяє зробити висновок, що формулювання змісту досліджуваного поняття фактично відображає лише один бік цього складного явища і до нього, в сутності, зводиться. Неважко помітити, що самий підхід до культури обумовлений багато у чому дослідницькими настановами, оскільки культура стає об'єктом вивчення з боку філософів, істориків, соціологів, психологів, етнографів тощо. “Множинність різнорідних культурологічних теорій пояснюється, перш за все, тим, що вони спираються на підходи до культури різних наук і гіпостазування, абсолютизацію, піднесення на філософсько-категоріальний рівень кожного з цих частковонаукових за суттю підходів” [175, 21]. Тобто спосіб опанування досліджуваним феноменом потрапляє в залежність від теоретичної методики.

Зазначена нами нелокалізованість предмета культури, складність її визначення обумовлена також і тим, що будь-які явища соціального життя за принципами свого існування можуть вважатись приналежними культурі. Свою роль відіграє і те, що культура виступає в історії як прояв суб'єктності буття як багатовекторного складного феномена.

У той же час усі інтерпретації культури можна розглядати не як взаємовиключні, а як взаємододаткові. Кожне з визначень об'єктивно оцінюється лише у тому випадку, якщо не буде розглядатись ізольовано від інших і тим більш не абсолютизуватиметься через редукування культури лише до нього. Правомірним буде ставити кожне з визначень у зв'язок, у діалектичне сполучення з іншими рисами і властивостями культури. Так, спосіб діяльності діалектично пов'язаний з предметно існуючими продуктами культури; втілені суб'єктивні цінності — з об'єктивними знаннями і практичними уміннями; соціальна інформація — з сукупністю її кодуючих знакових систем, мов, що дозволяють зберігати, транслювати останню; креативний потенціал культури — з репродуктивним, нормативним потенціалом її традицій. Тобто кожне з вище представлених визначень є самим лише компонентом багатовимірної системи, в якій вони необхідні не лише самі по собі, а й один одному і культурі як цілісності. Компліментарність же концепцій культури, кожна з яких певною мірою обмежена сама по собі і тому потребує доповнення іншими, як раз і породжена всеохоплюючим характером культури в просторі людського буття.

1.3.2.Соціокультурний зміст освіти як фактор формування особистості вчителя

Представлення культури як функціонального простору його системної інтерпретації вимагає поставити у центр дослідження системоутворюючий фактор, від якого залежить векторна спрямованість цього простору і відповідно — конкретизація цільових орієнтирів як для системи в цілому, так і для завдань локального дослідження. Можливий і, на наш погляд, необхідний пошук інваріанти, яка представить культуру не як суму різних форм, способів, інститутів і продуктів діяльності, а як системно-цілісну єдність.

Аналіз представлених концептуальних підходів до виявлення сутності культури дозволяє зробити висновок, що такою інваріантою, на нашу думку, слугує визнання *суб'єктного виміру культури* як процесу і результату реалізації людських потенцій.

Якщо вважати системоутворюючим фактором культурного розвитку його суб'єктність то відповідно стає можливим розуміння культури як опанованою людиною, того, що стало атрибутивною властивістю її сутнісних сил, способу діяльності, способу вираження її діяльнісного ставлення до самої себе і до оточуючого світу.

Останнє дозволяє сформулювати робоче визначення поняття культури. Проведений термінологічний аналіз довів принципову неможливість дати єдине, правильне, однозначне тлумачення сутності культури як безкінечно складного феномену в його дійсності. Однак можна і необхідно говорити про таке визначення, яке б відповідало конкретній пізнавальній ситуації, нагальним потребам локального дослідження. Виходячи з вищезазначеного засновку, можливо прийняти таке термінологічне тлумачення: *культура є процесом і результатом включення людини у діяльнісне освоєння світу, способом вираження її особистісного ставлення до самої себе і до оточення.*

Суб'єктність культури має безпосереднє методологічне значення для вироблення прикладного підходу до змісту освіти майбутнього вчителя. Цей підхід є двояким у зв'язку із специфікою названої суб'єктності, яка полягає у тому, що, з одного боку, майбутній вчитель є адресатом культурних впливів суспільства, з іншого — він, як суб'єкт культурного процесу, є творцем його ідеальних і матеріальних продуктів. Жодна із цих сторін не може бути відкинута, оскільки, якщо вчитель буде вважатись лише компонентом структури аудиторії культури, то процес трансляції культурних норм обернеться для учня фактичним маніпулюванням його життєдіяльністю. На противагу абсолютна свобода культуротворчої діяльності вчителя стане загрозою консолідованості суспільного цілого.

Суб'єктний компонент культури організує системну цілісність інших її компонентів: когнітивного (накопичення і кумуляція соціально значимого знання, уявлень, досвіду), аксіологічного (творення принципів норм поведінки і суджень, що ведуть до соціальної інтеграції спільноти), комунікативного (вироблення механізмів взаємодії у соціумі з метою передання і обміну інформацією), праксеологічного (продукування соціально ефективних принципів здійснення життєдіяльності), які у сукупності становлять зміст педагогічної освіти майбутнього вчителя.

Суб'єктний вимір культури як змісту освіти виявляє себе перш за все у генетичному аспекті. Відомо, що поведінка тварини програмується і

транслюється за допомогою специфічних спадкових кодів, чим підтримується стабільно протягом життєвого шляху істоти і наступних поколінь. Оскільки умовою виживання людини стала необхідність адаптації до постійно змінних умов існування, то вона не може мати виключно уродженої програми діяльності і передавати її своїм нащадкам тільки генетичним шляхом. Людина повинна самостійно й за життя виробляти програми діяльності, із можливих вибирати найоптимальніші, транслювати їх нащадкам через матеріальні і духовні продукти культури. Для цього необхідне “опредмечення” накопиченого людського досвіду, яке дозволяє зберегти в об’єктивованому й відчуженому від самої людини — і тому й не зникаючому з її смертю — вигляді добути нею знання, цінності та уміння. Так біологічна істота стає одночасно соціальною, завдяки... людській діяльності” [175, 40].

Якщо природа своїми генетичними та мутаційними процесами створює необхідні передумови для індивідуалізації у тілесній, нейродинамічній, психологічній структурі людини, якщо суспільство сприяє розвитку соціально цінних якостей особистості, то саме у культурній діяльності суб’єкт реалізує ці природні й соціальні можливості. Основний зміст культурної діяльності полягає у позначенні людської присутності у світі через результати людської активності, у кінцевому підсумку — у виділенні культурного з природного.

1.3.3. Способи освоєння соціокультурних змістів в освітньому процесі

В якості носія мети педагогічної діяльності вчитель задає процесу розвитку особистості дитини в культурі його результат і тим самим стає центром цього процесу або його суб’єктом. У цьому цілепокладанні виявляється цілісність професіонала як суб’єкта культури. В іншому випадку неминучою стає відчуженість вчителя від діяльної участі у розробці та здійсненні соціокультурних цілей суспільства. Фахівця можна змусити виконувати соціокультурні функції професії, однак тоді він позбавляється особистісної причетності до суспільної діяльності — головного генератора її ефективності. Ось чому результативність культурних процесів залежить від ступеня особистісного залучення до культури фахівців як членів суспільства.

Варто сказати, що специфічний прямий і зворотній зв’язок між особистістю вчителя і культурою полягає у тому, що він творить культуру в процесі власної педагогічної діяльності, тим самим урізноманітнюючи її багатством власної особистісної сутності. Така сповнена особистісних смислів культура породжує майбутнього професіонала, орієнтованого на виявлення індивідуально неповторних якостей в процесі фахової діяльності.

У процесі аналізу функціонального аспекту суб’єктного виміру культури як змісту освіти вважаємо за необхідне звернутись до концепції культури як способу діяльнісного присвоєння людського досвіду (М.С.Каган, 1996). Автор виходить з того, що способи присвоюючої активності виявляють себе у діяльності розпредмечення. Культурні знання, на перший погляд, пропонуються людині для засвоєння імперативно, незалежно від обставин та індивідуальності. Однак ніхто не буде заперечувати, що не має істини, яка тягне за собою відречення людини від її суб’єктивності, отже засвоєння знань також потребує особистісної необхідності інтуїтивно-емоційно вчуватися у тексти, особливо непідвладні раціональним способам розуміння, а також здатності

інтерпретувати їхні змісти, що, безперечно, підвищує активність опанування культурними смислами.

Аналізуючи процес передачі культурних цінностей, що виражають відносини між об'єктом і суб'єктом, М.С.Каган стверджує, що семіотичні механізми комунікації у такій ситуації взагалі не спрацьовують, оскільки вироблені у культурі цінності, навіть якщо вони мають всезагальну і давню апробацію, можуть бути органічно сприйняті та засвоєні індивідом, якщо вони пережиті особистістю, прийняті нею емоційно, а не раціонально.

Можна згоджуватись з автором концепції, що культурні цінності, опрідечені в різних продуктах людської діяльності, вимагають особливого способу їх видобування з цих продуктів. Слід сказати, що комунікація і монологічні знакові системи як способи передачі готових пакетів інформації виявляються мало ефективними, оскільки за їх допомогою можна лише інформувати майбутнього вчителя про культурно значущі ціннісні орієнтації, сприйняти і засвоїти передану інформацію. Проте не можна досягти їх прийняття ним в індивідуальну систему цінностей. Ціннісна свідомість виробляється майбутнім вчителем не як об'єктом, а як суб'єктом, тобто вільною особистістю, що діє на основі власного цілепокладання і вибору, яка має самосвідомість, здатна як до мисленнєвої діяльності, так і до переживання, тобто глибинного особистісного засвоєння перетворення зовнішнього досвіду "на факт власної біографії"[381].

Таким чином, вчитель у системі культури виступає одночасно у кількох іпостасях. По-перше, як *продукт культури*, що засвоює культурні норми, цінності й принципи комунікації у сфері людської життєдіяльності, опановує технології професійно-педагогічних практик.

По-друге, як *транслятор культури*, що передає учням інформацію про смисли, цінності й норми культури, а також відтворює культурні зразки і форми в процесі професійної діяльності.

По-третє, як *споживач культури*, що використовує зміст культури як інструмент у своїй професійно-педагогічній діяльності, оперує опанованими культурними знаками у комунікаційних процесах з учнями.

По-четверте, як *творець культури*, що активно інтерпретує її культурні смисли з огляду на надбаний особистісний і професійний досвід і систему ціннісних орієнтацій, а також породжує нові образи і форми культури у процесі творчої професійно-педагогічної діяльності

Характер процесу формування майбутнього вчителя системою суспільних відносин ним не вибирається і є загальним для кожного у конкретних соціальних умовах. "Вплив на особистість залежить, головним чином, від характеру цього суспільства, яке особистість, як правило, не вибирає, особливо у дитинстві, юності, тоді як цінності культури, що їх вона освоює, вибираються нею та її найближчим оточенням у більшій мірі вільно" [175, 106]. У такому контексті в педагогічній освіті з'являються можливості залучення вчителя до ціннісного засвоєння надбань людської цивілізації через освоєння культурних змістів історично послідовного процесу накопичення загальнолюдського досвіду.

Проведений аналіз на рівні одиничного (вчитель), особливого (освіта) і загального (культура) дозволяє виявити ізоморфізм досліджуваних феноменів як компонентів цілісної системи людського буття (рис. 1.1).



Рис. 1.1. ІЗОМОРФІЗМ ФЕНОМЕНІВ
КУЛЬТУРИ, ОСВІТИ ТА ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Представлений підхід зумовлює визнання того факту, що вчитель персоніфікує не стільки професійний, скільки загальнокультурний простір, актуалізує і пред'являє усталені у суспільстві найбільш суттєві культурні смисли у концентрованій і особистісній формі. Отже, майбутнього вчителя необхідно не лише навчати основним принципам і технологіям професійної діяльності, а й сприяти засвоєнню ним цілісних змістів загальнокультурного досвіду людства на особистісному рівні.

Висновки до першого розділу

Особливості перебігу сучасних процесів соціокультурної модернізації виводять учителя у центр осмислення перспектив вітчизняного суспільства у ролі основної потенційної сили, спроможної забезпечити інтеграцію у нові реалії глобального світу. Цілісність особистості вчителя у єдності професійних якостей і розвиненої культурної самосвідомості є тим чинником, який забезпечує якість освіти як універсального каталізатора процесів реформування суспільства.

Теоретичний аналіз фундаментального, професіографічного і системного підходів до структури особистості та педагогічної діяльності вчителя дозволяє виявити тенденцію до акцентування фахово спрямованих якостей спеціаліста. Проте цілісність як фундаментальна характеристика професіонала визначається також глибиною включення особистості у соціокультурний контекст, якістю її перетворюючої діяльності в культурних процесах. Прояви соціокультурної активності вчителя виступають умовою складення різнорівневих зв'язків, які забезпечують цілісність його особистісної структури. Результатом діяльнісно-перетворюючої взаємодії особистості вчителя із соціокультурним цілим є становлення вчителя як суб'єкта культури, здатного до ініціювання і реалізації культурно детермінованих професійних стратегій.

Включення у контекст теоретико-педагогічних досліджень методології суб'єктного підходу має наслідком визнання потенції вчителя не тільки до трансляції загальнолюдських цінностей в індивідуальну систему цінностей учнів, але й до їх інтерпретації й творення. Вчитель як суб'єкт культури характеризується активним конструюванням змісту педагогічної діяльності на основі широких культурних взаємозв'язків, здатністю цілеспрямовано підтримувати дитину на шляху її визначення у просторі культурних смислів, готовністю до постійного саморозвитку і збагачення власних духовних сил. Вчитель як суб'єкт культури визнається професіоналом на вищому рівні цілісності та активності.

Універсальним механізмом формування вчителя як суб'єкта культури є процес опредмечення-розпредмечення як діалектична взаємодія розкриття професійно значущих смислів загальнокультурного досвіду людства та їх творчої реалізації в професійній діяльності. Суб'єктність вчителя формується в умовах впливу соціокультурних процесів і набуває цілеспрямованого і керованого характеру в системі педагогічної освіти. Пропоноване тлумачення педагогічної освіти як процесу і результату професійно-особистісного становлення вчителя в якості суб'єкта культури в процедурах оволодіння педагогічними знаннями, уміннями і навичками вимагає визнання культури змістом освіти взагалі і педагогічної зокрема. Опанування культурою як процесом і результатом включення людини у діяльнісне освоєння світу, способом вираження її особистісного ставлення до оточуючого світу і самої себе є функціонально необхідним сучасному вчителю, широка культурна обізнаність і ерудованість якого складає основу його становлення як професіонала, покликаного відтворювати у особистісному світі учнів загальнолюдський культурний досвід.

Проведений методологічний аналіз на рівні одиничного (вчитель), особливого (освіта) і загального (культура), який дозволив виявити ізоморфність досліджуваних феноменів як компонентів цілісної системи людського буття, практично спрямовує процес підготовки майбутнього вчителя в системі фахової освіти не лише на засвоєння принципів і технологій професійної сфери, а, в першу чергу, на присвоєння ним цілісного загальнокультурного досвіду людства на особистісному рівні. Зазначене дає можливість обґрунтувати актуальність культурологічної освіти студентів в системі вищої педагогічної школи як такої, що створює передумови для формування фахівця, здатного виконувати соціокультурні функції професії, сприймати дитину як основну цінність педагогічного процесу, конструювати суб'єкт-суб'єктні комунікативні стратегії, здійснювати постійне професійне і особистісне самовдосконалення.

Транспонування суб'єктної методології на педагогічний феномен культурологічної освіти майбутнього вчителя обумовлює його орієнтацію на формування потреби студента в активному культурному саморозвитку, досвіду здійснення культурно детермінованих способів професійної діяльності, а також готовності до професійної мобільності в умовах сучасного ринку праці.

Розділ 2. ВЗАЄМОДІЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОГО І ФАХОВОГО В ПЕДАГОГІЧНІЙ КУЛЬТУРІ ВЧИТЕЛЯ

Сучасна соціокультурна ситуація вимагає від вчителя великих резервів саморегуляції, здатності мобілізувати власну мотивацію, ресурси знань, поведінкову активність, необхідні для вирішення завдань професійної діяльності у будь-яких педагогічних ситуаціях в умовах глобальних змін і криз у системі освіти.

Зарубіжні дослідники давно і настійно пов'язують конкурентоспроможність на світовому ринку власних освітніх систем з особистісним і широким загальнокультурним розвитком вчителя (Дж.К.Грейсон, К.О'Делл; В.М.Басс, G.V.Barett; N.Betz, R.Lent, G.Hackett; D.Boileau).

Цілісність особистості вчителя закономірно передбачає єдність її загальнокультурних і професійних якостей, фактором розвитку яких є активність фахівця. Концепція двох моделей професійної праці — моделі адаптивної поведінки та моделі професійного розвитку (Л.М.Мітіна, 1997) слугує методологічною основою положення про єдність загальнокультурного і фахового розвитку вчителя.

При адаптивній поведінці у самосвідомості людини домінує схильність до підкорення професійної діяльності зовнішнім обставинам у вигляді не критичного виконання норм, правил, вимог, користування напрацьованими алгоритмами професійних завдань, штампами, стереотипами. Відповідно, “адаптивний” вчитель позитивно підкріплює тільки ті зразки поведінки дитини, які він пов'язує з високою успішністю — конформізм, повне виконання вимог вчителя, як результат — відтворює у дітях таку ж адаптивну поведінку.

У моделі професійного розвитку людина характеризується “здатністю вийти за межі неперервного потоку буденної практики, побачити свою працю у цілому і перетворити її на предмет практичного перетворення” [299, 31]. Усвідомлення власних потенційних можливостей, перспективи особистісного і професійного росту спонукають до творчості. Відповідно професійний вчитель націлений на підтримку розвитку дитини, її активності, здатності до самозміни, і як результат — відтворює у культурі досвід суб'єктної діяльності людини.

Філософська сутність концепції Л.М.Мітіної розкривається у контексті позиції С.Т.Ваймана щодо того, що у сучасному динамічному й інтегрованому світі усе вузькоспеціальне виявляє свою причетність до вселюдських коренів через актуалізацію творчих ресурсів особистості. Спеціальне отримує здатність втілювати граничну повноту, творчу необмеженість людини. “Сучасна “цілісна людина” — гранична реалізація вселюдських творчих утворень у якому-небудь одному, “спеціальному” зрізі особистості” [76, 15]. Жити — значить постійно долати власну частковість, виходити за рамки вузькоспеціальної обмеженості або ж обмеженості буденним, сьогочасним, мінливим. Фахове каналізує загальнокультурне в професійній діяльності: чим глибше фахове захоплює людину, тим більше воно відображає загальнокультурне.

Особистісні якості та широкий загальнокультурний досвід вчителя забезпечують його ефективне входження у професійну культуру і в подальшому проектується на площину конкретної педагогічної діяльності. Вони забезпечують функціонування вчителя як суб'єкта культури, тобто стратегію актуалізації внутрішніх ресурсів розвитку особистості.

Діалектика загальнокультурного і фахового полягає у тому, що загальнокультурний розвиток особистості зумовлює вибір професії, зокрема вчительської, і підготовку до її здійснення. Цей вибір і безпосередня педагогічна діяльність визначають стратегію подальшого культурного розвитку професіонала. Вищесказане дозволяє вважати повноцінним таке професійне становлення, що здійснюється як неперервний процес самотворення і самореалізації особистості.

2.1. Культурологічна модель педагогічної культури вчителя

Загальновідомим є той факт, що практично досить важко відмежувати власне педагогічні якості від інших різноманітних якостей особистості вчителя. Вони формуються, розвиваються, проявляються і переходять одна в одну в загальній структурі якостей учителя. Хоча для дослідницьких цілей можна виокремлювати ті якості, що впливають на успішність професійної діяльності, проте, на наш погляд, це неправомірне стосовно професії вчителя, який функціонує у сфері міжособистісних взаємодій. Сама цілісна структура особистості вчителя, неповторний ансамбль його якостей, що своєрідно трансформується у професійній діяльності, є фактором впливу на процес інтеріоризації загальнолюдських цінностей у сферу індивідуальних цінностей учнів.

Правомірним, з нашої точки зору, буде визначення інтегральної характеристики вчителя, яка є об'єктом професійного розвитку і формою реалізації творчого потенціалу як професійного, так і особистісного.

Теоретики і практики педагогічної науки виокремлюють різні системотвірні якості вчителя. Зокрема, Н.В.Кузьміна [233] вважає такими педагогічні здібності як стійкі індивідуально психологічні особливості людини, що сприяють створенню продуктивних моделей педагогічної діяльності. Л.М.Мітіна [299] називає інтегральною якістю педагогічну спрямованість як систему емоційно-ціннісних відношень, що забезпечує структуру домінуючих мотивів особистості вчителя, яка спонукає до утвердження у педагогічній діяльності і спілкуванні. І.П.Подласий [349] акцентує увагу на професійному потенціалі як системі природних і набутих якостей, що розкривають здатність педагога виконувати свої обов'язки і охоплюють базу професійних знань і умінь в поєднанні із здатністю активно творити, діяти, втілювати свої наміри та досягати запланованих результатів, в той час як Є.І.Рогов [373] називає вищезазначене професіоналізмом.

Інтегральними якостями вчителя дослідники називають також індивідуальність як детермінованість поведінки і діяльності учителя його уявленнями про себе, про те, яким він повинен бути і хотів би бути (О.М.Пехота) і педагогічну креативність як потенційну готовність до творчої активності, до продуктивної діяльності (Н.В.Кічук).

Визнаючи, що кожна така інтегральна характеристика являє собою поєднання значущих якостей, істотних для успішної професійної реалізації вчителя, відзначимо наявність тенденції до обмеження системоутворюючої характеристики вчителя лише спеціальними педагогічними якостями поза їх широким культурним і особистісним контекстом. За таких підходів втрачається актуальна можливість виходу вчителя за межі нормативної педагогічної практики, активного конструювання педагогічного простору в широкому

культурному контексті, у результаті — становлення вчителя як суб'єкта культури. Крім того, педагогічна спрямованість, або педагогічний потенціал, або педагогічна креативність тощо можуть розвиватися на основі диференціації та узагальнення певних активностей людини у тих чи інших ситуаціях життя.

У педагогічній практиці відомо, що формування професіоналізму іде за трьома основними напрямками [373, 8]:

- 1) зміна системи діяльності, її функцій та ієрархічної будови в процесі формування особистісного стилю діяльності;
- 2) зміна особистості суб'єкта, що проявляється як за зовнішніми ознаками (моторика, мова, емоційність тощо), так і за внутрішніми — у формуванні відповідних елементів професійної свідомості (пам'ять, мислення тощо), становленні професійного світогляду;
- 3) зміна відповідних компонентів установки суб'єкта по відношенню до об'єкта діяльності, що проявляється у когнітивній сфері як підвищення рівня інформованості про об'єкт, в емоційній — як зацікавлення у взаємодії з об'єктом, у практичній — як усвідомлення реальних можливостей зміни об'єкта.

В результаті установка суб'єкта щодо впливу на об'єкт трансформується на потребу взаємодіяти з ним. Останнє дозволяє дослідникам говорити про становлення педагогічної культури вчителя.

2.1.1. Педагогічна культура вчителя

як прояв його загальнокультурного досвіду

Введення поняття *педагогічної культури* у категоріальний апарат філософської та педагогічної науки, на наш погляд, дозволяє інтегрувати різні процеси педагогічної діяльності, диференціювати її рівні і представити її цілісну картину. Поняття педагогічної культури допомагає побачити не тільки конкретний професійний зміст, але й загальнолюдські цінності діяльності вчителя. Як справедливо зазначає І.А.Зязюн, “високе звання “вчитель” набуває свого справжнього змісту лише тоді, коли воно єдине з поняттям культури” [166, 10]. У такому контексті вчитель розглядається як прямий культурогенний суб'єкт, який “втільює себе у культурі, робить її своїм інобуттям і нею же формується” [175, 123].

У наш час спостерігається посилений інтерес до дослідження педагогічної культури як інтегральної характеристики вчителя. Відправною точкою розуміння педагогічної культури є розгляд її як компонента інтегрованого цілого — загальнолюдської та національної культури.

У широкому соціально-педагогічному плані педагогічна культура є соціальним явищем, характеристикою особливостей міжпоколінної та педагогічної взаємодії, засобом педагогізації оточуючого середовища, передачі соціально-культурного досвіду, носіями і творцями якого є педагоги, батьки, спільноти [55, 38]. Педагогічна культура має своїм змістом світовий педагогічний досвід у історичному процесі зміни педагогічних цивілізацій та освітніх парадигм. У педагогічній культурі закарбовані матеріальні та духовні цінності освіти, способи творчої діяльності, необхідні для забезпечення історичних процесів соціалізації та інкультурації особистості.

Як явище суспільного життя педагогічна культура охоплює всю багатогранність проявів педагогічної дійсності та водночас представляє собою

складну ієрархічну динамічну систему, компонентами якої виступають різні рівні педагогічної практики [56, 6]. У педагогічній культурі інтегруються педагогічні знання, теорії, концепції, педагогічне мислення, культурні зразки педагогічної діяльності, почуття, настрої, а також засоби навчання і виховання.

В індивідуально-особистісному плані педагогічну культуру трактують як сутнісну характеристику цілісної особистості вчителя, яка виступає динамічною системою педагогічних знань, цінностей, діяльності та професійної поведінки учителя [56, 13].

Педагогічна культура у науковій літературі досліджується у рамках таких підходів:

- аксіологічного — як система цінностей-регуляторів педагогічної діяльності (О.В.Бондаревська, 1999); як новий тип педагогічного мислення, спрямований співробітництво із дитиною як вищою цінністю (О.Ю.Захарченко, 1999);
- діяльнісного — як передумова, мета, спосіб, інструмент педагогічної діяльності, рівень самореалізації у ній, її результат і критерій оцінки (Н.В.Крилова, 1990); як єдність нормативної та креативної діяльності в процесі включення у доступні види педагогічної творчості (О.В.Барабанщиков, С.С.Муцинов, 1985);
- особистісного — як концентрована сукупність сформованих якостей особистості вчителя, котрі знаходять свою проекцію в його вміннях і виявляються у різних аспектах професійних відносин і діяльності (М.М.Букач, 1999; О.П.Рудницька, 1998; В.М.Гриньова, 1998); як детермінуючий фактор, що відображає рівень соціально-педагогічної зрілості вчителя (В.В.Радул, 2000).

Зміст педагогічної культури визначений В.В.Радулом як усвідомлення вчителем соціальної відповідальності, що реалізується в професійній, громадській і культурно-естетичній діяльності на основі суспільнозначущої мети і мотивів розвитку особистості; як усвідомлення моральної відповідальності за отримання і передачу професійних, моральних і загальнокультурних цінностей в їх єдності; як потреба у виробленні особистісного ставлення до актуальних проблем свого часу; як постійне прагнення до морального, духовно-культурного і соціального розвитку; як уміння спілкуватись з людьми, будувати взаємостосунки з колективом на принципах взаємовідповідальності; як здатність здійснювати самостійність як важливий принцип реалізації творчого потенціалу особистості [369].

Показниками педагогічної культури дослідники називають гуманістичну позицію стосовно дитини, психолого-педагогічну компетентність і розвинене педагогічне мислення, освіченість у змісті та технологіях викладання предмета, досвід творчої діяльності, культуру професійної поведінки, способи саморозвитку і саморегуляції [55, 40].

Приймаючи викладені вище теоретичні положення, вважаємо за можливе зауважити, що неправомірним є, на наш погляд, розуміння педагогічної культури лише у вузькоспеціальному смислі поза загальнокультурним контекстом професії вчителя. Вчитель у педагогічній діяльності використовує не лише фаховий досвід, а перш за все, за його допомогою робить безпосереднім внутрішнім надбанням учнів частину історичного загальнокультурного досвіду, який виходить за межі буденних конкретних форм досвіду життєдіяльності.

2.1. Культурологічна модель педагогічної культури вчителя

Тобто слід принципово підкреслити інструментальний характер фахового досвіду вчителя по відношенню до головної мети — трансляції загальнокультурних смислів і цінностей у свідомість учнів.

Звичайно, кваліфікація вчителя-предметника (математика, фізика, історика, літератора тощо) має свої особливості й фахову своєрідність. Проте підготовка кожного із них повинна відповідати загальним принципам функціонування вчителя як того, хто актуалізує і пред'являє усталені в суспільстві найбільш істотні культурні смисли у концентрованій і особистісній інтерпретації. Це, на думку О.В.Барабанщикова, дає підстави розглядати педагогічну культуру як “специфічне виявлення загальної культури в умовах педагогічного процесу, а фаховий досвід вчителя — як інструмент реалізації його педагогічної культури” [30, 30].

Найбільш близьким до нашого розуміння педагогічної культури є виокремлення двох її функцій — самоцільової та інструментальної (О.П.Рудницька, 1998), з яких перша спрямована на загальнокультурний духовний розвиток особистості вчителя, а друга відображає рівень його фахової підготовки у сфері навчання і виховання.

Пропонований культурологічний підхід до педагогічної культури базується, зокрема, на результатах експериментального дослідження Т.Є.Вяткіної [96], в якому доведено, що висока загальнокультурна підготовка вчителя, пробуджуючи активність школярів, сприяє розвитку у них інтелекту, толерантності, комунікабельності. Експериментально підтверджено, що загальна культура вчителя виступає фактором розвитку його учнів і може бути віднесеною до категорії метаіндивідуальних характеристик особистості педагога. Під метаіндивідуальною характеристикою в інтегративно-індивідуальній теорії особистості В.С.Мерліна мається на увазі інтегроване багаторівневе, багато компонентне утворення, що перцептується іншими суб'єктами соціальної дійсності завдяки вираженим зовнішнім критеріям професійної значимості і наявності таких механізмів впливу як симпатії, влада, референтність тощо [173, 105]. До метаіндивідуальних характеристик вчителя, як показано у дослідженні, відносяться, крім загальної культури, також стійкість до психологічного стресу, загальна активність [173, 105].

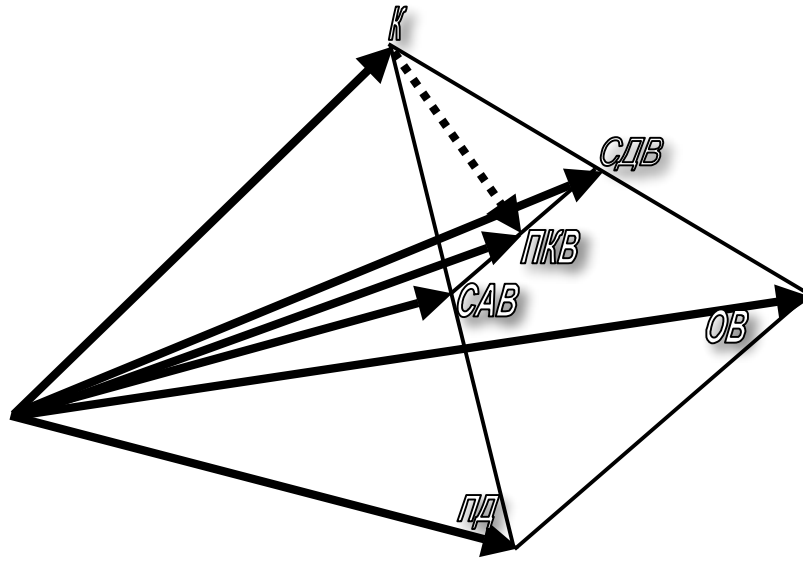
У культурологічному розумінні педагогічна культура означає результат засвоєння вчителем загальнокультурного досвіду з урахуванням специфіки професійно-педагогічної діяльності. Педагогічна культура є певним зрізом цілісної системи культурних знань, цінностей і діяльності вчителя, взятої під специфічним педагогічним кутом зору. Завдяки педагогічній культурі вчителя здійснюється трансляція знань, наявних моделей світу, поведінкових і моральних норм, принципів діяльності. Вона виступає мірою реалізації загальнокультурного потенціалу вчителя у різних видах його педагогічної діяльності.

Педагогічна культура як інтегральна якість особистості вчителя, що проектує його загальну культуру на сферу професії [40, 13], є мірою і способом привласнення ним загальнокультурного досвіду людства, його кращих надбань у власній фаховій діяльності, синтезом високого професіоналізму і особистісних якостей вчителя.

Аналіз наявних підходів до розуміння педагогічної культури дозволяє сформулювати її робоче визначення відповідно до пропонованої концепції.

Педагогічна культура трактується як інтегральна характеристика цілісної особистості вчителя, суб'єктний прояв його загальнокультурного досвіду в умовах педагогічної діяльності, що визначає характер процесу міжпоколінної трансляції знань, цінностей і способів активності в навчально-виховному процесі та відображає рівень особистісної й професійної зрілості фахівця.

Резюмуючи вищезазначене, можна представити модель, що унаочнює розуміння педагогічної культури вчителя як проекції загальної культури на площину його професійного функціонування (рис.2.1).



- К — фактор “Культура”
- ОВ — фактор “Особистість вчителя”
- ПД — фактор “Педагогічна діяльність”
- СДВ — фактор “Суб'єктний досвід вчителя”
- САВ — фактор “Суб'єктна активність вчителя”
- ПКВ — фактор “Педагогічна культура вчителя”

Рис.2.1. КУЛЬТУРОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

Як бачимо, провідними в процесі становлення майбутнього вчителя як професіонала є фактор особистісних якостей спеціаліста і фактор функціональної структури педагогічної діяльності. Якщо представити перетин цих факторів графічно, то в результаті утвориться певна площина, яка окреслює процес фахового становлення вчителя як формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, його особистісний функціонально-професійний профіль, що виявляється у цілісності відповідної педагогічної спрямованості особистості вчителя. Кумулятивний ефект взаємодії особистісних характеристик вчителя з функціональною специфікою фахової діяльності традиційно розглядається як кінцевий результат формування вчителя як професіонала.

Введення у модель професійного становлення майбутнього вчителя фактора “Культура” з його відповідною компонентною структурою перетворює модель з двовимірної на об'ємну тривимірну, що відповідає культурно-контекстній характеристиці особистості вчителя. Площина, утворена перетином

2.1. Культурологічна модель педагогічної культури вчителя

векторів “Культура” і “Особистість вчителя” описує процеси інкультурації майбутнього вчителя, становлення його як суб’єкта культури в результаті перетворення соціокультурного досвіду людства у форму суб’єктності (результуючим є вектор “Суб’єктного досвіду вчителя”).

Площина взаємодії факторів “Культура” і “Педагогічна діяльність” окреслює процеси опанування історико-культурного досвіду творчої діяльності у відповідній фаховій сфері та проектування на їх основі власного творчого продукту (результуючим є вектор “Суб’єктної активності вчителя”). Перетин векторів “Суб’єктного досвіду вчителя” і “Суб’єктної активності вчителя” утворює площину функціонування вчителя як суб’єкта педагогічної діяльності. Результуючий просторовий вектор моделі буде відповідати прояву педагогічної культури вчителя як проекції загальної культури на площину його професійного функціонування. У сукупності побудований простір охоплює всю складну багатоманітність проявів вчителя як суб’єкта культури.

Зрозуміло, що пропонується схема, як і будь яка геометрична модель непросторових відношень, не може розглядатись як абсолютно точне їх відображення, проте вона корисна своїм відносним ізоморфізмом модельованій реальній системі.

2.1.2. Структура педагогічної культури вчителя

У науковій літературі представлені різні точки зору щодо компонентів педагогічної культури вчителя. Вона структурується відповідно до видів культурної діяльності: соціально-історичний, соціологічний, морально-естетичний, професійно-спеціальний компоненти (І.Д.Бех, В.В.Радул, 2000); у ній простежується: педагогічна позиція, професійні знання і культура педагогічного мислення, професійні уміння і творчий характер педагогічної діяльності, саморегуляція особистості і культура професійної поведінки педагога (О.В.Бондаревська, 1989).

Розуміння педагогічної культури вчителя як вияву загальної культури його особистості дозволяє згідно з компонентною будовою культури, представленої у пункті 1.1.3, визначити таку її **структуру**:

- *когнітивний компонент*, передбачає накопичення історичних і сучасних форм культурно значущого знання про природу, суспільство, людину у їх системній взаємодії, а також досвіду інтерпретації цього знання у його педагогічній проекції на площину формування світоглядних уявлень учнів в умовах постійної трансформації інформаційного потоку і системи світобудовчих координат;
- *аксіологічний компонент*, що передбачає засвоєння основних ціннісно-сміслових і нормативно-регулятивних настанов світових і національних культур, спрямоване на уведення учнів у світ загальнолюдських цінностей і надання їм підтримки у виборі індивідуально значимої системи ціннісних орієнтацій і смислів у динамічному потоці постійної зміни домінуючих цінностей;
- *комунікативний компонент*, який передбачає оволодіння історичними і сучасними формами і засобами соціальної комунікації, провідними принципами здійснення діалогового (полілогового) спілкування через оволодіння основними його кодами у соціумі, орієнтованими на

трансляцію механізмів взаємодії у суспільстві в процесі професійно-педагогічного спілкування з учнями;

- *праксеологічний компонент*, що передбачає опанування принципами професійного функціонування людини як суб'єкта соціальної практики, досвідом способів людської перетворюючої активності у соціумі, розвинення критеріїв оцінювання, принципів відбору соціально прийнятних форм, технологій і результатів діяльності з метою професійно-педагогічної трансляції та продукування соціально ефективних форм життєдіяльності у індивідуальному досвіді учнів;
- *суб'єктний компонент*, який передбачає оволодіння способами саморегуляції особистісного і професійного розвитку, засобами продуктивної активності, методами самостійного прирощення загальнокультурного і фахового знання у їх націленості на соціокультурне становлення і самоідентифікацію, інтелектуальну і діяльнісну самоорганізацію учнів.

Суб'єктний компонент педагогічної культури вчителя організує інші компоненти у системну цілісність, оскільки продуктивна активність вчителя у моделі його професійного розвитку уможлиблює реалізацію і функціонування інших її компонентів.

Пропонована нами компонентна структура педагогічної культури вчителя дозволяє вийти за межі розуміння останньої з вузько фахових позицій і розглядати її у широкому загальнокультурному контексті як єдність знання, цінностей, спілкування і діяльності у суб'єктній активності професіонала, якій актуалізує внутрішні ресурси розвитку власної особистості. Розвинення такої педагогічної культури вчителя спрямує його професійну діяльність на особистісні смисли вчення і життя дитини, а не тільки на обсяг знання, на актуалізацію індивідуальних здібностей, самостійну навчальну діяльність учнів, а не тільки на уміння і навички, на педагогічну підтримку і турботу, співробітництво і діалог учителя і дитини, а не тільки на педагогічні вимоги, на цілісний розвиток і саморозвиток учня, а не тільки на кількість засвоєної інформації [55, 39].

Виходячи із сказаного, можна припустити, що метою підготовки майбутнього вчителя у вищій школі має стати формування педагогічної культури шляхом реалізації *механізму, що сприяє засвоєнню цілісного загальнокультурного досвіду людства відповідно до майбутньої професійної діяльності та індивідуальних особливостей студента*. Це передбачає не просто навчання майбутнього вчителя новим способам фахової діяльності, а перетворення його цілісної мотиваційної, інтелектуальної, афективної, поведінкової структури. За Гегелем, людина формується “шляхом переробки себе у процесах культури” [106, 216].

У методологічному плані розуміння педагогічної культури як компонента цілого — загальної культури — дозволяє спроектувати універсальний культурний механізм соціального успадкування вироблених способів діяльності та сформованих сутнісних сил людини (див. 1.2.3. та 1.3.3.) на педагогічну площину і стверджувати, що становлення вчителя як суб'єкта культури забезпечується процесом розпредмечення-опредмечення. Розпредмечення виступає моментом освоєння культурного в індивідуальній формі, опредмечення — реалізацією творчо освоєного культурного змісту в

індивідуальній діяльності особистості. Зазначений механізм передбачає діалектичний взаємозв'язок освоєння досвіду педагогічної культури, опредмеченого у загальнокультурних знаннях, цінностях, спроектованих на площину педагогічної діяльності, та її розпредмечення, тобто розкриття особистісного смислу, оволодіння способами теоретичної та практичної творчої діяльності для реформування педагогічного середовища, системи педагогічних цінностей. Формування педагогічної культури є процесом, у ході якого її нормативна модель розпредмечується студентом, перетворюючись в особистісну модель педагогічної діяльності та поведінки [56].

Розуміння загальнокультурного знання як функціонально необхідного вчителю будь-якої фахової спеціалізації, визнання загальної культури вчителя фактором розвитку учнів завдяки вираженим критеріям професійної значимості та наявності механізмів впливу, дає підстави стверджувати, що широка культурна освіта вчителя повинна розглядатись не як компонент загальногуманітарної його підготовки, а як провідна складова його фахової освіти.

Оскільки педагогічна культура вчителя трактується як проекція загальної культури в умовах педагогічної діяльності, то вона не може розглядатись як незмінна і усталена, а лише як така, що динамічно розвивається згідно з історичними процесами загальнокультурного розвитку людства. Тому аналіз історичних парадигм педагогічної культури дозволить осмислити її попередні надбання, так і усвідомити соціально-історичні передумови її сучасної моделі, орієнтованої на культурологічну освіту майбутнього вчителя.

2.2. Загальнокультурне і фахове в історичних парадигмах педагогічної культури вчителя

Інтеграційні процеси в сучасному світі актуалізують проблему історико-культурних освітніх традицій в контексті їх реконструкції у новітніх умовах. Обґрунтована теорія поза історичним аналізом залишається тільки емпірико-гіпотетичним або структурно-феноменологічним описом. Постає необхідність розгляду становлення педагогічної культури вчителя як цілого у контексті загальнокультурного розвитку, пошуку дослідницького підходу, який забезпечує теоретичну цілісність бачення світового історико-педагогічного процесу як культурного феномена. На наш погляд, останнє можливе завдяки використанню у ролі інструмента наукового поняття “парадигма”.

Поняття парадигми (у перекладі з грецької “зразок”, “приклад”) позначає найбільш загальні принципи розуміння та інтерпретації об'єкта дослідження, прийняті у певній науковій спільноті (Т.Кун, 1975). *Педагогічну парадигму* можна тлумачити як сукупність усталених змістових характеристик, які визначають сутнісну єдність моделей теоретичної та практичної освітньої діяльності. У філософії освіти зазначене поняття використовується для визначення культурно-історичних типів онтологічного і особистісного аспектів педагогічного мислення і практики [203, 86].

Парадигма педагогічної культури вчителя формується в процесі засвоєння людськими спільнотами різних способів взаємодії зі світом. Кожний історико-культурний період характеризується певними уявленнями про природно-соціальне середовище, про причинно-наслідкові зв'язки явищ і речей, про людиновимірний аспект буття, його ціннісну компоненту, які фокусуються у

педагогічній культурі вчителя як цілісній моделі принципів і способів трансляції загальнолюдського досвіду в суб'єктний світ індивіда. Уявлення про мету і завдання педагогічної діяльності вчителя, його культурно-соціальні функції, компонентну структуру його особистості, принципи взаємодії з учнями — весь цей комплекс ідей окреслює парадигму педагогічної культури вчителя, яка є відображенням загальної культури певної історичної доби.

Певні спроби дослідження педагогічних парадигм в історії культури розпочалися з другої половини XIX століття. Фундаментальна праця К.Шмідта, видана у Німеччині у 60-ті роки XIX ст., інтерпретувала історико-педагогічні процеси в контексті філософії Гегеля як одну з форм самопізнання людини, як рух від дитинства (Схід), юності (Античність) до зрілості (Християнство) [211, 23]. Гегельянська традиція була продовжена марксизмом з його концепцію формаційного підходу, яка дозволила виявити соціально-економічні детермінанти механізму еволюції педагогічних феноменів у контексті об'єктивних процесів соціокультурного буття. На зламі XIX-XX століть розвивається ідея неповторної своєрідності культурно-історичних типів цивілізацій (П.Ф.Каптерев, М.Я.Данілевський), що заклала перспективи порівняльно-історичного аналізу.

Актуалізований сучасною філософією та історією освіти цивілізаційний підхід (В.Г. Кінелєв, В.Б. Міронов, 1998; Г.Б. Корнетов, 1995; М. Nakosten, 1985) сприяє розгляду історико-педагогічного процесу з урахуванням специфіки типових для даних типів суспільств соціальних і культурних зразків, акцентує увагу на вичленовуванні обумовлених ними стереотипів постановки та вирішення педагогічних проблем, створює передумови для аналізу власне педагогічних феноменів у контексті широких процесів соціалізації, дозволяє виявити їх універсальну базу.

Проте цивілізаційний підхід орієнтується на визначення єдиної спрямованості еволюції історико-педагогічного процесу, що, як показує аналіз, не завжди відповідає об'єктивним фактам. Відомо, що більшість педагогічних парадигм переходять з однієї цивілізації в іншу (приміром, антропологічна, яка можна прослідкувати і в античній цивілізації, і у ренесансній, і у цивілізації Нового часу тощо), а також у межах однієї цивілізації співіснують декілька, іноді зовсім протилежних за змістом парадигм (скажімо, авторитарна (Спарта) і гуманістична (Афіни) у цивілізації античності).

Цивілізація, на наш погляд, визначає кордони і тривалість педагогічних систем, лише культура дає їм зміст. Історія задається не натуральним фізичним часом і природними подіями у реальному географічному просторі, швидше — способами буття людини. Тому ефективним може бути кроскультурний аналіз у спробі побудувати просторово-часовий континуум педагогічної культури вчителя у її цілісності, визначеності і повноті. Виокремлення транскультурних педагогічних парадигм дозволить актуалізувати історичний досвід освітніх моделей, що обумовлюють спільні параметри способів постановки і вирішення вчителем навчальних проблем, формування мотивів педагогічної діяльності, професійних навичок, розвитку мислення, типів переживання, реалізації загальнокультурного потенціалу особистості. *Культурно-контекстний підхід до аналізу динамічного аспекту феномена педагогічної культури* сприяє повноцінному розгляду процесів реалізації сутнісних сил вчителя як особистості і як професіонала у багатоманітності історичних форм його діяльності.

Педагогічною наукою накопичено значний досвід побудови педагогічних парадигм, як у загальносоціальному, так і особистісному аспекті. Дослідниками називаються такі парадигми:

- авторитарно-імперативна, що базується на усталених педагогічних настановах, і гуманна, яка враховує і культивує індивідуальність (Ш.О.Амонашвілі, 1996);
- авторитарна, орієнтована на засвоєння нормативної системи соціальних цінностей, маніпулятивна, центрована на способах прихованої організації самостійної активності, педагогіка підтримки, яка розуміється як допомога дитині, що творить сама себе з усвідомленням власних унікальних можливостей (Г.Б.Корнетов, 1993);
- когнітивна, що центрує інтелектуальний розвиток людини, і особистісна (афективно-емоційна-вольова) з акцентом на емоційному і соціальному розвитку (Є.О.Ямбург, 1996);
- езотерична, орієнтована на залучення до істини, науково технократична, покликана увести у нормативні змісти свідомості та поведінки, і гуманітарна, що передбачає спілкування рівноправних суб'єктів (І.О.Колеснікова, 1995);
- ірраційно-езотерична, моралізаторсько-гуманістична, раціонально-прагматична (І.Геращенко, 1997);
- класична на основі індивідуально-контактної технології античності та середньовіччя, некласична на основі книжково-фронтальної технології та класно-урочної системи Нового і Новітнього часу, постнекласична на основі віртуально-тренінгової технології (М.П.Карпенко, В.М.Помогайбін, 1999);
- у контексті психології розвитку особистості — парадигми натуралізму, соціоморфізму, культуралізму, теологізму, гносеологізму, антропологізму (В.І.Слободчиков, Є.І.Ісаєв, 1998).

Представлені парадигми не виключають, а взаємодоповнюють одна одну, оскільки розкривають різні сторони педагогічної реальності, не вичерпуючи її повністю.

Проведений нами з урахуванням вищезазначених дослідницьких підходів аналіз історико-педагогічного процесу в контексті розуміння педагогічної культури вчителя як вияву його загальної культури дозволив вичленити такі *історичні парадигми зазначеного феномену, як натуралістську, ірраціональну, прагматичну і суб'єктну.*

2.2.1. Загальнокультурне і фахове

в натуралістській парадигмі педагогічної культури

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. Звідси абсолютна природо- і культуровідповідність трансляції системи соціальних цінностей, відсутність суперечностей між устремліннями “вчителів” і “учнів”, між

метою та засобами навчання і виховання. Педагогічне втручання було мінімальним, його традиційні способи передавались із покоління в покоління і набували статусу закону в обрядовій системі [211, 27]. У громадах первісних мисливців і збирачів педагогічна думка розвивалась на рівні буденної свідомості та опредметнювалась у фольклорній традиції. Обмеження свободи волею колективу сприймалось як природний порядок речей. Дієвість педагогічних впливів забезпечувалась тим, що вони спирались на дологічні структури людської свідомості в емоційному напруженні ритуального дійства.

Взаємозв'язки у педагогічному процесі були прямими і безпосередніми, оскільки дорослі та діти з 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 з'являлась потреба у спеціальній підготовці тих, хто б займався педагогічною діяльністю. Можна говорити про “колективного вчителя”, у якості якого виступав необхідний для існування та адаптації громади досвід соціально-культурного буття, а педагогічну культуру розглядати не у індивідуально-особистісному, а лише у широкому соціальному аспекті.

В аналізованій парадигмі педагогічної культури домінував комунікативний її компонент, адже необхідна для виживання консолідація первісної громади забезпечувалась зв'язком її членів у процесі збереження і передачі цінностей співіснування і співробітництва.

Оскільки суспільні форми зв'язку із самого початку усвідомлювались людиною не безпосередньо, а через особливі знаки — вирази того чи іншого соціального зв'язку, то дослідники справедливо стверджують домінування у пізнанні суб'єкт-об'єктних стосунків [151, 3].

Діяльність по трансляції соціально-культурного досвіду органічно розчинялась у процесах біологічного визрівання індивідів, тому можна говорити про натуралістичну парадигму, яка, за визначенням, фундаментується на природності як єдиному, універсальному принципі пояснення всього сутнього. Становлення людини розглядалось як спонтанний природний процес, як розгортання у часі і втілення у тілесній формі певної первинної біогенетичної програми [407, 6].

Дієвість натуралістської парадигми педагогічної культури забезпечувалась її стихійно-органічною антропоцентрованістю, про що, зокрема, свідчить абсолютне домінування антропоміфів із антропоморфними персонажами. “Першими доступними розумінню дитини істотами бувають істоти людські і переважно вони самі. Тому першим поясненням того, що відбувається навколо, є пояснення з людської точки зору” [425, 130]. Людське буття, як стверджує І.О. Колеснікова, як найбільш близьке, очевидне і освоєне слугувало системою координат для вибудовування простору культури [203, 84]. 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.

Природність і синкретизм історично першої парадигми педагогічної культури у співтворчості дорослого і дитини, безперечно, унікальні своєю органічністю, елементи якої зберігаються у найкращих зразках народної педагогіки, а також відроджуються у теоріях вільного виховання, що декларують принципи педагогічного невтручання у процесі становлення людини.

2.2.2. Загальнокультурне і фахове в ірраціональній педагогічній культурі

Ірраціональна педагогічна культура вчителя зародилась у езотеричних традиціях давніх цивілізацій Єгипту, Вавилону, Америки. Змістовну освітню спадщину залишив *середньовічний індуїстський, буддійський, конфуціанський, мусульманський Схід*. Хоча сутнісно поняття Сходу не має історичної однозначності (його надбання достатньо різнопланові у часі і просторі), проте воно змістовно працює у культурологічних і філософських системах як “редукована європейським пізнанням сукупність культурних форм, не схожих на форми культури Європейського регіону” [177, 52].

Отримання освіти у східній традиції, що розглядалось як “просвітлення і осяяння”, мало метою “олюднення” людини через передачу певного типу мислення і моралі. Знання перетворює впливало на людину, робило її не стільки широко обізнаною, скільки врівноваженою, терплячою, зосередженою, стриманою. Вважалось, 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). Знання у якості моральної категорії розглядалось заporукою добropорядності, незлочинності.

Якщо учитель за європейською традицією 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 [177, 51]. “Своє знання” є результатом власного зусилля учителя, його переживань і діяльності, тільки воно вважалось активним, цінним, сутнісним і характеризувало свого носія. “Живим” сприймалось 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”, що було головною метою діяльності вчителя в ірраціональній педагогічній парадигмі (на противагу умінню викладати, переказувати чуже знання) доступне не багатьом. Відповідно право бути Учителем (саме слово, як відомо, писалось з великої букви) мало обмежене коло людей. Вищесказане дозволяє зробити висновок про те, що у досліджуваній парадигмі акцентований не вузько фаховий, а широкий особистісний компонент.

Персоналістичність педагогічної культури вчителя органічно доповнювалась і передбачала її глибокий загальнокультурний контекст, оскільки людина у східній традиції розумілася як розчинена у загальному буттєвому потоці, яка реалізувала себе через рід, державу, касту, релігійну громаду. “Особистість носить “надіндивідуальний” характер, що є не стільки атрибутом особистісного рівня, скільки характерною особливістю східного суспільства, його структури і організації, яка поширилась і на сферу освіти” [293, 89-90]. Важливість широкого культурного контексту вчительського фаху

зумовлювалась життям людини Сходу у своєму “опредмеченому” минулому, яке органічно продовжувалось у теперішньому [104; 393]. Культурне знання не було “музейним”, залишеним за спиною, оволодіння яким потрібне для його ж подолання, руху уперед.

Важливою рисою педагогічної культури вчителя у східній традиції було також тяжіння до цілісності його особистості, яка відображалась в інтегральності його знання. Взаємозв'язок і взаємозалежність у змісті педагогічної культури духовного і фізичного, природничого і матеріального, трансцендентного і буттєвого розумілася запорукою 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 оволодіння грамотою, основами 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 саме останні 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 [552].

Інтегративність досліджуваної педагогічної культури пов'язана із породжуючою її сакральною системою відносин людини і світу, яка визначала її змістом сутне для Сходу всеосяжне Єдине (звідси і назва ірраціональної парадигми педагогічної культури). 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” [330, 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. “Образ Учителя у Іоанновому Євангелії бівалентний: з одного боку, галілейський Учитель — всього лише посередник, який доносить не своє слово, а Слово батька; і тому це слово для усіх у їх однаковості; слово старе (вічне?) як світ; з іншого, — його, Ісусове, Слово, що стало його особистим словом, як слово-жест, слово-вчинок, слово-доля” [365, 40]. Знання можливо передати, до особистого досвіду можливо лише прилучити, тому і слову вчителя, як і божественному Слово, не можна навчити, але можливо стати до нього причетним через одкровення, провітлення.

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)” [365, 40] Навчити пізнавати світ для середньовічного учителя, значить співдіяти у пошуку смислів, а не сутностей.

Збереження зв'язку речей у моделях освітньої діяльності зумовлено усвідомленням єдності (*symproia*) всього з усім в середині людського організму, яка оберталась зв'язком усього у всесвіті (*symproia panton*), що пронизувала і з'єднувала (*pneuma*) тіло церкви, співвідносилась із політичною згодою, гармонією і порядком у суспільстві (*ordo*) і християнській громаді [329, 389].

Оскільки теологічна концепція передбачала цілісність погляду на світ у всій його тотальності, одночасне бачення людини у її походженні, сутності, бутті та призначенні [407, 9], то принципово неможливим було розмежовування педагогічної культури вчителя на окремі фахові та особистісні компоненти. Цілісність задавалася єдиним устремлінням до вищого Абсолюту, осмислювалася як служіння йому, як здійснення його у світі. Ця ідея сформульована В.В.Розановим [374] у принципах духовної освіти: а) цілості, коли кожне враження не повинно перериватись іншими враженнями, доки останні глибоко не укорінилися у душі людини; б) єдності типу, що розуміється як об'єднання освіти ідеєю релігійності.

Сильною стороною і новим кроком по відношенню до натуралістичної парадигми педагогічної культури стало утвердження суб'єктності у її ірраціональній парадигмі. В основі християнської антропології лежить догмат Боготілення. Ідея того, що людина є образом і подобою Божою — образ людині даний, а подоба задана у свободі та є життєвим завданням самої людини — потребувала здійснення свого Прообразу (тобто образу Божого) у земному житті [203]. Відповідно, стати вчителем означало не набути суми фахових знань, а здійснити теосіс (обоження), набути образу і подоби Бога як Учителя і Наставника. Особистісна цілісність і повнота буття набувалася вчителем у момент розчинення в іншій людині (учневі), що сьогодні розглядається як основа розуміння принципу діалогічності педагогічного процесу як спів-буття учителя і учня.

Слід 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 [188]. Ситуація двомовності у Європі породила могутнє соціальне замовлення на утворення 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) [329, 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.” [188, 45]. В умовах мовної диглосії навчання здійснювалось “з голосу”, ця традиція закріплена школами Володимира Хрестителя і Ярослава Мудрого. Книжник не потребував вузької спеціалізації.

Побутування вчительства у формі книжкових авторитетів і закріплення за книгою усіх учительських функцій забезпечило високий рівень освіченості майже усього населення Русі. В історичному перебігу часу це закріпилось у традиціях вчительства на Україні, у моделі братських шкіл і академій. У синтезі це дало 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 [509]. Екзистенційна дидактика фундаментується на ідеї абсолютної непізнанності особистості (Е.Повер, 1992), використовуючи могутній потенціал мистецької компоненти змісту освіти.

2.2.3. Загальнокультурне і фахове

в прагматичній парадигмі педагогічної культури

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, яка підтверджувалась досвідом у процесі практики.

Під впливом ідей сцієнтизму наука розглядалась не тільки як сфера знання і діяльності людей, але й як “особлива філософія, що відповідає на корінні проблеми буття, як предмет поклоніння, навіть обожнення” [219, 13]. Комплекс наук був покладений і в основу змісту освіти, цілісність якого визначалась принципом наукового пізнання дійсності. Ідеї сцієнтизму вплинули на визначення і класифікацію освітніх сфер як різних наукових дисциплін-предметів, на визнання пріоритетності знань, умінь і навичок, на встановлення домінантності природничих наук над гуманітарними.

І як результат, це призвело до акцентування в аналізованій педагогічній культурі вчителя її когнітивного компонента. Особистісний розвиток вчителя редукувався до пізнавального, до становлення і стимулювання когнітивних структур і механізмів. Розвиток інтелекту розглядався як найважливіша умова повноцінної освіти вчителя (у сучасній освіті представлений ідеєю розвиваючого навчання Є.В.Ільєнкова, В.В.Давидова, Л.В.Занкова). Інтелект за Ж.Піаже — це фундаментальний механізм урівноваження, гармонізації, адаптації індивіда до об’єктивних умов природного і соціального середовища [341].

На межі XVIII-XIX століть різко наростає невдоволення класичною університетською освітою і, як результат — з’являються вищі професійні навчальні заклади, суднобудівельні, гідрографічні, межеві, у Франції —

Паризька Школа мостів і доріг, у США — Ронселлеровський і Бруклінський політехнічні інститути. Російський письменник П.Анненков (1813-1887) так писав у своїх листах з Парижу: “У Сорбонні відбулося дещо серйозне. Знаменитий Дюма... запропонував просити раду університету про утворення третього факультету — механічних мистецтв, ремесел і землеробства... Вперше промисловість і хліборобство стануть на один рівень з усіма іншими науковим заняттями, стануть дітьми сучасної цивілізації, і знімуться останнє нарікання у їх корисливості та нешляхетності, залишене з середніх віків” [16, 94].

Поступово вимальовуються контури прагматичної концепції навчання, в основу якої покладена теорія інструментальної істини. Прагматизм базується на максимальній користі освіти, яка покликана здійснити підготовку до життя, сформувати практичну людину, що її вимагали історичні умови доби. Прагматична і непрагматична теорія навчання У.Джеймса і Дж.Дьюї (1859-1952) розглядає мислення інструментом успіху, раціоналізм — технологією оптимальної поведінки, соціалізацію — основною у педагогічному процесі [135; 145].

А відтак, загальнокультурне знання у підготовці вчителя поступилося 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 “прикрашанням” і прагнення до них обумовлене бажанням набути суспільного престижу, тому їх вивчення доцільно звести до мінімуму: “оскільки в житті вони охоплюються сферу дозвілля, то вони повинні грати роль дозвілля й у вихованні” [415,43].

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 про “досягнення всезагального миру і злагоди у людському суспільстві та гармонійності розвитку людини через всезагальність пізнання і освіти” [20, 25], вибудовує пізнання як “драбину світу, споруджену для розумного огляду” [206, 335], не довіряючи рівності культурних цінностей, а розподіляючи їх по щаблях, формально визначаючи їх примітивність або складність, корисність або непотрібність, сучасність або застарілість.

Запропонований А.Дистервегом (1790-1866) принцип культуровідповідності тлумачиться ним лише як урахування умов місця і часу, у яких народилася людина, поза широким розумінням як такого, що визначає зміст освіти як присвоєння ціннісних смислів загальної 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. Цей факт залишається неподоланим і у наш час.

З часів Я.А.Коменського і І.Г.Песталоцці “вчитель позбавлений необхідності та можливості будувати власну мову, його власне відповідальне звертання до учнів виявляється зайвим” [14, 92].

Так з'явилась ідея про людину як *tabula rasa* (Дж.Локк (1632-1704)), на якій можна і необхідно "виписати" суспільно корисний образ соціальної ролі індивіда. Вчитель відкрито і авторитарно пред'являє свою керівну позицію, яка зобов'язує учня слідувати їй, позбавляє його самостійності і, як наслідок — звільняє від відповідальності. І.Ф.Герbart (1776-1841), який у своїх працях класично виклав і обґрунтував прагматичну модель, приділяв особливу увагу ролі нагляду, жорсткого контролю і примусу.

Більше того, авторитарність учителя якраз 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.

Основними принципами прагматичної парадигми педагогічної культури вчителя є, як зазначає В.С.Конєв [210], сцієнтизм (орієнтація на науку), диференціація знання у викладанні (урок), ступеневість підготовки (клас), монологізм та авторитарність (домінанта учительського голосу), утилітарність. Вони дозволяють продуктивно реалізувати основне завдання соціалізації людини у суспільстві. Водночас прагматична педагогічна культура закономірно породжує відчуження людини від неорганічного її природі знання. Оскільки прагматична педагогічна парадигма дозволяє вчителю чітко планувати, контролювати і спрямовувати процес розвитку дитини, забезпечувати її соціалізацію, тому і сьогодні масова освіта у всьому світі базується саме на ній.

2.2.4. Загальнокультурне і фахове у суб'єктній парадигмі педагогічної культури

Історично першу форму суб'єктної парадигми педагогічної культури вчителя здійснено в *античних Афінах*. Принципове для античності ототожнення освіти і культури відображено у фундаментальному понятті пайдейї (*paideia*), що його сутнісно продумав Платон у своїй "Державі". По-перше, пайдейя тлумачилась як розгортання закладеного від природи у людській істоті, що символічно відображено у "Притчі про печеру" як перехід із п'тьми на світло. Принцип природовідповідності, що його обґрунтував також Демокріт, фундаментує собою антропологізм суб'єктної парадигми педагогічної культури вчителя.

По-друге, сутність пайдейї у її культуровідповідності як запереченні простого завантаження свідомості людини значним масивом знань. На думку М.Хайдеґґера, "пайдея означає звернення всієї людини у смислі привчаючого перенесення її з кола найближчих речей, з яким вона стикається, у іншу область, де являється сутне само по собі" [457, 350]. Тобто пайдейя вимагає від людини, наставника зокрема, вийти за межі буденного існування, усвідомити себе як людину культури.

Пайдейя означала не наповнення книжковими або прагматичними знаннями, а настановлення на той шлях перетворення, який повинна пройти людина в устремлінні до ідеалу духовної та фізичної досконалості (калокагатія) шляхом набуття добродетності (*арете*) [329, 263]. Ідеал калокатії як прогностична характеристика людини об'єднував у собі естетичну і фізичну, тілесну і духовну досконалисть, що продуктивно реалізовувались у суспільній діяльності як поєднання колективного та індивідуального, особистого і громадянського.

Останнє передбачало третій аспект пайдеї як цілісність педагогічної культури вчителя. Становлення вчителя не було процесом і результатом засвоєння фахових знань, внаслідок чого формується елементарний професіоналізм. Освіта носила характер різнобічної підготовки до життєдіяльності, тому і вчитель повинен був оволодіти грамотою, арифметикою, поезією, танцями, співами, грою на музичних інструментах, драмою, філософськими знаннями, гімнастикою, військовою справою, риторикою, причому кожен з цих предметів сприймався не як майбутня спеціальність, а як фрагмент цілісної системи загальної освіти людини. Вчитель мусив утримувати у собі цілісність на зразок цілісності світу. У тому вбачається відповідність системи трансляції суспільного досвіду логіці формування культуротворчості [510].

Антична логіка педагогічної культури передбачала “вираховування” усього спеціального (“теслярського”, “мідницького” за текстом “Протагора” Платона) у людині, акцентування вселюдського. Цілісність вчителя як професіонала формалізується шляхом “віднімання” спеціальних компонентів [76, 17].

Останнє спричинило у подальшому формулювання Аристотелем ідеалу “загальної освіти” (*enkuklios paideia*), покликаною формувати здатність до сприйняття культурних цінностей, уміння правильно оцінювати гармонію всесвіту, що стояло на перепоні перетворення справжнього громадянина на ремісника, вузького професіонала [329, 278].

Четвертим органічним моментом античної пайдеї була суб’єктність педагогічної культури вчителя, що її афористичним формулювання можна вважати вислів Протагора про людину як міру усіх речей. Людина як точка відліку системи світових координат визначала невідділення знання від його носія, фундаментування істини на особистому переконанні, що у контексті педагогічної культури означало своєрідну тотожність учителя і школи, яка, до речі, зберігалась у Європі до пізнього середньовіччя, а на Сході — до появи сучасної масової школи.

Суб’єкт-суб’єктна орієнтація педагогічної культури афінського вчителя зумовила його культурну роль у якості “духовного отця” учня, у кінцевому підсумку, суспільства і культури. Невипадково Платон у центр суспільства і культури ставить вчителя як інтерпретатора культурних цінностей і охоронника інтересів полісу. Платон відстоював ідею тотальної педагогізації середовища життя людини [329, 269], вважав, що і керувати державою повинен філософ-вихователь, котрий пізнав істину, досяг досконалості у доброчинності, зрозумів справжню пайдею і здатний реалізувати її у суспільстві.

Античний образ педагогічної культури у “калокагатійності” етично і естетично насиченої особистості вчителя, цілісність якої задається поглинанням спеціального загальнокультурним, відродився у ренесансній традиції.

Пафос *ренесансної педагогічної культури* проявляється у різноплановості та універсальності вчителя. Тут загальнокультурне в особистості вчителя утворюється “додаванням” різноманітних спеціальних його проявів, подібно тому, як характеристика людини у ренесансній літературі організується через досліджувані С.Т.Вайманом [76] так звані “перераховуючі ланцюжки” (приміром атестування Рабле свого героя як “навіженого небесного, лунатичного, рідкісного, звичного, домашнього, придворного, грізного,

самобутнього” і таке ін.). “У повноті “спеціальних” характеристик багатознаючий, багатомілий індивід реалізує свою універсальність” [76, 15]. Закономірно, що відомі діячі Відродження (а кожен з них виступав у ролі вчителя) виявляли потужність свого генія у різних сферах творчості. Так, Леонардо да Вінчі ушавлений не тільки як художник, скульптор і архітектор, він грав на всіх музичних інструментах, прекрасно співав, був неперевершеним оповідачем і ритором, знавцем філософії, політиком, хитромудрим дипломатом, до того ж талановитим математиком, астрономом, фізиком, хіміком, біологом, анатомом, медиком, геніальним винахідником, чиї відкриття хвилюють уми науковців і у наш час. Спеціальні знання і якості могли навіть суперечити одне одному, навіть виключати одне одного (сучасній людині важко виявити одночасну талановитість у гуманітарній і природничій сфері), однак саме їх безкінечність розумілась педагогічною культурою того часу як запорука цілісності, буттєвої повноти життєдіяльності людини.

Своєрідність ренесансного антропоцентризму передбачала постулювання Абсолюту в якості Творця, наближення до якого ставало сенсом життєдіяльності, провокувало самоствердження людини у сфері творчості, реалізацію в земному житті її творчого потенціалу. Ця ідея з особливою силою зазвучала також у *гуманізмі українського Відродження*. У творах Юрія Дрогобича, Павла Русина, Станіслава Оріховського, Івана Домбровського та ін. знаходимо тлумачення Верховного Вчителя як Творця, що несе світло всезнання. Цей образ є по суті персоніфікацією ренесансної історичної моделі педагогічної культури. Активна суб'єктність вчительської особистості та діяльності передбачала постійне самовдосконалення, духовне оновлення і перетворення за допомогою так званого “внутрішнього” інтуїтивного розуму [267].

Останнє закономірно зумовлювало різноплановість виявів особистості у життєдіяльності, свідченням чого можуть бути індивідуальні характеристики історичних діячів того часу. Так, у характеристиці князя Януша Острозького у поемі Ів. Домбровського “Дніпрові камені” [437] вселюдській ідеал ренесансної доблесті утворюється не окремими досягненнями у різних сферах діяльності, а саме їх комплексом: продуктивна державна і військова діяльність героя, його ораторські здібності, мужність, енергійність, розсудливість, уміння завжди досягати успіху, сприяння розвитку освіти, мистецькі та наукові здобутки у своїй єдності, яка виводить людину на рівень всевладності Творця.

Це дозволяє сказати, що історична система вітчизняних освітніх інституцій працювала на відтворення саме такої людини. Не випадково по всій тогочасній Європі були ушавлені випускники українських братських шкіл і академій, зокрема, Києво-Могилянської, де слухачам давали різнобічну загальнокультурну освіту у поєднання гуманітарних (богослов'я, філософія, музика, поезія, граматики, драма, риторика) та природничих знань (математика, історія, географія, астрономія, медицина). Вивчення іноземних мов уможливило доступ до скарбів світової культури, що започаткувало основи полікультурної освіти.

Можна із впевненістю говорити, що розвиток української педагогічної традиції лежав здебільше у руслі саме суб'єктно-антропологічної парадигми педагогічної культури як у її соціально-історичному, так і в індивідуально-особистісному вимірі. Ідея гуманістичності української педагогіки обстоюється у

працях багатьох сучасних її дослідників (О.М.Алексюк; Л.П.Вовк; Н.М.Гупан; В.І.Луговий; Д.Луцик; Т.Логвіненко; О.О.Любар; М.Г.Стельмахович; В.К.Майборода; П.М.Маланюк; С.Г.Мельничук; О.Я.Пилипчук; О.Ф.Коновець). Причини цього лежать як у ментальній сфері української нації, так і в особливостях її історичної долі (про що говорилося вище). Зазначимо також органічну полікультурність української педагогічної традиції в умовах кордонної цивілізації на перетині географічних та історичних шляхів.

Вищесказане дозволяє визначити *українське освітянство XVII-XIX ст.ст.* як третю історико-культурну форму суб'єктної парадигми педагогічної культури вчителя. Аналіз вітчизняної педагогічної спадщини зазначеного періоду дозволяє виявити такі її основні ідеї:

- уведення Ів.Вишенським (1550-1621) полемічності у педагогічну культуру вчителя, що провокує суб'єктну активність обох сторін педагогічної взаємодії, яка набуває якості діалогічності;
- визначення Ф.Прокоповичем (1681-1736) у якості змісту освіти всієї сфери духовної культури, яка трактується ним широко і включає гуманітарні і природничі науки, мораль, державно-правові та філософські вчення, релігію;
- філософський кордоцентризм (“наше же сердце нам же есть господь і дух” [404, 108] Г.С.Сковороди (1722-1794) передбачає урівноваження раціонального та ірраціонального в педагогічній культурі вчителя, важливість його сенсорногармонійного розвитку [269], звідси принцип “позитивної почуттєвості у ставленні людини до світу іншої людини, самої себе” [164, 9] як основний принцип суб'єкт-суб'єктної парадигми педагогічної культури;
- педагогічне вчення Г.Сковороди про “сродність” передбачає не тільки відповідність навчання природним нахилам дитини, але й визначає сутність педагогічної культури вчителя як “млекопитання”, тобто живлення учня власною природою учителя, усвідомлення особистісного контексту педагогічної взаємодії;
- антропологізм у розумінні Г.Сковородою культури, що специфічна саме своєю людською сутністю; у пізнанні цілісного світу людини як мікрокосму, що віддзеркалює цілісний світ культури, здійснюється власне особистісний розвиток;
- визнання Г.Сковородою спорідненості різних типів культури, що уможлиблює полікультурну діалогічність педагогічного процесу, реалізовану ним у користуванні народними традиційними засобами передачі педагогічної мудрості, цитуваннях і посиланнях на твори різних часів і культур, у викладанні грецької мови, поезики, курсу добродійності;
- визнання О.В.Духновичем (1803-1865) багатоаспектності підготовки вчителя в у особистісному контексті (формування певних його емоційно-вольових якостей), спеціальному (знання з анатомії, фізіології, психології), так і загальнокультурному (залюбленість у поетичне слово, історичні твори і бувальщину, народну пісню) [460, 517];
- декларування у поетичних творах Т.Г.Шевченка (1814-1861) єдності національної вкоріненості педагогічної культури вчителя як ґрунтованої на засадах етнопедагогіки та її широкого полікультурного контексту; усвідомлення приналежності до своєї культури (“Все

розберіть...та й спитайте / Тоді себе: що ми? / Чиї сини? Яких батьків?") передбачає також опанування світовими надбаннями (заклик "І чужому научайтесь");

– уведення М.І.Костомаровим (1817-1885) у контекст підготовки вчителя знань щодо ментальної специфіки української нації, які мають організовувати зміст освіти; національно орієнтована педагогічна культура може бути ефективною за умови врахування ментальних рис вітчизняного етнотипу: переваги особистого над загальним, персоналізму, анархічності, поетичності, почуттєвості, ідеалізму, м'якості, мрійливості;

– акцентування П.Д.Юркевичем (1826-1874) аксіологічного компонента педагогічної культури вчителя як освоєння основних ціннісно-сміслових настанов національної культури, в контексті яких опановані знання набувають значущості для людини; розуміння системної цілісності знання запорукою усвідомлення гармонії світу, відображеної у гармонії особистості [228];

– центрування К.Д.Ушинським (1824-1871) цілісності педагогічної культури антропологічною проблемою; визнання людини метою і змістом освіти вимагає організації цілісного тілесного, чуттєвого, інтелектуального, морального і естетичного розвитку людини, загальнокультурної контекстності фахової підготовки вчителя, що відобразилось у обґрунтуванні необхідності педагогічних факультетів при університетах, яка б забезпечила універсальну широку загальнокультурну підготовку (мови, література, арифметика, географія, історія, природознавство, медицина, сільське господарство, читання, каліграфія, малювання, співи, креслення) вчителя як суб'єкта культури [439];

– ґрунтування Б.Д.Грінченком (1863-1910) школи на особі вчителя; персоніфікування вчителем школи вимагає широкої культурної поліфонії його знань, спираючись на культурні здобутки попередніх поколінь [153];

– формулювання І.Я.Франком (1856-1916) завдання освіти як трансляції колосальних культурних надбань нації у свідомість кожної людини, що розуміється запорукою відродження українства, за умови звернення до широкого загалу світового культурного досвіду ("Величезна дійова задача — витворити з величезної етнічної маси українського народу українську націю, суцільний культурний організм, здібний до самостійного культурного й політичного життя... та при тім податний на присвоювання собі в як найширшій мірі і в якнайшвидшій темпі загальнолюдських культурних здобутків, без яких сьогодні жодна нація і жодна хоч і сильна держава не може остаятися" [450, 404];

– етико-антропологічна концепція "цілого чоловіка", задекларована І.Франком у поетичних творах, теоретично розроблена у науково-філософських працях і практична зреалізована в його власному подвижницькому житті, передбачає не тільки поєднання тілесного і духовного, чуттєвого та інтелектуального, скільки активну творчість культурно-ініціативної особистості, "не відірване від життя самовдоволене всезнання, але вічний неспокій невситимого фавстівського духу, одержимого жагою світоосягання заради світовдосконалення" [431, 33]: проекція цієї концепції у площину педагогічної культури вчителя передбачає активізацію праксеологічного і суб'єктного компонентів,

спрямованих на саморозвиток і самореалізацію вчителя як особистості і як професіонала, вихід за межі вузькофахового існування, намагання робити “себе самого наперед”.

Особливістю педагогічної думки України у зазначений історичний період є її продукування значним загоном громадських діячів, письменників, музикантів, етнографів (П.Могिला, В.В.Капніст, М.П.Драгоманов, В.Г.Короленко, П.О.Куліш, М.О.Максимович, Ю.А.Федькович, П.А.Грабовський, П.П.Гулак-Артемівський, Г.Ф.Квітка-Основ'яненко, Ів.П.Котляревський, М.М.Коцюбинський, Леся Українка, М.В.Лисенко, М.С.Грушевський та ін.), які за характером своєї діяльності практично реалізовували власні педагогічні ідеї, що не залишились лише схоластичним теоретизуванням. Цей принцип тотожності вчителя і школи також характеризує суб'єктну парадигму педагогічної культури. Майже енциклопедична освіченість творців педагогічної думки України (згадаємо хоча б як у своїй творчості Леся Українка вільно охоплює майже весь часовий і географічний ландшафт світової культури від Старого Заповіту і пізньої античності до американської передреволюції та революції французької) абсолютно органічно втілилась у вимогу збагачення професійної культури вчителя широким загальнокультурним досвідом, а також в ідею органічного сполучення національної визначеності освіти з опануванням світовими культурними цінностями.

Широке культурно контекстне розуміння змісту педагогічної культури вчителя реалізовувалось у формах педагогічної підтримки дитини у досягненні нею поставленої мети, допомоги у розкритті індивідуального потенціалу в процесі конструювання особистої траєкторії життєвого шляху, тобто суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії. Це і зумовило той колосальний гуманістичний потенціал, характерний для української педагогічної традиції, найкращі надбання якої є актуальними для освітянства новітніх часів.

Четверта історична форма суб'єктної парадигми педагогічної культури вчителя представлена *освітньою традицією кінця XIX- початку XX століття*, коли була розроблена оригінальна і цілісна модель так званого “нового гуманізму”, що мала перспективний характер. Дослідники визначають, що у зарубіжній і вітчизняній педагогічній думці зазначеного часу була “сформована гуманістична педагогічна парадигма: створене ціннісно-теоретичне ядро; встановлені варіативні підходи до визначення гуманістичного змісту освіти і виховання; знайдені адекватні парадигмі форми і методи організації навчально-виховного процесу; вироблені відповідні педагогічні технології її реалізації в освітніх установах” [51, 63].

Основними цінностями педагогічної культури того часу були різнобічність освіти вчителя, спрямованість педагогічної дії вчителя на самоактуалізацію, саморозвиток, самореалізацію дитини, орієнтація на вільну взаємодію індивідуальності учителя та індивідуальності учнів у контексті життєдіяльності.

Безперечно, новим надбанням зазначеного історичного періоду стало методологічне обґрунтування естетизації педагогічного процесу, яке формувалось у контексті орієнтації на пріоритетність мистецтва у розвитку дитини. Останнє, у свою чергу, вимагало акцентування загальнокультурного розвитку особистості вчителя, здійснення його відповідної мистецької освіти, формування його професійної готовності до організації естетичного виховання дитини.

Суб'єктність і естетизм педагогічної культури були відображенням змін у тогочасній картині світу, яка заперечила притаманний прагматизмові погляд на людину як фізико-хімічну машину. Наукове обґрунтування естетизації педагогічної культури здійснено у праці Е.Вебера "Естетика як основа педагогіки", яка вийшла у Лейпцигу 1912 р.[87]. Стверджуючи, що педагогічна проблема є насамперед проблемою культури, він наполягав на тому, що мистецтво, яке здатне відтворювати життя, робить надбуденні смисли доступними людині, і що саме рефлексія з приводу смислів мистецьких творів формує самодіяльну особистість.

Руйнування прагматичної методології у її прирівнюванні людини до об'єкту було чутливо вловлене Л.М.Толстим (1828-1910). У його концепції вчитель — цілісна людина, духовна і моральна, діяльна і творча, котра постійно долає суперечність свого існування, тяжіє до смислу і цінностей, духовно вільна і відповідальна, що встановлює особисту форму спілкування з Богом [229]. Педагогічну культуру вчителя Л.М.Толстой зводив до абсолютної вищості її аксіологічної складової як устремління до вищого смислу у набутті людиною її родової сутності.

Висока загальнокультурна компетентність поєднана із колосальним людинознавчим досвідом, набутим у постійних і страждених пошуках себе як особистості, витворила той реалізований у педагогічній практиці Л.М.Толстого ідеал Вчителя, в якому вселюдське "проростає" крізь фахове, здійснює свою граничну реалізацію в одній окремо взятій вузькоспеціальній грані цілісного кристалу особистості.

Особливого методологічного значення для педагогічної культури зазначеного часу набули ідеї російського філософа Г.Г.Шпета (1879-1940) щодо взаємозв'язку особистості та культури. Ним обґрунтована ідея, що переживання знання, а не його раціональне усвідомлення, перетворює його на мотив. Ця ідея лежить у основі сучасної концепції емоційного опосередкування [282]. У процесі розкриття смислів художніх творів людина розвивається як суб'єкт культури [508]. Відповідно, освіта, змістом якої є культура, регулює соціалізацію та інкультурацію особистості.

Вищезазначені методологічні ідеї спроектовані П.Ф.Каптеревим (1849-1922) на площину педагогічної діяльності вчителя, у якій акцентовано її активний творчий характер, що вимагає різнобічних знань, здатності виходити за межі вузькофахової специфіки [182]. Тому абсолютно органічною у його концепції стала ідея інтеграції дисциплін навколо естетично орієнтованих, що сприяють цілісному розвитку людини [419]

Естетичне виховання ядром освіти визнавав С.Т.Шацький (1878-1934). Як таке, що охоплює багатогранний світ прекрасного — музику, літературу, історію, театр, живопис, ужиткове мистецтво — воно здатне інтегрувати усі впливи на особистість шляхом активізації цілісного комплексу пізнавальних, діяльнісних і емоційних процесів.

Педагогічний вплив культурних цінностей С.Т.Шацький пов'язував із можливістю виходу за межі буденних емоцій, емпіричного досвіду [471]. Результатом цього стало визнання необхідності широкої загальнокультурної підготовки вчителя, формування його мистецької обізнаності, яка допомагала б йому здійснювати підтримку дитини на шляху її індивідуального гармонійного і всебічного розвитку.

Концепція людиноцентрованої школи П.П.Блонського (1884-1941) фокусувала у собі мету і зміст педагогічної культури вчителя у єдності аксіологічного, комунікативного і суб'єктного компонентів. Він вважав, що культурні цінності пробуджують “людський, специфічно людський розвиток вихованця” [48, 67], який не тільки буде здатний самотійно творити своє життя, але й визнавати неповторну самість буття іншої людини.

В українській педагогічній традиції зазначеного часу особливого значення набули ідеї І.І.Огієнка [322]. Він був одним із перших в українському освітанстві, хто утвердив погляд на зміст освіти як педагогічну інтерпретацію людської культури. Це положення, зреалізоване у філософському і педагогічному спадку І.І.Огієнка, ще тільки має бути усвідомлене і втілене у сучасну освітню практику.

Інтегративність як властивість педагогічної культури, в якій важливо поєднувати народну пісню, думу, різьбярство, малярство, церковний спів, пам'ятки архітектури, літературні твори тощо, І.І.Огієнко пов'язує із домінантністю у вчителя гуманітарного погляду на світ. Гуманізація трактувалась ним як орієнтація на світ почуттів дитини, на її здатність мислити звуками, кольорами, образами [281], тому важливою є праця над естетичним розвитком вчителя.

Наскрізною для спадщини І.І.Огієнка є ідея щодо культурних цінностей як підґрунтя історичної і соціальної стабільності. Вона дозволяє визначити його розуміння культури як аксіологічне, що відповідає найсучаснішим підходам до принципів організації культурологічної освіти. І.І.Огієнко бачить проблему у тому, аби прилучити людей до необхідних для національного самовизначення культурних цінностей і водночас дати можливість самотійно і вільно будувати особистісний світогляд. Прийнятною є його точка зору, що спілкування вчителя і учня є найкращим способом прилучення до цінностей іншого. Принципи спілкування як міжсуб'єктної взаємодії він розповсюджує також на зв'язок людини з природою, з матеріальним світом речей: одяг, прикраси, іграшки тощо.

І.І.Огієнко визнає суб'єктність культури, її зверненість до людини, її існування через людину і задля людини. “Духовна культура творить із людини найдосконалішу одиницю” [322, 38], — стверджуючи це, він розумів культуру як процес і результат реалізації людських потенцій. Тому його історико-культурні нариси відображають плин часу в обличчях реальних людей, героїв, творців непростой національної долі. Так, у антропологічному центруванні, на його думку, повинна поставати культура і у викладі вчителем. Постійна вимога Огієнка-педагога не нав'язувати учням знань, а розуміти процес їх засвоєння як залежний від умов і стану внутрішнього світу дитини, її досвіду, інтелектуальних і чуттєвих потреб інтерпретується сучасною педагогікою як принцип особистісно-орієнтованого навчання з його суб'єкт-суб'єктною парадигмою.

І.І.Огієнко трактує вчителя у культурі як ініціативне, креативне начало у взаємодії із суспільством, життям, світом, самим собою. Він теоретично і практично силою свого таланту проповідника і педагога через книги, статті, лекції намагався допомогти українському народові у творенні його культурної самосвідомості. Мислитель стверджував, що без свідомої нації не може бути самотійної державності, проте свідомою нація стає у процесі активного самотворення її культурної компетентності.

Безперечно, аналізовані історичні форми не вичерпують усього розвитку суб'єктної парадигми педагогічної культури вчителя, концепції якої представлені

у теорії та практиці гуманістичної педагогіки К.Роджерса та В.О.Сухомлинського, “педагогіці серця” Я.Корчака, “новому гуманізмі” Дж.Вільсона і Р.Кольберга та інших. Однак саме вони дають уявлення про систему категорій, що окреслюють простір суб’єктної парадигми педагогічної культури вчителя і розкривають співвідношення у ній загальнокультурного і фахового.

Як бачимо, категорія *суб’єктності* становить основу зазначеної парадигми, в якій особистість учителя (а не тільки учня) розглядається як така, що розвивається і визначається у світі, що “набуває образу людини в універсальному світі культури у всіх її вимірах”[407, 12]. Суб’єктність як зміст суб’єктного компонента педагогічної культури вчителя проявляє себе у здатності вчителя продуктивно конструювати власну життєдіяльність як у особистій сфері, так і професійній.

Аналіз історичних парадигм педагогічної культури вчителя показує, що фундаментальною онтологічною основою формування людської суб’єктності є *спів-буття* людей, яке створює ситуацію розвитку. Спів-буття у педагогічному процесі розуміється як ціннісно-сміслова рівність вчителя і учня, не у плані однаковості знань і досвіду, а в намаганні пізнавати світ [407]. Налагодження продуктивної комунікації з учнем, співтворчість у розв’язанні проблемних ситуацій, сумісна діяльність по розширенню горизонтів знання актуалізують необхідність саморозвитку вчителя, який отримує у процесі спілкування з учнем можливість весь час вчитися, збагачуватись у професійній взаємодії з ним. Співробітництво, співтворчість, співдіяльність учителя з учнем визначає зміст комунікативно-праксеологічного компонента педагогічної культури вчителя.

Спільне буття вчителя і учня через специфіку педагогічної взаємодії може здійснюватись тільки у культурному просторі історичних форм свідомості та діяльності. У залученні до цілісного світу культури людина втрачає однобічність статусу природної чи соціальної істоти, набуває повноти різнобічних зв’язків з усім універсумом, а її особисте буття стає “відповідальним прийняттям і слідуванням вищим зразкам людської культури, переживанням моральних норм культури як внутрішнього категоричного імперативу, засвоєнням вищих цінностей родового буття як власних” [407,8-9].

Відповідно, культурологічність у єдності залучення до культурних знань і цінностей визначає зміст когнітивно-аксіологічного компонента суб’єктної парадигми педагогічної культури вчителя. Останнє дозволяє зробити висновок, що концептуальною основою забезпечення адекватності культурологічної освіти студента меті, завданням, принципам і змісту професійної діяльності вчителя виступає ізоморфність структури культурологічної освіти структурі педагогічної культури вчителя (у єдності когнітивного, аксіологічного, комунікативного, прaxeологічного, суб’єктного компонентів). У такому контексті культурологічна освіта майбутнього вчителя може розглядатись як одна з необхідних передумов становлення суб’єктної парадигми його педагогічної культури як адекватної сучасним умовам динамічного та інтегрованого світу.

Проведений вище аналіз дозволяє представити порівняльну таблицю характеристик основних парадигм педагогічної культури вчителя (табл.2.1.), в якій конкретизовано їх принципові особливості. Виявлений у аналізі динамічно-часового аспекту педагогічної культури вчителя зв’язок із загальнокультурними процесами уможливорює дослідження соціально-історичних передумов становлення культурологічної освіти вчителя у новітню добу.

Таблиця 2.1.

ПОРІВНЯЛЬНА ТАБЛИЦЯ ПАРАДИГМ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

Парадигми	Натуралістська	Ірраціональна	Прагматична	Суб'єктна
Характеристики				
Мета педагогічної діяльності	визрівання людини і пристосування до природного середовища	здійснення Прообразу в індивідуальному житті	соціалізація та формування інтелекту людини	самовизначення і самореалізація у процесі інкультурації
Характер організації освітнього процесу	безпосередня життєдіяльність	наближення через одкровення	трансляція готових норм, правил і цінностей	діалогове спілкування і спільна діяльність у суб'єктному просторі культури
Позиція і роль вчителя	спільне життя	наставляння у духовному і тілесному існуванні	управління процесами пізнання і поведінки	підтримка у індивідуальному становленні
Тип взаємодії учителя з учнем	суб'єкт відсутній	суб'єкт-суб'єктна	суб'єкт-об'єктна	суб'єкт-суб'єктна
Домінантний компонент	комунікативний	аксіологічний	когнітивний	суб'єктний
Співвідношення загальнокультурного і фахового	синкретизм фахового і загальнокультурного	домінування загальнокультурного над фаховим	підпорядкування загальнокультурного фаховому	розкриття загальнокультурного через фахове

2.3. Соціокультурні передумови культурологічної освіти та її реальний стан у вищій педагогічній школі

Перспективи розвитку педагогічного знання нерозривно пов'язані із осмисленням особливостей сучасної соціально-історичної ситуації, зламність якої є водночас розкриттям нових горизонтів освітнього простору. Криза техногенної цивілізації та її системи виробництва призвела до руйнування традиційно європейської моделі споживацьких взаємовідносин людини і природи, машиноподібної раціональності соціального устрою, прагматичності людських стосунків. Руйнівні революції, жорстокі тоталітарні режими, геноцид і світові війни, тероризм і глобальні екологічні катастрофи підірвали віру в перспективи прогресу, керованого силою людського розуму.

Кризовий стан світової цивілізації можна розглядати як результат послідовного заперечення суб'єктного виміру людського буття, що гостро було підмічено М.Хайдеггером як закладене "немов рослина у насінні, у філософських системах Заходу, які протиставили суб'єкт і об'єкт" [456, 6]. Людина-виробник, людина-споживач вбачає в оточенні лише об'єкти, які піддає цілераціональному формуванню поза їх органічним становленням у системі власних смислів.

Рух соціального розвитку від виробництва і споживання до політико-економічного співробітництва і підтримки країн на основі компромісу та кооперації зумовлює визнання важливості освоєння людством гуманітарних і культурних цінностей, покликаних розкрити смисли і перспективи людського буття. Культуроцентризм соціальних пріоритетів передбачає ґрунтування життєдіяльності людства на ціннісних значеннях і смислах культури, а не на її матеріальних досягненнях. Останнє зумовлює домінанту культурологічного підходу до сучасної освіти, в якій повинна бути подоланою її традиційна механістична науково-дисциплінарна диференціація. Це означає визнання культури змістом освіти, інтеграції — способом організації його цілісності.

2.3.1. Соціально-історичний контекст інституціалізації культурологічної освіти

Культурологічна освіта з її аксіологічністю, інтегративністю, активно-творчим потенціалом на сьогодні виступає “полігоном” для відпрацювання нового змісту і форм освітнього процесу, оскільки у поліфонічності представлених у її змісті культурних світів сприяє становленню досвіду пізнання цілісності та різноманітності культурного буття людства.

Культурологічна освіта вчителя з її орієнтацію на суб’єктність інтерпретації культурних смислів, покликана безкінечно розширювати обмеженість буденного конкретного досвіду фахівця шляхом занурення у різнопланові культурні світи людства, чим формується модель не адаптивного, а професійного розвитку вчителя. Культурологічна освіта вчителя формує ту цілісність особистісної та професійної структури вчителя, яка дозволяє йому підняти рівень свого функціонування від передачі вузькопредметних знань до персоніфікованого представлення культурного досвіду людства. Культурологічна освіта вчителя з її принциповою неможливістю абсолютизації одного теоретичного дискурсу у культивуванні унікальності кожної культурної традиції сприяє розвитку нелінійного мислення з його взаємодоповненням різних точок зору, актуального у сучасному динамічному світі. *Культуроцентрованість соціального розвитку в новітніх умовах виступає першою передумовою становлення феномена культурологічної освіти вчителя.*

Другою передумовою становлення культурологічної освіти вчителя є гострота відчуття полікультурності планетарного середовища в умовах його глобалізації. Закономірною реакцією на процеси глобалізації світу, яка позитивно впливає на розвиток міжнародної економічної та науково-технічної взаємодії різних держав, стають процеси активізації самовизначення різних культур як спосіб протистояння стандартам західного способу життя. Ситуація балансування світової цивілізації на межі культур вимагає усвідомлення рівноправності етнічних традицій, унікальних культурних цінностей.

На наш погляд, культурологічна освіта виступає одним із найпотужніших факторів формування діалогічності, толерантності суспільства, готового до шанобливого ставлення до різних культурних світів, до прийняття різних культурних позицій, до вироблення перспективного для виживання людства консенсусу. Особливо актуальною стає культурологічна освіта вчителя, котрий покликаний передавати і розвивати у майбутніх поколіннях досвід культурної толерантності як досвід співіснування людей у сучасному світі. Культурологічна

освіта вчителя викликана потребами дня і з точки зору важливості завдання вкорінення молодого покоління на національному ґрунті, виховання його на кращих надбаннях вітчизняної культури, значущість яких можливо усвідомити лише у широкому загальнокультурному контексті.

Третьою передумовою утвердження феномена культурологічної освіти вчителя виступає зміна епістемологічної парадигми. Створення теорії відносності та квантової теорії позбавило науку якісних характеристик наочності, аргументації щодо єдиного принципу організації світобудови, зруйнувало класичні уявлення про раціональну впорядкованість дійсності, що і викликало оформлення неklasичної і постнеklasичної наукових картин світу з принциповою неможливістю єдиного філософсько-методологічного підходу.

Як зазначає Г.Б.Корнетов [213], на місце моноцентристської науки з її тенденцією до формування єдиної правильної теорії, монополізації істини приходять новітня поліцентрична наука. Сутнісними її рисами стають: розповсюдження міждисциплінарних форм пізнання, відмова від сциєнтизму, поліконцептуальність, гіпотетичність, неоднозначність інтерпретацій результатів, зближення наукових і позанаукових методів пізнання, актуалізація його гуманістично-рефлексивних методів.

Предметом наукової рефлексії у сучасній науці представляється увесь пізнавальний процес з включеним у нього суб'єктом: вчений-дослідник впливає своєю позицією на результати пізнання, має право на множинність інтерпретацій і несе за них відповідальність через усвідомлення їх суспільної значущості.

Для освіти це означає формування її соціального статусу як сфери виробництва нового знання. Наука перестає сприйматись як джерело знань учителя, що їх він повинен передати учневі. Ми згодні з В.В.Ільїним, що завданням вчителя стає не трансляція постійно зростаючого потоку знань, а співробітництво з учнем у процесі отримання, створення, продукування знання, якого не існує, проте потреба у якому назріла [171, 12]. Прагнення оволодіти методами пізнавальної діяльності, культурою мислення викликає потребу в такому змісті освіти, який своєю сутнісною специфікою орієнтований на розвиток творчого потенціалу особистості. Суб'єктність виміру людського буття, представленого культурою, актуалізує потенціал культурологічної освіти саме в контексті утвердження суб'єктної парадигми педагогічної культури вчителя.

Основою нової цивілізації, яка базується на високих технологіях інформаційних процесів (А.Тоффлер, 1985), стає інтелектуальне виробництво. "Постіндустріальна цивілізація — цивілізація знання" [193, 108].

Інформатизація освітнього процесу відновлює статус вчителя як суб'єкта висловлювання, як автора, оскільки інформація завжди є позицією того, хто говорить [170]. Нівелювання вчителя як носія об'єктивного знання супроводжується народженням його як творчого суб'єкта освітнього діалогу, здобувача знання, що має право на власне судження як відкрити ним особистісну, проте не абсолютну істину.

Комунікаційні технології дозволяють повернутись до особистісно-зорієнтованої освіти, варіативність якої забезпечується мультиплікацією джерел інформації з урахуванням життєвих і професійних перспектив, вибору рівня складності, зняття монологічності та авторитарності вчителя. *Інформатизація суспільства актуалізує культурологічну освіту вчителя як*

такий її напрямок, що несе у собі потенцію становлення досвіду пізнання суб'єктного виміру буття, поліфонічності сприйняття світу з різних позицій і точок зору і, відповідно, виступає четвертою передумовою актуалізації потенціалу культурологічної освіти.

На становлення культурологічної освіти має також безперечний вплив соціально-культурний контекст нашої доби, що визначається ідеологами сучасного інтелектуального руху — Ж.Дельозом, Ж.Дерріда, Ю.Кристевою, Ж.-Ф.Ліотаром, М.Фуко, І.Хассаном — як ситуація постмодерну. Постмодернізм є явищем складним, принципово антитрадиціоналістським по відношенню до усталеного концепту західного світогляду, оскільки фундаментується на руйнуванні абсолюту прагматичності людського буття, раціональних цінностей буржуазного “здорового глузду”.

Дослідниками (С.В.Клепком; В.О.Кудіним; Г.Б.Корнетовим; В.Г.Кремінем; В.С.Лутаєм; S.Aronowitz; H.Giroux; D.Bohm) неодноразово вказувалось на взаємозв'язок постмодерного дискурсу з новітніми тенденціями в освіті. Постмодерна плюралістична ідея множинності істин заперечує абсолютність владних відносин як таких, що “породжують насилля над реальним, безкінечно різним буттям” [213, 12]. Постмодерна концепція релятивізму істини, яка передбачає їх діалог, взаємодію, взаємозбагачення, сприймається як обґрунтування домінантності неавторитарної суб'єктної парадигми педагогічної культури вчителя.

Постмодерний контекст сучасної доби зумовлює також зацікавлення множинністю культурних світів, зокрема педагогічних. Провідним напрямком інтелектуального руху постмодерну стає інституціалізація культурології як наукового напрямку, що інтегрує дослідження у сфері філософії, історії, мистецтвознавства, етнографії, археології, соціології, психології, літературознавства і центрує їх проблемою антропологічного виміру буття. Культурологічний підхід поступово проникає у всі сфери знання, навіть природничого, докорінно змінюючи наші уявлення про смисли буття людини у світі. Відповідно, *соціально-культурний зміст доби як ситуація постмодерну* актуалізує культурологічну освіту вчителя як з точки зору її навчального змісту, що орієнтує на пізнання поліфонічності смислових і ціннісних надбань людства, так із точки зору занурення в історико-культурний досвід суб'єктності людської взаємодії як моделі неавторитарності педагогічних технологій.

Важливо також враховувати зміну антропологічного виміру буття. Постіндустріальний тип соціальності ґрунтується на інтелектуальних взаємодіях з принципово творчим характером праці. Провідним стає рух до суб'єктності особистості у збагаченні її інтелекту, активності її творчих проявів, поліфонічності не вузькоспеціалізованого, а загальнокультурного знання. Людина із виконавця соціальної ролі “перетворюється на суб'єкта життя, що долає відчуження власної сутності” [213, 13].

Ця тенденція стає особливо значущою на тлі загальної масофікації людського суспільства. Масофікована особистість приречена на стандартизовану, нетворчу дію, біологічну детермінацію поведінки, поза культурними нормами і моральними принципами. У такому контексті суб'єктність повинна розглядатись як професійна характеристика спеціаліста, що забезпечує йому креативність дії у нестандартних ситуаціях, типових для динамічного сучасного світу.

Другий аспект людиновимірного контексту сучасної доби виводить нас на проблему втрати національного коріння, культурної самосвідомості в умовах глобалізації. Зазначені процеси відбирають у людини можливість формувати власні смисли буття і вкорінювати їх на національно-культурному ґрунті. З цієї точки зору культурологічна освіта вчителя, яка розглядає національно-культурні традиції на широкому тлі світових культурних надбань, виступає одним з основних факторів протистояння руйнуванню системи національних цінностей у сучасній молоді, протистояння утвердженню технологічного ставлення до світу, протистояння орієнтації не на культурні смисли, а на цивілізаційні надбання.

Третій аспект людиновимірного контексту сучасної доби пов'язаний із толерантністю як формою адаптації людини у соціальному і професійному середовищі. Толерантність сьогодні визначає не тільки принципову характеристику типу міжособистісного спілкування у професійній діяльності як коректної участі у комунікації, але й епістеміологічну толерантність як визнання правомірності позанаукових способів пізнання, його соціогуманітарних методів, визнання множинності шляхів досягнення пізнавального результату, а також культурну толерантність як досвід неагресивного ставлення до інших культур, традицій, моральних норм. Набуття такого досвіду можливе лише у рамках методології гуманітарного знання, яке ніколи “не знімає” (у гегелівському розумінні) актуальності попередніх досягнень [249]. Тому культурологічна освіта вчителя повинна розглядатись не стільки у контексті розширення його інформаційного загальнокультурного тезаурусу, скільки у контексті становлення досвіду адаптації до умов існування у сучасному поліфонічному динамічному світі, а також досвіду становлення професійної культури сучасного вчителя. У такому контексті *трансформація антропологічного виміру суспільства також стає передумовою утвердження культурологічної освіти вчителя.*

Відповідні зміни у системі освіти (людиноцентрованість, культуроцентрованість, перехід до суб'єктної парадигми педагогічної культури) знайшли відображення у принципових документах української держави — Конституції України, Законі України “Про вищу освіту”.

Сучасний стан освіти на Україні є амбівалентним, зумовленим “двома чинниками: перехідним періодом, у якому знаходить українське суспільство, і системною кризою, яка охопила його” [221, 10]. *Особливості новітньої соціально-історичної ситуації на Україні обумовлюють специфічні фактори інституціалізації культурологічної освіти вчителя.*

По-перше, перехід суспільства до вільних ринкових відносин потребує нових висококласних фахівців у галузі економіки, менеджменту, маркетингу, банківської і фінансової справи, що викликало орієнтацію на прагматичність вищої освіти на Україні і, відповідно, втрату її ціннісного, ідейного, культурного потенціалу, що відчувається сьогодні на всіх рівнях. Повернення гуманітарній освіті її функції протистояння бездуховності людських відносин зумовлює увагу до культурологічної освіти на Україні.

По-друге, стрімкий розвиток процесів інтеграції України у світову спільноту потребує нових навичок міжнародної комунікації з принципово толерантним, неагресивним підходом до інших традицій та норм. Культурологічна освіта вчителя діалогічним характером свого змісту покликана надати можливості людині набути такого досвіду комунікаційної, епістемологічної та культурної толерантності.

По-третє, нові засоби накопичення і трансляції інформації вимагають орієнтації на людину, її інтелектуальний потенціал, творчі здібності. Культурологічна освіта вчителя, яка можлива лише на основі суб'єктної парадигми педагогічної культури і розгортається в її структурі, є тим новим освітнім простором, що забезпечує набуття досвіду креативного ставлення до дійсності.

По-четверте, принципова необхідність полікультурної освіти ґрунтується на ролі етнічного фактора в українському суспільстві як умові збереження цілісності національної державності. Досвід історичного існування України на роздоріжжі культур завжди актуалізував проблему культурного знання як умови виживання нації. І сьогодні культурологічна освіта сприяє не тільки розвитку культурної компетентності вчителя, але як інтеріоризований молодим поколінням досвід рівноваги національного самовизначення і загальних демократичних цінностей допомагає підтримувати національно-державну консолідацію.

Представлений комплекс факторів не вичерпує всіх соціально-історичних передумов культурологічної освіти вчителя у сучасній вищій школі, проте дає уявлення про основні тенденції, які зумовлюють увагу суспільства до зазначеного феномена як на рівні світових освітніх процесів, так і в контексті вітчизняної педагогічної ситуації.

Вищеаналізовані об'єктивні умови підготували той процес інституціалізації культурологічної освіти у вищій школі, який розпочинається на зламі 1980-1990-х років, коли на зміну монополізму утилітарно спрощеного соціально вульгаризованого марксистського розуміння культури посилюється різноплановість підходів до її дослідження. Питання про включення у контекст сучасних філософських досліджень проблем культури було поставлене у 1989 році за результатами доповідей на XVII Всесвітньому філософському конгресі у Монреалі [444]. Саме з цього моменту культурологічна проблематика почала посідати важливе місце на сторінках наукових журналів і збірників. Починають видаватись твори видатних філософів та істориків культури, переклади класичних праць західних культурологів і антропологів. Відбувається ряд конференцій і симпозіумів, присвячених обговоренню питань теорії і практики культурології та культурологічної освіти, серед них організовані Академією гуманітарних наук у Росії, там же "комаровські семінари" під керівництвом М.С.Кагана, міжнародна конференція "Історія світової культури і методи її викладання" (Новосибірськ, 1995), на Україні — Міжнародний конгрес "Філософія. Історія. Культура. Освіта" (Харків, 1996), Міжнародні конференції "Діалог культур: Україна у світовому контексті" (Львів, 1996), "Українознавство в системі освіти" (Київ, 1996), "Українська духовна культура в системі національної освіти" (Харків, 1995), які окреслили специфічну вітчизняну проблему контекстності вивчення української культури у перебігу світових культурних процесів.

Проте становлення культурологічної освіти розпочалось ще у 1980-х роках у загальноосвітній школі. У 1978 році харківські вчителі С.Ю.Курганов і В.Ф.Літовський висували гіпотезу про логіку діалогу, яка може бути покладена в основу формування творчого мислення школярів. Ця гіпотеза була конкретизована в процесі організації уроків-діалогів з історії, природознавства, математика, літератури, міфології у середніх школах м.Харкова.

Досвід українських вчителів був позитивно сприйнятий багатьма їх колегами тодішнього Радянського Союзу. На жаль, цілісний експеримент на основі ідеї діалогіки культур був продовжений в Росії, у Красноярську, де і розроблялась концепція Школи діалогу культур, основою якої стає філософський проект школи XXI століття російського філософа В.С.Біблера [506]. Розуміння діалогу як основи творчого мислення людини, діалогу як способу існування смислів у культурі визначило у подальшому діалогічність як провідний принцип технології культурологічної освіти, а її саму — у якості не традиційної форми естетичного виховання чи організації дозвілля, а у якості провідного фактора становлення креативності мислення учнів.

Іншим напрямком становлення культурологічної освіти у середній школі стає концепція викладання світової художньої культури Л.М.Предтеченської, яка виникла як результат незадоволення обсягом знань, що їх пропонувала програма загальноосвітнього шкільного предмету “Всесвітня історія”, досить обмежена у годинах, визначених на оволодіння культурологічними знаннями (Л.Предтеченська, 1984). Резонанс програми Л.М.Предтеченської був закономірним на тлі активізації уваги до художньо-естетичного виховання школярів, ідеологами якої були видатні педагоги Д.Б.Кабалевський, О.О.Мелік-Пашаєв, Б.М.Неменський. Програма Л.М.Предтеченської задала провідні принципи організації змісту культурологічної освіти — інтегративність, людиноцентричність, аксіологічність, культурна контекстність тощо.

Орієнтація концепції Л.М.Предтеченської виключно на європейський культурних регіон класичної доби долається на Україні на початку 1990-х років, коли розгортається експериментальна робота по впровадженню у шкільну практику курсу “Світової художньої культури”, покликаною ознайомити школярів із полікультурним світом людства. Результатом цієї роботи стає розробка і впровадження трьох провідних концепцій: організація навчального змісту як генези та еволюції художніх моделей світу (Л.А.Кондрацька, 1998); горизонтальний принцип організації культурологічного змісту як рівноцінних моделей національних типів культур (Л.М.Масол, Н.Є.Міропольська, 2001); вертикальний принцип організації змісту як логіки послідовності культурно-історичних епох (О.П.Щолокова, Л.М.Ващенко, 1997).

Рух “знизу”, від середньої ланки освіти, стимулює відповідну активність вищої педагогічної освіти, покликаної готувати фахівців для школи. З 1990 року розпочинається підготовка вчителів світової художньої культури на музично-педагогічному факультеті Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, який і сьогодні залишається лідером культурологічної освіти вчителів. Підготовка вчителів відповідного профілю тут здійснюється за програмою “Світова художня культура. Шкільний курс світової художньої культури і методика його викладання” (О.П.Щолокова, Н.М.Провозіна, О.Л.Шевнюк та ін., 1991), яка передбачає, перш за все, фахове спрямування культурологічної підготовки вчителя.

У 1991-1992 навчальному році у навчальні плани вищої педагогічної школи на Україні вводиться як обов’язкова гуманітарна дисципліна — курс “Історії і теорії світової та вітчизняної культури”, який має не стільки фахове, скільки загальнокультурне спрямування. У зв’язку з тим, що теоретичні проблеми культури аналізуються в курсі загальної філософії, а також у зв’язку з актуальністю завдання відродження національної самосвідомості з 1994-1995

навчального року впроваджується курс “Українська та зарубіжна культура”, а з 2002-2003 навчального року — курс “Культурологія”, які об’єктивують культурологічну освіту вчителя у вищій педагогічній школі.

Побіжний огляд ще досить обмеженого у часі процесу становлення культурологічної освіти вчителя у вищій педагогічній школі дозволяє виявити *принципову особливість інституціалізації культурології як науки, яка розпочинається у сфері освіти, стимулюється її трансформаційними процесами і фундаментується освітніми принципами*. Це свідчить про те, що, з одного боку, в сучасному світі освіта виступає основним каталізатором суспільних змін і веде за собою процеси реформування, зокрема, наукового пізнання, з іншого — культурологія як форма наукового знання первинно виходить з її функціонування в освітній площині як фактора перетворення об’єктивно існуючого культурного досвіду людства у форму суб’єктності в процесі навчання і виховання.

2.3.2. Аналіз сучасного стану культурологічної освіти у вищій педагогічній школі

Сучасною педагогічною теорією і практикою здійснено чималу роботу по інституціалізації культурологічної освіти у вищій педагогічній школі. Проте проведений комплексний аналіз навчальних планів, програм, навчальних та методичних посібників, підручників, методичних матеріалів показує, що в умовах усталеної системи культурологічної освіти зберігається перевантаження навчального змісту фактичним матеріалом поза його ґрунтовною систематизацією, нехтування могутнім потенціалом української культури у формуванні духовності особистості. Не простежується зв’язок із завданнями підготовки фахівця відповідно до вимог сучасного ринку праці, слабо стимулюються потреби у творчому саморозвитку студента, незначною мірою враховані можливості варіативного підходу до індивідуальних запитів майбутніх вчителів.

Для змісту культурологічної освіти студентів характерний певний еkleктизм. Нерідко зміст культурологічного курсу редуковано до історичної вертикалі в процесі послідовного засвоєння знань про певні культурні періоди. Регіональний аспект культури, як правило, сконцентровано на європейській традиції, що абсолютно невиправдано в умовах активізації мультикультурних процесів. Неправомірним можна вважати також вивчення української культури поза світовим контекстом, що збіднює розуміння місця вітчизняної традиції у загальнокультурному процесі.

Причина подібних недоліків, на наш погляд, полягає у сумарному принципі організації навчального матеріалу: намагання дати цілісне уявлення про культуру шляхом перераховування надбань різних видів мистецтва не можна вважати продуктивним без виокремлення доміант культурного розвитку.

Важливо також зазначити, що результатом такого підходу до культурологічної освіти студента вищої педагогічної школи стає пріоритетність у ній форм наукового пізнання, предметної методології. В цілому це впливає на втрату цілісності циклу соціально-гуманітарної підготовки майбутнього вчителя, в якому культурологія, філософія, релігієзнавство, етика, естетика, правознавство, мовознавство втрачають свою зв’язаність у межах єдиного культурного процесу.

Вивчення нормативних документів та методичних матеріалів дає можливість з'ясувати, що у навчальних планах має місце невиправдане постійне зменшення кількості навчальних годин, виділених на вивчення культурологічного курсу, що обумовлює незбалансованість між загальнокультурною і фаховою підготовкою майбутнього вчителя. Характерно, що у педагогічних навчальних закладах одного рівня здійснюються різні підходи до культурологічної освіти як за обсягом годин, так і за змістом. Як правило, курс викладається протягом одного семестру (у рідких випадках — двох), часто завершується складенням лише заліку.

Основний недолік культурологічної освіти у педагогічних навчальних закладах полягає у тому, що вона будується за логікою академічної науки, а не педагогічної діяльності, тому і не сприймається студентами як професійно значуща. Це призводить до того, що керівництво навчальних закладів, декани факультетів, методисти отримують підстави для скорочення аудиторних навчальних годин на вивчення культурології як непрофільної дисципліни. Останнє, в свою чергу, ще більше обмежує викладачів у здійсненні фахового спрямування культурологічної освіти студентів.

Сучасний стан культурологічної освіти характеризується також відсутністю нових програм з орієнтацією на конкретну спеціалізацію вчителя, програм педагогічних практик з урахуванням досвіду культурологічної освіти студента, інноваційних методичних рекомендацій, альтернативних авторських програм як результату творчої дослідницької діяльності викладача, чого вимагає плюралізм культурологічної думки.

Аналіз стану практики свідчить про те, що культурологічна освіта здійснюється в системі репродуктивної моделі процесу навчання. Лекція, у якій навчальний матеріал подається студентам за логікою опису, залишається основною формою діяльності викладача. На семінарських заняттях методи пасивного засвоєння знань переважають над активними. Якість навчання студентів вимірюється правильністю відповідей на екзаменах і заліках.

Проведені спостереження, аналіз діяльності викладачів, бесіди з ними показали, що існує істотний розрив між культурологічним знанням і практикою фахової підготовки студента. Майбутніх вчителів недостатньо навчають використовувати інтелектуальний потенціал культурологічного курсу для продуктивного вирішення професійних завдань. Оскільки навчальний процес у більшості випадків майже не спрямований на формування досвіду самостійної роботи з інформацією, з оригінальними текстами культури, як результат — студенти слабо володіють навичками дискусії, не вміють аргументувати та відстояти власну позицію.

Залишається невирішеною проблема кадрового забезпечення культурологічної освіти, оскільки культурологічні курси читають нерідко науковці-філософи, професійно компетентні, проте мало обізнані із специфікою вчительського фаху. Має місце і протилежна тенденція, коли культурологічні курси викладаються професійними педагогами, які не мають базової культурологічно-мистецтвознавчої освіти. І в першому, і у другому випадку викладач часто нехтує тією частиною курсу, що не потрапляє у сферу його фахових інтересів.

Слабким місцем культурологічної освіти у більшості навчальних закладів залишається наочність. Результативність культурологічної освіти багато у чому

залежить від використання ілюстративного матеріалу, відеокасет, аудіозаписів, слайдів, альбомів репродукцій, оригінальних текстів, забезпеченість якими не можна на сьогодні вважати задовільною. Нерідко єдиним джерелом інформації для студента слугує академічний підручник. Проте і викладачі майже не використовують потенціал музейної та краєзнавчої роботи, яка, на наш погляд, є одним з основних напрямків фахової підготовки майбутнього вчителя. Вище зазначене свідчить про те, що культурологічна освіта у вищій педагогічній школі поки що не функціонує як підґрунтя процесу становлення професіоналізму вчителя, який покликаний відтворювати у особистісному світі учнів досвід загальнолюдської культури.

Якісна характеристика стану культурологічної освіти у вищій педагогічній школі доповнюється її кількісним аналізом. Так, за результатами анкетування студентів і викладачів Національного педагогічного університету ім.М.Драгоманова, Київського міського педагогічного університету ім.Б.Грінченка, Херсонського державного університету, Кримського державного гуманітарного інституту характеристика сутності культурологічної освіти розгортається від тлумачення її як процесу естетичного виховання майбутнього вчителя засобами творів культури (47,2%) до процесу формування готовності студента до естетичного виховання учнів (31,9%). Респонденти підмінюють досліджуване поняття більш звичним і традиційним для них, що позначається на обмеженні в навчальних програмах цілісного культурного процесу лише мистецькими явищами. Спрощене розуміння культурологічної освіти як організації дозвілля студентської молоді (8,7%) проявляється на практиці в оцінці її ефективності за кількістю проведених культурних заходів — відвідань театрів, музеїв, зустрічей з митцями тощо. На жаль, лише 5,7% респондентів розуміють культурологічну освіту як процес становлення особистості майбутнього вчителя у якості суб'єкта культури, як могутній чинник усвідомлення вчителем своєї соціокультурної функції у суспільстві.

Проте поверхове розуміння респондентами сутності культурологічної освіти не завадило в цілому позитивно оцінити її необхідність у вищому педагогічному навчальному закладі. Якщо в усвідомленні необхідності культурологічної освіти вчителю гуманітарного профілю майже однотайні всі опитані (98,1%), то на її необхідності вчителю природничо-математичного профілю наголошують лише 76,7%. При чому викладачі виявилися у цьому питанні більш консервативними, ніж студенти: позитивну відповідь дали 84,5% студентів і лише 55% викладачів. На наш погляд, причина цього полягає у вище виявленій підміні поняття культурологічної освіти естетичним вихованням, яке традиційно вважається менш значущим для майбутнього вчителя фізики, математики, біології тощо.

В цілому позитивна оцінка культурологічної освіти викликала необхідність виявлення мотивів пізнавального інтересу до неї у студентів. Аналіз показує домінування мотивів розвитку загальної культурної обізнаності (71,2%), що свідчить про прагнення студентів не тільки оволодівати фаховими знаннями, але й бути культурно ерудованими. Проте викликає занепокоєння той факт, що студенти мало усвідомлюють особистісну значущість культурологічної освіти як покликаної дати уявлення про множинність культурних світів і альтернативність смислів життєдіяльності (13,8%). Останнє зумовлює необхідність активізації антропологічного потенціалу культурологічного курсу.

Прагнення більшості респондентів отримати повноцінну культурологічну освіту лишається нереалізованим через її незадовільну оцінку. Результати анкетування свідчать, що повністю задоволені її якістю лише 22,2% опитаних, незадоволені — 24,1%, задоволені частково — 53,7%. Однією з причин невисокої оцінки якості культурологічної освіти, на наш погляд, може бути її відрив від специфіки фахової підготовки вчителя у педагогічному закладі, який негативно оцінюється більшістю респондентів (88,2%).

Шляхи удосконалення культурологічної освіти у вищому педагогічному закладі опитані вбачають у збільшенні кількості годин на курс культурології (60,2%), у поліпшенні рівня викладання (47,6%), у запровадженні інноваційних форм навчання (53,7%). При чому, якщо викладачі наголошують на екстенсивних факторах поліпшення ситуації (69,3%), то для студентів важливим є використання новітніх інформаційних технологій (54,7%).

Викладене вище дозволяє зробити висновок, що викладачі та студенти педагогічних закладів освіти в цілому усвідомлюють необхідність культурологічної освіти для повноцінного здійснення професійної активності майбутнього вчителя, проте вважають її якість такою, що не відповідає завданням сучасної школи, особливо у аспекті її фахового спрямування. Це дає підстави стверджувати, що вища педагогічна школа продовжує орієнтуватись на вузькофахову підготовку майбутнього вчителя, залишаючи поза увагою його загальнокультурну освіту, що суперечить програмним документам з розвитку освіти України та світовим тенденціям гуманітаризації процесів навчання і виховання. Такий стан проблем в педагогічній теорії та на практиці свідчить про необхідність удосконалення процесу фахової підготовки майбутнього вчителя в процесі здійснення культурологічної освіти у вищій школі.

Висновки до другого розділу

Виявлення основних факторів, що окреслюють складну багатоманітність проявів вчителя як суб'єкта культури, дозволяє побудувати модель педагогічної культури вчителя як проекції загальної культури на площину його професійного функціонування. Структура педагогічної культури вчителя в її культурологічній моделі визначається відповідно до компонентної будови культури як системи у єдності когнітивного, аксіологічного, комунікативного, праксеологічного і суб'єктного компонентів.

Аналіз культурологічної моделі педагогічної культури вчителя дає підстави стверджувати, що ізоморфізм структури культурологічної освіти студента вищої педагогічної школи структурі педагогічної культури вчителя виступає основою забезпечення адекватності досліджуваного феномену меті, завданням, принципам і змісту педагогічної діяльності.

Кроскультурний аналіз історичних парадигм педагогічної культури вчителя (суб'єктної, представлена основними її історичними формами (антично-афінською, ренесансною, українським антропоцентризмом, “новим гуманізмом” кінця ХІХ-початку ХХ століття), натуралістської, прагматичної та ірраціональної) дозволяє виявити діалектику взаємодії загальнокультурного і фахового, яка полягає у тому, що загальнокультурне отримує свою граничну реалізацію у фаховому і виступає його основним каталізатором. Діалектична взаємодія загальнокультурного і фахового визначає функціональні позиції культурологічної освіти в системі професійної підготовки вчителя.

Виявлені об'єктивні закономірності співвідношення загальнокультурного і фахового визначають історичну логіку становлення феномена культурологічної освіти майбутнього вчителя, аналіз якої в контексті сучасної соціокультурної ситуації дозволяє виокремити об'єктивні передумови інституціалізації культурологічної освіти, серед яких — соціальний рух від пріоритетності споживання до осмислення гуманітарних цінностей існування людства, гострота усвідомлення полікультурності світу, зміна епістемологічної парадигми відповідно до постнекласичної картини світу, активізація суб'єктного потенціалу особистості в умовах домінування інтелектуального виробництва, зміна антропологічних вимірів буття. Виявлені також специфічні фактори інституціалізації культурологічної освіти вчителя на Україні, серед яких — загроза прагматизації вищої освіти, втрата духовних пріоритетів в ситуації динамічного переходу до ринкових відносин, потреба у досвіді міжнародної комунікації в умовах стрімкого розвитку процесів інтеграції у світове співтовариство, зростання ролі національного фактору в полікультурному українському суспільстві як умови збереження державної цілісності.

Проте об'єктивна закономірність інституціалізації культурологічної освіти у вищій педагогічній школі входить у суперечність з її реальним станом, виявленим на основі комплексного аналізу нормативних документів, методичних матеріалів і практичного досвіду. Серед її недоліків: побудова змісту за логікою академічної науки, а не педагогічної діяльності, збереження репродуктивної моделі процесу навчання, невиправдане зменшення кількості годин, незначне врахування можливостей варіативного підходу до індивідуальних запитів студентів, недостатнє стимулювання потреби майбутніх учителів у творчому культурному саморозвитку, невирішеність проблеми кадрового і матеріального забезпечення тощо. Констатація стану культурологічної освіти майбутнього вчителя дає підстави для її удосконалення в навчальному процесі у вищій педагогічній школі.

Розділ 3. КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ОСВІТА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ФЕНОМЕН ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ

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 види адекватно трансформуванню наявної соціокультурної ситуації. Взаємозв'язок освітніх і соціокультурних процесів, що його виявлено у історичних типах педагогічної культури вчителя, актуалізує культурологічну освіту вчителя як фактор професійної готовності до педагогічної діяльності у сучасному динамічному світі.

Загальнопедагогічними передумовами становлення культурологічної освіти є:

- переосмислення методологічних засад освіти як феномена і структурного компонента культури;
- становлення суб'єктної парадигми педагогічної культури вчителя, яка вимагає від нього творчого самовизначення у світі культурних цінностей і тому розглядає його, перш за все, як суб'єкта культури;
- актуалізація наукових проблем гуманістичної педагогіки як стратегії естетизації освітнього процесу, звернення до духовних і національно-культурних цінностей, діалогізації педагогічних комунікацій та взаємодій;
- формування інтеграційних процесів у освіті як у контексті полікультурності її змісту, так і у контексті технологізації освітніх методів і форм, орієнтованих на отримання максимуму інформації при найменших затратах.

3.1. Сутність культурологічної освіти майбутнього вчителя

У вітчизняній педагогічній науці теоретичне обґрунтування культурологічної освіти вчителя здійснене І.А.Зязюном [164; 165; 166], який визначив методологічні засади формування культури майбутнього спеціаліста як фактора готовності вчителя як до професійно-педагогічної, так і суспільно-політичної та соціально-культурної діяльності, що визначає соціальну зрілість фахівця. Вчений правомірно розглядає культурний потенціал вчителя як дієвий фактор творчого саморозвитку особистості та відводить вищій педагогічній школі провідну роль у його формуванні.

Визначення окремих напрямків культурологічної освіти вчителя пов'язане із дослідженнями Г.М.Падалки [331] щодо формування естетичних ідеалів і смаків майбутнього фахівця, Г.Г.Філіпчука [442] щодо залучення студентів до національно-культурних надбань українського народу як фактора гуманізації педагогічної освіти. У наукових працях розкрито також формуючий потенціал мовленнєвої культури вчителя (А.Й.Капська, 1997), його еколого-естетичної (Г.С.Тарасенко, 1997) і музичної (В.І.Дряпіка, 1997) культури як компонентів загальної та професійної підготовки вчителя до фахової діяльності.

Виокремлення власне культурологічного аспекту навчання у вищій педагогічній школі здійснене О.П.Рудницькою [384] в процесі дослідження впливу музики на формування інтегрованих складових педагогічної культури вчителя. Вона дійшла висновку, що культурологічна освіта визначає змістовне наповнення життєдіяльності вчителя як суб'єкта, що дає можливість піднятися від повсякденності до широких творчих узагальнень [384, 47]. Нею виявлено зв'язок між розвиненою педагогічною культурою вчителя і його культурологічною освіченістю як сформованими ціннісними якостями, котрі реалізуються у професійній діяльності, у якій досвід культури людства інтерпретується як особистісне досягнення.

Інтегративний потенціал культурологічної освіти майбутнього вчителя розкрито у наукових працях Т.І.Рейзенкінд і О.П.Щолокової. Якщо Т.І.Рейзенкінд [370] базується на взаємодії мистецтв як уніфікованому, багаторівневому, поліфункціональному, динамічному засобі підготовки педагогічних кадрів до художньо-просвітницької діяльності, то О.П.Щолокова [515] розширює зміст культурологічної освіти до цілісної художньої культури як відображення соціального досвіду людства. На її думку, розкриття змісту творів художньої культури як історико-культурної та морально-естетичної цінності надає культурологічного спрямування професійній підготовці майбутнього вчителя. У дослідженнях О.П.Щолокової визначені напрямки активізації цілеспрямованої підготовки студента до художньо-просвітницької діяльності, зокрема такі, як єдність особистісного, діяльнісного і діалогічного підходів, опора на творчий метод митців, поглиблений контекстно-диференційований аналіз текстів культур на основі інтерпретацій та аналогій. При цьому дослідниця дійшла висновку про залежність ефективності культурологічної підготовки студентів від рівня використання комплексу мистецтв, який об'єднує різні художні явища і формує цілісне уявлення про художню культуру.

Цілісна, багаторівнева, динамічна модель культурологічної підготовки студента вищої школи вперше у вітчизняній науці запропонована В.С.Масловим на прикладі підготовки майбутнього військового керівника до виховної роботи в армійських підрозділах [283]. Справедливо вважаючи, що висока естетична культура офіцера є запорукою духовності та гуманності військового середовища, дослідник наголошує на актуальності культурологічного спрямування виховної роботи у військах.

Під культурологічної підготовкою слухачів і курсантів вищих військових закладів освіти Маслов В.С. розуміє цілеспрямований, гармонійно-цілісний, творчий педагогічний процес формування готовності до виховної роботи у військовому підрозділі, частині з позицій суб'єкт-суб'єктного підходу, поєднання ідей холістського та індивідуально-плюралістичного напрямів освіти у результаті оволодіння знаннями з методології, історії та теорії загальнолюдської й національної культури, формування особистісних якостей і культурно-мистецьких умінь і навичок використання культурологічних знань у військово-педагогічній діяльності [283, 33].

Запропонована ним структура культурологічної підготовки майбутнього офіцера, елементами якої є культурологічна спрямованість навчально-виховного процесу, посилення гуманітарних дисциплін, опора на національну культуру, збагачену кращими зразками світової культури, діалогове спілкування, естетизація діяльності, середовища і побуту, задоволення культурних потреб у

3.1. Сутність культурологічної освіти майбутнього вчителя

дозвіллевій діяльності, може вважатись дієюю за умови особистісно-орієнтованого підходу до навчання і виховання, а також педагогічного стимулювання культурологічного самовиховання слухачів і курсантів.

Розроблена В.С.Масловим поетапна структура культурологічної підготовки студента вищого військового закладу на основі поступовості руху від виховання загальнолюдської культури офіцера (I етап), його художнього виховання (II етап) до естетичного виховання (III етап) передбачає високий рівень вивчення української і зарубіжної культури, філософських і педагогічно-психологічних основ культури, опанування військовою риторикою, методикою культурно-виховної роботи офіцера.

Як бачимо, дослідник трактує культурологічну підготовку майбутнього військового керівника як компонент його фахової підготовки до виховної діяльності в армійських підрозділах. Особливість характеру останньої зумовила певне ототожнення в межах пропонованої концепції змісту культурологічної підготовки студента вищого навчального закладу змістові його естетичного виховання. Останнє, на наш погляд, не може бути спроектоване на площину фахової педагогічної освіти через акцентування лише естетичного компонента змісту культурного досвіду вчителя, який, як показано у першому розділі, розгортається у цілісності чуттєвого і раціонального, гуманітарного і природничого, мистецького і масового.

3.1.1. Культурологічна освіта студентів у зарубіжній педагогічній науці та практиці

Концептуальна побудова західної педагогічної освіти також проявляє тенденцію до пересування у культурно-антропологічну площину. Більшість вітчизняних дослідників теорії та практики підготовки майбутнього вчителя (С.О.Андрейкова, В.М.Блінов, Б.Л.Вульфсон, О.Дубовік, В.С.Дикань, Н.В.Козак, М.Ю.Красовицький, К.Кларк, Т.С.Кошманова, Н.М.Лавріченко, О.Ю.Леонтьєв, М.П.Лещенко, О.В.Михайліченко, А.В.Парінов, Л.П.Пуховська, С.Т.Різниченко, Р.М.Роман, С.М.Романова, В.М.Шейко) засвідчують наявне центрування всієї системи педагогічної освіти проблемою її культурологічної спрямованості як такої, що забезпечує становлення педагога не лише як вузького фахівця, а й як громадянина своєї країни і світу, високодуховної, високоморальної, соціально зрілої людини.

Ще у 1970-80-ті роки західні педагоги при аналізі освітніх і виховних функцій різних предметів віддавали перевагу природничим і точним наукам як найбільш важливим для розумового розвитку і для морального формування особистості вчителя. Позиція зарубіжних теоретиків (зокрема, R.G.Wood, R.St.Barrow) щодо недовершеності гуманітарних наук як позбавлених логічної структури і подібних до релігії зумовила погляди багатьох поколінь вчителів.

У 1990-х роках ситуація докорінно змінилась. В останні десятиріччя реалізуються колосальні зусилля по гуманітаризації педагогічної освіти, у якій утверджується прогностична характеристика вчителя як культурної особистості. Західні вчені (R.I.Arends, I.Fagerlind, L.Saha, A.Flores) вважають за необхідне посилити формування духовних якостей особистості вчителя, розвинути у нього здатність цілісно бачити світ, усвідомлювати значення соціально-культурних проблем. Метою педагогічної освіти стає формування творчої, активної особистості, здатної приймати дивертисивність точок зору різних культур, форм

і методів навчання. Особливого значення надається інтеграції практичної діяльності майбутнього вчителя у сфері хореографії, музики, образотворчого мистецтва з вивченням історії культури, відвідуванням музеїв, що забезпечує естетизацію професійної підготовки педагога і орієнтує його на перетворення шкільного середовища на простір культуротворчості [556].

Українська дослідниця М.П.Лещенко [253] виявила такі закономірності культурологізації зарубіжної системи професійно-педагогічної освіти: принципово творчий характер навчання, інтегративний принцип викладання мистецьких дисциплін, естетизація педагогічного процесу, органічне поєднання вивчення класичних культурних цінностей з різновидами масової культури, виховання полікультурної особистості.

Практично це проявляється у відведенні на фундаментальну гуманітарну підготовку бакалавра до 65% усього навчального часу, що передбачає оволодіння основами наук у їх історико-культурному розвитку, розвиток здатності аналізувати соціально-культурні проблеми, формування уміння логічно виражати судження щодо явищ культури, актуалізацію культурних цінностей, суттєвих для становлення особистої концепції життєдіяльності, формування потреби у неперервній освіті як основі фахового удосконалення [115, 40]. Навіть на природничих спеціальностях на гуманітарні предмети відведено до 25% навчального часу [92, 113].

На базі Гарвардського університету (США) розроблено програму “Назад до витоків” (P.E.Torgersen, 1977; M.E.Ragland, 1978) для студентів негуманітарних спеціальностей, яка передбачає обов’язкове вивчення десяти курсів з п’яти основних сфер культури: три — з літератури і мистецтва, два — з історії, два — з соціально-філософського аналізу, два — з природничої сфери, один — з мови і краєзнавства. Програма отримала статус загальнодержавної і рекомендована як для державних, так і приватних вищих навчальних закладів. Вона діє у повному обсязі у Гарвардському, Йельському, Принстонському, Колумбійському, Пенсільванському університетах і фінансується державними та приватними фондами. Програма цілеспрямовано орієнтує культурологічну освіту студента на надання їй патріотичного імпульсу, відчуття духовного зв’язку з країною, усвідомлення власної біографії та історії через національну історію і традиції, виховання у студентів зацікавленості та поваги до культур різних народів світу, досягнення розуміння загальносвітового і етнічного у цих культурах, розвиток навичок системного підходу до вивчення культури. Принциповим положенням програми є урахування перспективної залежності між підвищенням загальнокультурного рівня студента і потребою у постійній самоосвіті та самовдосконаленні.

Загальною тенденцією сучасної західної освіти став прямий зв’язок між престижністю вищого навчального закладу і кількістю годин на вивчення мов, історії, культури, незалежно від спеціальності. Як результат — вище котуються його випускники, більша частина їх потрапляє у керівні органи вибраної ними сфери діяльності. Аналізуючи причини і наслідки подібних змін у вищій освіті, Б.Л.Вульфсон зазначає: “Ринок продиктував таку структуру масової підготовки кваліфікованих кадрів, яка виявилась парадоксально неочікуваною з точки зору функціонерів планової економіки, а саме — вкрай низьку питому вагу інженерів і техніків, з одного боку, і високу насиченість ринку праці випускниками вузів з широкою ... загальнокультурною підготовкою. Такі кадри заповнюють робочі

місця в адміністративному апараті, торгівлі, фінансових структурах, у сфері послуг і тому подібне. Їх масовий приток сприяє загальному підвищенню культури праці у всіх сферах народногосподарської діяльності, росту загальної культури” [92, 114].

Іншою принциповою тенденцією західної педагогічної освіти стала *організація змісту навчання відповідно до логіки культури*: навчальні дисципліни орієнтуються на відтворення культурно-історичного шляху організації знання, їх зміст вписується у певний соціально-культурний контекст, їх організація визначає вибір певного соціокультурного спрямування життєдіяльності [367, 40]. Поліцентрична інтегративна модель навчального плану за умов ідейного і культурного плюралізму, безперечно, є спробою стабілізувати світоглядну культуру майбутнього спеціаліста, відкриває перспективи для розвитку його особистості та відтворення продуктивної моделі його професійної діяльності.

Цікавим для вітчизняної педагогічної освіти є також зарубіжний досвід актуалізації *аксіологічного потенціалу культурологічного знання*. Знання, що базуються на цінностях та індивідуальному життєвому досвіді майбутніх учителів, сприймаються ними як значущі, формують усталену систему цінностей, що реалізується у практичній діяльності. Зарубіжні дослідники (R.V.Bollough, J.G.Knowles, R.L.Edbert, M.M.Kluender, J.E.Penick, R.E.Yader) вважають аксіологічно орієтованим змістом освіти такий, що акцентує роль цінностей, які визначають порядок та ієрархію засвоєння знань. Культурні цінності у такому контексті інтерпретуються як регулятори людської поведінки, що спрямовують особистісний розвиток вчителя.

Заявлена тенденція свідчить про орієнтацію на формування цілісної особистості вчителя з усталеними уявленнями про культурну цінність усіх аспектів людської життєдіяльності. Цю думку українська дослідниця М.П.Лещенко підтвердила словами канадського педагога Б.Кріттендена: “При викладанні математики ... набагато важливіше сформувати думку про цінність математики як сфери людського пізнання з притаманними їй унікальними рисами, котрими не володіє жодна інша наука. Учитель зобов’язаний формувати цілісне дитяче сприймання навколишнього світу, в процесі якого математика допомагає розкрити таємниці однієї з численних його граней” [253, 26].

Аксіологічний підхід до культурологічної освіти свідчить про важливість у сучасному західному світі солідарності, гуманних стосунків між людьми, устремління до творчості, позитивного ставлення до себе і до учнів поруч з традиційними цінностями підприємливості та індивідуального успіху, особливо для вчителя, чия професійна діяльність розгортається у сфері міжсуб’єктних стосунків. Затребуваним стає вчитель, здатний до подолання ціннісних конфліктів у дегуманізованому світі.

Принципово важливо підкреслити, що віддаючи належне етнічним цінностям, які сприяють культурній ідентифікації людини, з метою зняття конфлікту соціальних, національних, релігійних, політичних цінностей все активніше у західній педагогіці заявляє про себе тенденція до надання переваги насамперед загальнолюдським цінностям [581; 603]. Освіта, орієтована на цінності загальнолюдської культури, сприймається як один із шляхів формування досвіду гуманного ставлення вчителя до людини й оточуючого середовища.

Найбільш очевидним підходом до культурологічно орієнтованої освіти на Заході є *проектний*, який актуалізує праксеологічний потенціал підготовки майбутнього вчителя і передбачає участь у практичній культуротворчості. Так, на початку 1990-х років розроблено і здійснено проект “Освіта світового класу” (США), інноваційна стратегія якого стимулювала досягнення реального результату майбутніх педагогів у певних видах культурної діяльності [609, 7].

У 1994 році почав здійснюватись міжрегіональний проект ЮНЕСКО “Участь молоді у захисті та популяризації культурної спадщини”. Його мета полягала у сприянні усвідомленню молоддю цінностей своєї культури і одночасному формуванню поваги до цінностей культур інших народів. У здійсненні проекту взяли участь молоді люди 50 країн. У 1995 році у Бергені (Норвегія) пройшов перший Міжнародний форум молоді по охороні всесвітньої культурної спадщини [92, 178].

Проектне трактування культурологічної освіти позитивно впливає на розвиток пізнавальних навичок студентів, уміння орієнтуватись у насиченому інформаційному просторі культури, розвиває критичне мислення. Його розробленість у західній педагогічній теорії та практиці відображає загальну тенденцію до прагматизації навчання, що викликає певну критику з боку противників механічного прив'язування культурних знань до потреб щоденного життя та орієнтації на вивчення лише того, що потрібно “сьогодні і зараз” (P.Abbs). Безперечно позитивний потенціал культурологічної проектної діяльності, на жаль, ще мало впроваджений у вітчизняну освітню практику.

Вищенаведене дозволяє нам зробити висновок щодо акцентування культурно-антропологічного аспекту в системі підготовки вчителя у зарубіжній теорії та практиці, яке виявляється у:

- прогностичному розумінні вчителя як суб'єкта культури;
- організації змісту навчання відповідно до логіки історико-культурного процесу;
- актуалізації аксіологічного потенціалу культурологічного знання;
- домінуванні гуманітарних дисциплін як принциповому соціокультурному виборі;
- інтеграції викладання мистецьких дисциплін;
- проектному спрямуванню культурологічної діяльності.

3.1.2. Аналіз педагогічних моделей культурологічної освіти студентів

Аналіз теоретичного і практичного доробку вітчизняної та зарубіжної педагогіки дозволяє виокремити основні педагогічні 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.

3.1. Сутність культурологічної освіти майбутнього вчителя

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” [526, 6].

Культурно-історичне тлумачення культурологічної освіти студента дозволяє співіснувати різним педагогічним позиціям. 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” [526, 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.П.Васянович, Г.С.Дегтярьова, Є.Клос, 1998; Л.Зеліско, 2001; Л.А.Руденко, 1998; В.О.Доманський, 2000; Н.Б.Крилова, 2000; Д.Григор’єв, 2001; J.G.Brooks, M.G.Brooks, 1993; J.I.Goodland, 1997) базується на персональній значимості смислу навчання для особистості як умови її саморозвитку і самоактуалізації. Оскільки продуктивним вважається освітній процес, зміст якого знаходиться у 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 знань про буття людини у різних типах історичних і регіональних культур.

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.

У контексті заявленої авторами концепції культурологічної освіти студента антропологічні культурні смисли розглядаються не як самоцінні, а як засіб адекватного розуміння та інтерпретації 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.

Це дозволяє стверджувати, що 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 не завдання формування культурного досвіду студента, а завдання його збагачення, створення умов для розвитку 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 [224]. Культурно-антропологічна модель культурологічної освіти студента, на наш погляд, є перспективною з погляду забезпечення нею взаємозв’язку між рівнем загальної культури вчителя і рівнем гуманізації його професійно-педагогічної діяльності.

Культуротворча модель культурологічної освіти (А.П.Валицька, 1998; Л.Г.Настенко, 2002; 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.

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 розвитку 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 [81].

3.1. Сутність культурологічної освіти майбутнього вчителя

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 особлива увага приділяється розвитку творчості студента у різних сферах позанавчальної культурної діяльності. Інструментальне розуміння культурологічної освіти як засобу формування творчої особистості майбутнього спеціаліста поширене у зарубіжній педагогічній теорії та практиці, оскільки воно пов'язане 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 збіднило фахову підготовку майбутнього вчителя.

Полікультурна модель культурологічної освіти (Ф.Г.Ялалов, 2001; M.D.Push, 1979; G.Banks, 1981, 1987; J.Blanks, 1985; P.Young, 1990; F.D.Kierstead, P.A.Warner, 1993; D.E.Campbell, 1996; D.Gollnick, Ph.Chinn, 1998) ґрунтується на тому, що основоположною якістю людини як суб'єкта культури є здатність до культурної ідентифікації як усвідомлення своєї належності до певної культури, інтеріоризації її цінностей, вибору і здійсненню культуровідповідного способу життя і поведінки. Національно-культурна ідентифікація уможливорюється 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 в 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 водночас зберігають етнічну самобутність та розділяють цінності й ідеали американського суспільства. З огляду на сучасну соціально-політичну ситуацію в Україні, що характеризується культурною, релігійною, мовною різновекторністю, потреба в активізації полікультурного компоненту 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 [560]. Культурологічна освіта будується на трьох взаємозалежних рівнях: етнокультурному, міжкультурному і полікультурному,

що допомагає 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 [535; 536]. 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 базується на міждисциплінарному підході на основі компаративної методології.

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

Продуктивний потенціал полікультурної моделі культурологічної освіти полягає, на нашу думку, у здатності вирішувати 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 відправним пунктом теорію діалогізму М.Бубера і 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.

Базуючись 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.

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.

У концепції В.С.Біблера [43; 44] культурологічна освіта спонукає 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

3.1. Сутність культурологічної освіти майбутнього вчителя

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.

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, є одним з найпродуктивніших в організації сучасного освітнього процесу.

3.1.3. Концептуальні засади культурологічної освіти майбутнього вчителя

Вище аналізовані підходи до визначення сутності культурологічної освіти актуалізують різні аспекти феномена культури в освітньому процесі й відповідно зайняли своє місце у педагогічній теорії та практиці, проте підготовка майбутнього вчителя у вищій школі зумовлює специфічний підхід до розуміння змісту і характеру культурологічної освіти студента. Культурологічна освіта майбутнього вчителя у рамках нашої концепції ґрунтується на прогностичній характеристиці вчителя як суб'єкта культури. Це 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 культурних смислів у концентрованих і особистісній інтерпретації.

Стихійне культурне самовизначення особистості як родової та як індивідуальної істоти відбувається у повсякчасному перебігу життєдіяльності людини, оскільки кожна культура несе у собі обумовлені нормами конкретної історико-соціальної традиції культурні зразки, цінності, принципи діяльності та канали комунікації. Проте з посиленням процесів розпаду традиційних культурних цінностей, розриву поколінь, наступальної ходи масової антикультури, втрати вкоріненості у національному ґрунті все менш дієвою стає передача смислів буття і стереотипів поведінки від батьків дітям, від покоління до покоління: "коли зв'язок часу рветься, культурі треба навчати, аби повністю не деградувати" [38, 55]. У тому випадку, коли культурні смисли і цінності знаходять своє втілення у свідомо поставленій меті культурологічної освіти особистості, остання набуває якості цілеспрямованого і керованого процесу. *Можливість цілеспрямованого конструювання, свідомого регулювання культурологічної освіти особистості лежить в основі педагогічної інтерпретації цього феномена, зумовлює його розгляд у контексті педагогічної науки і практики.*

Оскільки у визначенні прогностичної характеристики вчителя ми виходили з необхідності персоніфікації ним цілісного культурного досвіду, то *культурологічна освіта студента вищої педагогічної школи повинна представляти універсальне знання як входження в інтегральне поле культури*. У цій ситуації культурологічний курс об'єднав до того розмежовані за сцієнтистською традицією мистецтвознавство, літературознавство, релігієзнавство, етику, естетику, всесвітню історію проблемою духовного життя людини і суспільства у різних національних та історичних картинах світу. Це дозволило цілісно осмислити розвиток і взаємодію духовних практик людства у соціально-історичному контексті. Об'єктивована вищезазначеним курсом культурологічна освіта майбутнього вчителя спирається на раціональне пізнання й інтуїтивне образне проникнення у синтетичне знання різних культурних традицій, що уможлиблює формування цілісного уявлення студента про культурний континуум і місце у ньому людини, відтворення органічного образу світу у його динамічному розвитку.

Культурологічна освіта майбутнього вчителя осмислює культурну історію людства як історію ціннісно значущих норм буття людської спільноти, образів її життя, смислів і структури картин світу, принципів поведінки людей. Це відрізняє її від традиційної історії культури або історії мистецтва як історії унікальних творинь культурного генію. У цьому сенсі культурологічна освіта не підмінє собою звичну естетичну освіту майбутнього вчителя, яка тлумачиться як “безпосередньо спрямована на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей, на розвиток здатності перетворювати дійсність за законами краси” [120, 119]. Естетична інформація, що її несе у собі слово, ритм у літературній творчості, колір, лінія, форма у візуальному мистецтві, гармонія, мелос у музиці, переміщується у культурний і антропологічний контекст та розглядається у площині розвитку світу людської чуттєвості.

Тому поняття культурологічної освіти можна вважати набагато ширшим, по-перше, через активізацію у її процесі не лише чуттєвого сприйняття світу, а й відтворення культурної діалектики самого процесу пізнання світу, тобто логосу. У відповідності із етимологією слова “логос” як внутрішньої закономірності, впорядкованості, закону і форми мислення сформувався і саме поняття культурології як культурної динаміки способів пізнання світу і людини, введення у науковий обіг якого прийнято пов'язувати з ім'ям американського культурантрополога Л.Уайта.

По-друге, світоглядний характер культурологічної освіти студента визначає необхідність у її складі не тільки духовних форм людської діяльності, таких як мистецтво, філософія тощо, а також природничих знань, технологій предметного середовища, соціально-економічних інститутів суспільства, що розглядаються із загальнокультурної точки зору. Це означає представлення природничого знання не на рівні його сучасних діючих моделей, а через історичну діалектику процесу руху наукової думки, не тільки через адекватність технологій описаним природним процесам, а через наповнення світоглядними смислами сухих математичних формул, фізичних і хіміко-біологічних моделей, космогонічних побудов [148]. У поле зору культурології потрапляє також “низька” культура, її буденні, субкультурні, маргінальні надбання, що розкривають повсякчасні потреби людини, антропологічні смисли масових проявів.

3.1. Сутність культурологічної освіти майбутнього вчителя

Оскільки культурологічна освіта студента об'єктивована культурологічним курсом, який представляє не міждисциплінарний комплекс, а автономну наукову дисципліну зі своїм специфічним предметом вивчення, то це дозволяє уникати хаотичного набору відомостей з різних культурних сфер, систематизувати колосальний інформаційний потік за допомогою гносеологічної установки при вивченні культурних явищ на інтеграцію їх у історичних і національних картинах.

“Життя культури — спільний казан смислів, образів, текстів, розпізнати у якому прекрасну амброзію грецької класики, строкатий вінегрет олександрійської доби, порівняти одне з одним і зрозуміти чому, як і за яких умов один тип культури виростає з іншого, за якими законами різні типи культур змінюють одна одну у часі, яким чином можливий синхроністичний культурний діалог, як узгоджені різні культурні фрагменти і якими є нитки традицій, що скріплюють історичну тканину культур, що складає символічний фундамент і “культ” тієї чи іншої культури, яке її “розгортання” з часу у вічність — далеко не повний перелік нелегких завдань, що стоять перед дослідником “культури як цілого” [417, 22]. Зважаючи на це, побудова культурологічного дискурсу передбачає компаративність як встановлення смислоутворюючого зв'язку культурних фактів. Саме це забезпечує формування через комплексність знання цілісного світогляду майбутнього вчителя, цілісності його мислення, різноспрямованості його досвіду. Результатом чого є становлення особистісної цілісності вчителя як людини і як фахівця, здатного виходити за межі адаптованої моделі професійної поведінки.

Проте поняття “культурологічної освіти майбутнього вчителя” необхідно розвести також із поняттям “культурологічної підготовки”, яке зустрічається у деяких дослідників, зокрема у Л.А.Кондрацької та В.С.Маслова. Культурологічна підготовка студента вищої педагогічної школи, на наш погляд, розглядається як компонент спеціальної освіти майбутнього вчителя відповідного профілю, наприклад, поліхудожнього, де культурологічні знання, уміння і навички виступають у якості інструментів формування фахового досвіду діяльності учнів у відповідній художньо-культурній сфері.

Пропоноване нами розуміння культурологічної освіти виводить її за межі функціонування лише як компонента фахової підготовки вчителя мистецтва у контекст процесу педагогічно організованого становлення особистості майбутнього вчителя у просторі поліфонічних культурних цінностей, об'єктивацією якого стає нормативний культурологічний курс циклу гуманітарної підготовки на бакалаврському освітньо-кваліфікаційному рівні.

Останнє визначає розгляд культурологічної освіти у трьох основних аспектах:

по-перше, як педагогічно організованого процесу освоєння студентами вищої педагогічної школи загальнокультурного досвіду людства, який виступає суттєвим чинником формування педагогічної культури фахівця;

по-друге, як результату вищезазначеного процесу, а саме — сукупності культурологічних знань і пов'язаних із ними умінь і навичок, яка уможливорює прилучення студентів до культурно детермінованих шляхів вирішення завдань професійної діяльності;

по-третє, як системи навчання, виховання і розвитку особистості майбутнього вчителя у взаємозв'язку нормативної культурологічної дисципліни, навчальних курсів циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки

фахівця, побудованих на основі культурологічного підходу, і позааудиторної роботи, спрямованої на розвиток музейно-краєзнавчої та самодіяльної творчості студентів.

Системність і процесуальність культурологічної освіти майбутнього вчителя в її спрямованості на формування суб'єктної позиції фахівця виступає у пропонованій концепції необхідним фактором оволодіння студентами методами самостійного прирощення культурологічного знання, засобами продуктивної активності, які формують їх готовність до саморозвитку у просторі культури, до самовизначення у динамічному світі культурних цінностей, до неперервної реалізації культурних можливостей студентів, їх актуалізації та самоздійснення, що створює внутрішні та зовнішні умови для самостійного вибору особистістю основних параметрів власної педагогічної культури, яка в подальшому визначатиме характер професійної діяльності вчителя.

Такі функціональні позиції культурологічної освіти в системі вищої педагогічної школи дозволяють забезпечити її адекватність меті, завданням, принципам і змісту професійної діяльності вчителя, покликаною відтворювати в особистісному світі учнів цінності загальнолюдської культури. Професійно-педагогічна спрямованість культурологічної освіти майбутнього вчителя полягає не тільки у тому, що вона вводить студента в основні категорії і принципи загальної теорії культури, у проблеми її морфології та динаміки, у її механізми і соціальне функціонування, у діяльність культурних інститутів, у складну систему соціокультурних норм і цінностей буття людства, у сутність взаємодій культурних картин світу, у питання ідентифікації особистості у культурі, тобто у систему вузькоспеціального культурологічного знання і відповідних практик.

Педагогічне спрямування культурологічної освіти майбутнього вчителя полягає в проекції загальнокультурного знання на площину професійного шляхом опанування основними критеріями педагогічної діяльності як культурної, оволодіння її культурними функціями, історією становлення основних парадигм педагогічної культури як способів адресувати людині предметне багатство культурних цінностей, усвідомлення культурного статусу вчителя у суспільстві, соціокультурних і етичних норм професіоналізму, професійних традицій, ритуалів, смислів, особливостей професійної комунікації як культурного діалогу. У такому контексті культурологічна освіта студента вищої педагогічної школи може розглядатись як умова підвищення рівня соціальної інтегрованості і соціальної адекватності майбутнього вчителя, розвитку системи професійних мотивацій, толерантності, подолання тенденцій масової соціально-культурної маргіналізації вчителя.

Крім того, важливо підкреслити, що культурологічна освіта, яка покликана допомогти студентові освоїти універсальний світ культурних цінностей, відновлює культуру у правах природної та єдиної основи освіти, забезпечує введення в освіту культурного контексту [65], тобто виступає одним із потужних факторів реформування сучасного освітнього процесу на засадах гуманізації та суб'єктної його парадигми. Вище зазначене дозволяє широко трактувати культурологічну освіту як процес педагогічно організованої соціалізації та інкультурації майбутнього вчителя у синтезі навчання і учіння, виховання і самовиховання, розвитку і саморозвитку.

Методологічним фактором педагогічного забезпечення зазначеного процесу виступає **орієнтація на цінності як спосіб адресувати**

особистості предметне багатство культури. Опанування змістами людської культури можливе в умовах формування ціннісних відношень студента до дійсності. Оскільки провідна роль у виборі людиною відповідної системи цінностей як прийнятної для неї відношення до світу належить освітній системі, то відповідно культурологічна освіта майбутнього вчителя повинна ґрунтуватись на освоєнні не фактів культурного процесу, а смислів, що створюються співвіднесенням людини із оточенням у межах тієї чи іншої національної та історичної системи культурних координат. Зазначена підтримка базової системи цінностей людського буття є особливо актуальною в умовах сучасної соціокультурної кризи.

Орієнтація на культурні цінності й смисли визначає специфіку культурологічного підходу до пізнання соціальної та природної дійсності. Зазначена специфіка полягає у дослідженні законів породження ціннісно-сислового змісту соціокультурного життя людини, текстів, у яких цей зміст представлено, комунікаційних засобів, за допомогою яких цей зміст передається від індивіда до індивіда, від покоління до покоління. Останнє дозволяє науковцям тлумачити культурологію як “науку про ціннісно-детерміновані основи здійснення колективного характеру життєдіяльності, про соціокультурну необхідність пізнання і впорядкування оточуючого матеріального та інформаційного світу, а також про методи відтворення суспільства як соціально усталеної та культурно специфічної спільності”[447, 37].

Це дозволяє нам зробити висновок, що **предметом культурологічної освіти майбутнього вчителя виступають усталені в історичному просторі та часі змістовно-сислові аспекти культурної діяльності людства, опанування якими уможливорює становлення вчителя як суб'єкта культури.**

Спілкування майбутніх вчителів з приводу культурних цінностей повинно бути живим процесом варіативної інтерпретації текстів культури, в якому постійно відтворюються і “проживаються” різні моральні колізії та життєві ситуації. У такому контексті культурологічна освіта буде орієнтована на педагогічну підтримку процесів становлення ціннісного відношення студентів до дійсності, на створення ціннісно-мотивуючого фундаменту культури майбутнього вчителя, спираючись на який, він може продуктивно розв'язувати як смисложиттєві, так і професійні проблеми свого буття, що як раз найменше забезпечується традиційною системою освіти.

Становлення системи цінностей майбутнього вчителя як його ставлення до дійсності, професійної діяльності і самого себе уможливорюється особистісним залученням людини до діяльнісного освоєння світу культури. Оскільки фундаментальні умови розвитку особистості створюються лише в ситуації орієнтації змісту освіти на людину, то необхідним стає подолання відчуженості, абстрагованості і позаперсональності культурних знань, забезпечення їх вкорінення у соціальному і національно-культурному ґрунті, зв'язаність процесу передачі суспільно значущих цінностей культури з пошуками особистісних життєвих і професійних смислів, активізації духовного життя студента. Ми погоджуємося із думкою Л.П.Буєвої, що поняття “освічена людина” повинно перестати бути синонімом поняття “інформована людина”, має зблизитись із поняттям “культурна людина” [65, 12].

Відповідно, культурологічна освіта студента стає дієюю за умови її **особистісної орієнтації**, переміщення акценту з об'єктів, предметів і

технологій культурної практики людства на суб'єкта культури, пізнавальні, аксіологічні, мотиваційні, комунікативні, інноваційні аспекти його творчо активної діяльності. Останнє передбачає розкриття перш за все особистісного виміру культурної історії людства, освоєння культурного циклу буття людини. Це є особливо принциповим саме для фахової підготовки майбутнього вчителя, чия професійна діяльність розгортається у сфері міжлюдської взаємодії, що вимагає у всьому виявляти саме антропологічний контекст.

У цьому аспекті суб'єктна активність як продуктивний спосіб освоєння цінностей культури водночас стає шляхом формування фахового досвіду майбутнього вчителя як орієнтованого на особистісну взаємодію. А самий історико-контекстний аналіз культур зумовлює освоєння духовного космосу людини, надає особистісному розвитку соціально-історичного виміру, ліквідує знеособлення знання, спонукає до творчого реформування обставин життєдіяльності. Останнє важливо не лише для професійного розвитку студента, але й для його особистої здатності адаптуватись до суперечних умов сучасного буття, протистояти негативним впливам соціального середовища, тобто для становлення особистості у її цілісності.

Центрування культурологічної освіти антропологічною проблематикою є запорукою формування уявлень майбутніх фахівців про себе як "про суб'єктів культурно-історичного процесу, що розгортається у історичному часі як часі їх власної життєдіяльності" [435, 341]. За такого підходу культурологічна освіта стає не тільки процесом і результатом збагачення особистості різноплановою інформацією про загальносвітовий і національний культурний процес, вона створює внутрішні та зовнішні умови для культурної самореалізації та саморозвитку майбутнього вчителя, формування його власної культурної самосвідомості. Вона сприятиме здійсненню національно-культурної самоідентифікації, виробленню власного погляду на події суспільного і професійного життя, прищепленню навичок практики інкультураційної роботи.

У такому розумінні культурологічна освіта майбутнього вчителя стає абсолютно органічною гуманістичній педагогіці з її ідеєю антропоцентризму, самоцінності людини та її соціального здоров'я. Визнання права особистості на вільний розвиток і реалізацію індивідуальних здібностей в культурологічній освіті відповідає сучасним тенденціям трансформації прагматичної освітньої парадигми у суб'єктну, орієнтовану на творчу активність самоцінної людини. Відповідно, актуальним стає розуміння культурологічної освіти майбутнього вчителя як процесу залучення особистості студента до культурно детермінованих шляхів вирішення завдань особистісної і професійної життєдіяльності.

Виявляючи сутність культурологічної освіти, необхідно охарактеризувати ту її рису, яка зумовлена особливостями сучасної історичної ситуації як у глобальному, так і вітчизняному контексті. Новітнє суспільство є планетарною цивілізацією, де різні культури взаємозалежні і взаємно переплетені так, що виживання людини забезпечується збереженням рівноваги культурної багатоманітності на принципах рівності поза силовим втручанням у інший соціум. Українська людина реально живе, мислить і діє у просторі багатьох культур, обмежувати вплив яких неможливо і недоцільно. Сучасний вчитель повинен бути готовим здійснювати професійну діяльність у полікультурному світі, навіть якщо виховувався у певному культурному середовищі та свідомо

3.1. Сутність культурологічної освіти майбутнього вчителя

розділяє його нормативи й цінності. Він повинен бути відкритим не лише наявним формам різних культурних традицій свого суспільства, але й їх минулому і підтримувати право вільного вибору учнем напрямку і змісту свого духовного життя. Ось чому *культурологічна освіта майбутнього вчителя має бути полікультурною за своєю суттю*, розкривати множинність культурних космосів.

Безперечно, національна культура, за допомогою якої людина освоює цінності свого етносу, розвиває свою національну самосвідомість, здійснює культурну самоідентифікацію, є доміантною у культурологічній освіті майбутнього вчителя. Проте, оскільки, за М.М.Бахтіним, культура лежить на межах, то лише взаємодія, діалог різних культур уможливають глибину розуміння особливостей національної культури.

Українська культура набуває повноти і неповторності лише у співіснуванні з різними традиціями світового культуротворення. Саме буття України на перехресті культур зумовило її зв'язок із загальносвітовим історико-культурним простором. Тому лише у контексті світових процесів українська культура розкриває своє покликання і гуманістичне значення, що і відображено у концепції культурологічного курсу. Спроби виокремити українську культуру в окремий курс (що може бути доцільним для вузьких фахівців-культурологів) або взагалі зняти світовий контекст її вивчення, на наш погляд, є абсолютно неправомірними і порушують єдність загальнолюдського, національного та індивідуального у соціокультурних і освітніх процесах.

Полікультурність культурологічної освіти як усвідомлення множинності якісно своєрідних та індивідуально самобутніх культур, історичної відносності сучасного світу уможливорює становлення вчителя як людини, здатної розуміти і приймати інші культурні цінності, сполучати у своєму мисленні та діяльності різні культурні форми і смисли, включати їх у свою особистісну позицію, будувати діалогічні стосунки, йти на розумний компроміс.

Полікультурність культурологічної освіти не дозволяє розглядати культуру як музейний історичний релікт, оскільки проектує минуле на проблеми сучасного, привчає бачити у тому, що вже осіло у традиціях, перспективи майбуття, місце нових можливостей, відкритих вільному пошуку. У такому контексті культура постає не тільки як результат попереднього розвитку, але й як відкрита система, що містить у собі можливості виходу за межі усталеного і впорядкованого буття. Безкінечність розкриття смислів культури зумовлює *неперервність самої культурологічної освіти особистості*. Вона представляє одночасно і процес, що перманентно розгортається, і фіксований у кожний момент цього процесу результат становлення особистості як суб'єкта культури. Її неможливо "почати і закінчити", сконцентрувати на якомусь певному етапі особистісного розвитку, чи обмежити окремим культурологічним курсом. Ефективність культурологічної освіти забезпечується активізацією суб'єктної позиції майбутнього фахівця як цільового спрямування навчального процесу, яка вмотивовує постійне розгортання культурного саморозвитку вчителя у його професійній діяльності.

Сутність і соціальне призначення культурологічної освіти розкриваються завдяки *включенню педагогічної освіти в контекст класичної університетської*, що відображає тенденції зміни філософії педагогічної освіти, повернення їй статусу процесу формування творчої, соціально зрілої та

всебічно розвиненої особистості вчителя. Педагогічний університет у наш час — вищий навчальний заклад, що поєднує базові риси класичного університету з рядом специфічних особливостей освітнього закладу, покликано готувати кадри для системи освіти. Це проявляється у широкій номенклатурі спеціальностей і спеціалізацій (учитель права, культурології, філософії, економіки, екології, педагог-психолог, валеолог, соціальний педагог тощо), в орієнтації на принципову системність і науковість знань студентів, у широко диференційованій аспірантурі й докторантурі, у наявності висококваліфікованого професорсько-викладацького складу з великим відсотком кандидатів і докторів наук, що є необхідною умовою організації повноцінної науково-дослідницької роботи, у функціонуванні системи підвищення кваліфікації, у можливості задіяти відповідну рівню викладання і досліджень матеріально-технічну базу, у впровадженні нових технологій навчання, у суб'єктній парадигмі навчального процесу.

Навчання за професійними освітніми програмами різних рівнів (бакалавр, спеціаліст, магістр) характеризується академічною мобільністю, альтернативністю, гнучкістю, взаємододатковістю, наступністю окремих рівнів системи неперервної освіти, що дозволяє враховувати індивідуальні здібності студентів. У той же час діяльність педагогічних університетів ґрунтується на твердому підмурку таких основоположних принципів педагогічної освіти, як демократизація, гуманізація і гуманітаризація вищої освіти, диференціація, екологізація та індивідуалізація освіти, що спрямоване на формування не тільки вузького професіонала, однак широко освіченої і свідомої особистості.

Зазначені підходи відповідають класичному розумінню університету з його триєдиним завданням — освіта, дослідження і культура — як “всесвітні науки” (К.Ясперс), у якому співіснують усі форми гуманітарного і природного знання, усі види світогляду. Якщо виокремити, ізолювати будь-який компонент, буде втрачений самий дух університетської освіти. Проте абсолютно прийнятною є позиція філософа Х.Ортегі-і-Гассета, що провідною метою університетської освіти є відтворення інтелектуальної еліти через залучення до цілісного світу культури людства [328].

Ця ідея підтримана видатним російським реформатором С.Ю.Вітте, який у своїх спогадах підкреслює інтегративну специфіку університетського навчання: “Університет... представляє таке середовище для наукового розвитку молодих людей, якого не може надати жодна вища школа, тому що в університеті викладаються усі категорії наукового знання, які у даний момент становлять досягнення людства, і студенти живуть у атмосфері цих знань. Так, наприклад, студенти математики спеціально займаються тільки математикою, складають іспити тільки з математики, проте протягом усього свого життя в університеті вони не чужі усім іншим галузям науки. Студент зранку до вечора перебуває у середовищі студентства, він постійно стикається з різними думками та ідеями, що їх сприймають студенти інших факультетів” [85, 51].

Ось чому, здійснюючи на основі системного підходу дослідження університетської педагогічної освіти, О.В.Глузман [115] обґрунтовує необхідність вичленення в її змісті шести основних блоків підготовки спеціалістів: загальноосвітнього, спеціального, психолого-педагогічного, науково-педагогічного, практично-педагогічного і культурологічного з внутрішньопродметним і міжпредметним зв'язком навчальних курсів, циклів

3.1. Сутність культурологічної освіти майбутнього вчителя

дисциплін і видів навчання, які мають навчальну, наукову, професійну і культурологічну єдність, забезпечують формування у майбутніх учителів світоглядної культури. За його концепцією, культурологічний блок передбачає освоєння загальнолюдського досвіду культури, що сприяє становленню гуманістичних ціннісних орієнтацій студентів, їх зрілих світоглядних позицій, розвиненню системного творчого мислення як необхідних для повноцінного існування майбутнього вчителя у якості професіонала і члена суспільства.

Для нашої концепції є абсолютно прийнятною позиція більшості теоретиків і практиків університетської освіти, зокрема, В.В.Сагарди [388], В.О.Садовничого і В.В.Белокурова [389], що педагогічний університет об'єктивно створює органічні умови для різнобічного розвитку особистості вчителя. Інтеграція різних профілів гуманітарного і природничого навчання дозволяє формувати універсальну освіченість, широку загальнокультурну ерудицію студента. "Університетській педагогічній освіті властивий широкий гуманітарний профіль підготовки, що здійснюється на міждисциплінарній основі. Гуманітаризація університетської освіти надає цілісності змісту освіти студентів, надає можливості оперувати системою загальнолюдських знань"[115, 25]. Культурологічна освіта в системі педагогічного університету як раз і покликана підтримати процеси розвинення полікультурної фундаментальної освіченості майбутнього педагога, формування його системного, проблемного мислення, набуття людинознавчого досвіду, складення творчої атмосфери наукового пізнання і духовної життєдіяльності. Ось чому важливість культурологічної освіти в системі університетської підготовки педагогічних кадрів закріплена у статті 5 Закону України "Про освіту", де визначена пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей перед політичними і класовими інтересами, органічного зв'язку освіти із національною історією, культурою, традицією.

3.1.4. Мета і завдання

культурологічної освіти майбутнього вчителя

Як бачимо, культурологічна освіта майбутнього вчителя покликана розгорнути органічну цілісність *загальних, особливих і одиничних його характеристик як особистості та професіонала.*

На рівні загальних характеристик у процесі культурологічної освіти здійснюється становлення власне людського в особистості, її родових рис: студент набуває досвіду суб'єктної активності у культурі, здатності пізнавати і освоювати культурні смисли, відтворювати їх в індивідуальній свідомості учнів, емоційно відноситись до оточуючого культурного простору, здійснювати культурну діяльність і спілкування з приводу культурних цінностей у соціальному середовищі.

На рівні особливих характеристик культурологічна освіта задає соціокультурне спрямування розвиненню родових рис особистості, оскільки наповнює їх неповторним національно-культурним змістом, детермінованим особливостями конкретної етнічної, релігійної, моральної, професіональної традиції, з метою забезпечення адекватності майбутнього спеціаліста історично мінливому соціально-культурному замовленню.

На рівні одиничних характеристик культурологічна освіта актуалізує потенціал самовизначення, саморозвитку і самореалізації особистості у

просторі культури, стимулює творчу активність і самодіяльність студента, які у площині розгортання фахового досвіду вмотивовуватимуть індивідуально неповторне конструювання педагогічного процесу.

Проведений аналіз педагогічного феномена культурологічної освіти дозволяє конкретизувати в залежності від характеру впливу на загальний, особливий та одиничний рівні особистості студента її багаторівневу **мету — становлення майбутнього вчителя в якості суб'єкта культури, що забезпечує активізацію процесів його культурної самореалізації та саморозвитку, формування готовності фахівця до педагогічної підтримки дитини на шляху її визначення у світі культурних цінностей.**

Реалізація такої багаторівневої мети передбачає виконання цілого комплексу **завдань**, серед яких слід вичленити:

- *формування у студентів соціально адекватної особистісної картини світу* шляхом оволодіння системою культурологічних знань, що зумовлюють його готовність до організації педагогічно доцільного процесу трансляції культурного досвіду людства у систему індивідуальних цінностей учнів;
- *формування особистісної системи ціннісних орієнтацій, комунікативних навичок і суб'єктної активності майбутнього вчителя* шляхом:
 - введення у систему ціннісно-змістовних настанов загальнолюдської та національної культур, критеріїв оцінок і принципів відбору соціально-прийнятних культурних смислів, що визначають складення емоційно-ціннісного відношення особистості до культурних явищ і професійної діяльності;
 - опанування основними принципами і формами комунікативного досвіду різних сфер культури людства як засобу трансляції соціально значущих культурних смислів, що зумовлюють конструювання педагогічного процесу на основі гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
 - засвоєння суб'єктної природи культурних процесів у антропологічному їх аспекті як інструменту національно-культурної самоідентифікації особистості, вільного вибору культуровідповідних стратегій професійно-педагогічної діяльності по перетворенню об'єктивного соціально-культурного досвіду у форму суб'єктності;
- *формування досвіду культуротворчої діяльності вчителя, його просвітницької, дослідницької та художньої активності, спрямованих на визначення соціально-функціональної ролі майбутнього фахівця та способів його входження у соціальну практику, здійснення культурно детермінованих шляхів вирішення особистісних і професійних проблем.*

Пропонована концепція культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій педагогічній школі унаочнена в її моделі (рис.3.1), яка відображає спрямування досліджуваного феномена на розвиток гуманістичної педагогічної культури майбутнього вчителя, на становлення досвіду самовизначення у просторі культурних цінностей людства, на формування готовності майбутнього фахівця до вироблення в учнів відповідних навичок соціальної адекватності у динамічному сучасному світі, принципово толерантного ставлення до полікультурних традицій різних народів світу. Структурний, процесуально-функціональний і змістовий аспекти представленої моделі буде розглянуто у наступних підрозділах.

3.1. Сутність культурологічної освіти майбутнього вчителя

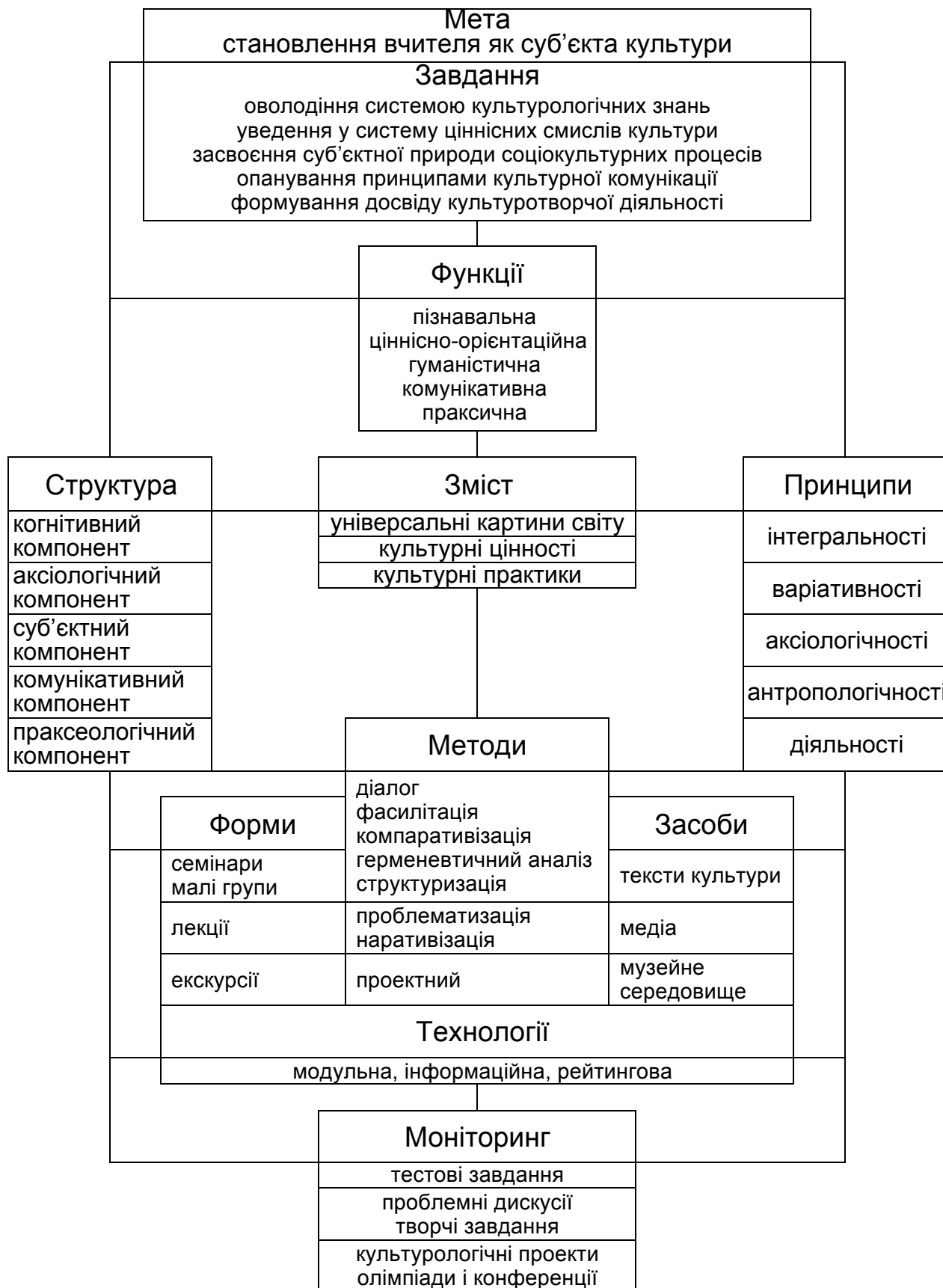


Рис.3.1. МОДЕЛЬ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

3.2. Структурний і функціонально-процесуальний аналіз культурологічної освіти майбутнього вчителя

Змістовна характеристика культурологічної освіти майбутнього вчителя потребує розкриття двох її аспектів — предметно-структурного і функціонально-процесуального. Кожен із них має свій зміст і відповідний компонентний склад. Предметно-структурна сторона культурологічної освіти є проекцією нормативно-регулятивної, ціннісно-сислової, знаково-комунікативної, соціально-відтворюючої і суб'єктної складових культури на цілісну структуру особистості майбутнього вчителя відповідно до визначених мети і завдань культурологічної освіти у педагогічному університеті, що дозволяє виділити відповідно до теоретично обґрунтованого ізоморфізму структурі педагогічної культури вчителя когнітивний, ціннісний, комунікативний, праксеологічний і суб'єктний компоненти культурологічної освіти майбутнього фахівця.

3.1. Структура

культурологічної освіти майбутнього вчителя

Когнітивний компонент культурологічної освіти представлений системою узагальнених, цілісних культурних знань, що розкривають соціально значущі смисли культури і спрямовують майбутнього вчителя на проектування культурно-пізнавальної діяльності учнів.

Оскільки знання є відображенням об'єктивної дійсності, якостей предметів і явищ, їх зв'язків і опосередковують ефективність і неперервне удосконалення людської практики, то рівень культури кожної людини і людства на кожній стадії онтогенезу і філогенезу визначається характерним обсягом і глибиною знань. У культурологічному пізнанні як процесі впорядкування і систематизації уявлень людства про оточуючий світ, соціальні відносини і саму людину, його результати розглядаються як феномени культури. Отримання знання здійснюється як відображення існуючих культурних світів в їх конкретності та неповторності, а також як виявлення загального, сутнього у формах особливого [175].

Поширене у практиці вищих педагогічних закладів прагматично-сцієнтистське абсолютизування сукупності знань з теорії, історії та практики культурних процесів у структурі культурологічної освіти, є таким же неправомірним, як і недооцінювання гносеологічного змісту культури, розгляд її лише у площині цінностей, які потребують особливого позаінтелектуального їх сприймання. Специфіка культурологічного знання полягає в тому, що воно має своїм предметом людину не як об'єкт, а як суб'єкт. Відповідно загальне в культурі постає як унікальне, неповторне, як таке, що несе у собі суб'єктність. Знання про оточуючий світ і його явища, заломлені крізь свідомі інтереси та устремління людини, відображають зв'язок об'єкта із суб'єктом, сполучають знання із цінностями, об'єктивне із суб'єктивним, надають процесу культурологічного пізнання антропологічного спрямування. Це вмотивує звернення вчителя до особистісно-орієнтованих принципів організації педагогічного процесу.

Освітній потенціал культурологічного знання розкривається майбутньому вчителю, незалежно від специфіки його професійної підготовки, своєю гуманітарною природою. Його особливість — у множинності, діалогічності та орієнтації на текст. У культурологічній освіті пізнання здійснюється через текст

як первинну реальність і вихідну його точку [33, 292]. Текст задає основні параметри пізнання культурної моделі світу і зумовлює діалогічність гуманітарного знання, яке виникає на перехресті двох світів — автора та інтерпретатора. Культурологічне знання є діалогічним, тому що воно орієнтоване, за М.М.Бахтіним, на пізнання смислів, які відкриваються у момент діалогічного звернення від людини до людини, у момент емпатійного ототожнення себе із співбесідником, у момент співпереживання. Органічним результатом такого процесу пізнання стає множинність істин, інтелектуальний плюралізм, поліфонізм світобачення, які розширюють горизонти інформаційного тезаурусу вчителя, формують його творчий потенціал, толерантність і взаємоповагу як принципи педагогічної взаємодії.

Оскільки знання як таке не забезпечує його прямої практичної реалізації і може мати навіть руйнівні наслідки, постає потреба у цінностях як значеннях предмета для людини як суб'єкта. Мотиваційну роль у практичній поведінці людини відіграють переживання, емоції, почуття, які є психологічним субстратом і фундаментом ціннісного відношення [175, 236]. Система таких відношень є необхідною культурною силою розвитку людства, а отже, повинна розглядатись як *аксіологічний компонент* культурологічної освіти. Останній представлений історико-культурним досвідом емоційно-ціннісного відношення до світу, який зумовлює характер внутрішнього прийняття майбутнім вчителем вищих культурних цінностей і забезпечує формування емоційно-ціннісних критеріїв його педагогічної культури.

Культурні цінності трактують як “квінтесенцію соціального досвіду суспільства, в межах якої зібрані найбільш виправдані та соціально ефективні принципи здійснення життєдіяльності: звичаї, стереотипи поведінки і свідомості, зразки, оцінки, образи, думки, інтерпретації тощо, тобто принципові норми поведінки й суджень, що ведуть до посилення соціальної інтеграції суспільства, взаєморозуміння між людьми, їх компліментарності, солідарності, взаємодопомоги” [447, 252].

Оскільки у культурних цінностях осмислюється, закріплюється і передається цілісне ставлення людини до дійсності та представлені особистісні смисли, то вони забезпечують духовну орієнтацію і характер регуляції спілкування і предметної діяльності людей. Культурні цінності є змістом основних мотивацій людини. Ціннісна свідомість вчителя як відображення значення культурних смислів для нього як для суб'єкта культури пронизує увесь методологічний базис його педагогічної діяльності. Залежно від вибраної системи ціннісних орієнтацій проєктований вчителем процес навчання і виховання концептуалізується.

Змістом аксіологічного компонента культурологічної освіти повинні стати історично мінливі структури культурно значущих смислів, які визначають стан ціннісного світу особистості, характер оцінювання нею оточуючої дійсності. Тому кожна історико-культурна доба у змісті культурологічного курсу має розглядатись через спосіб постановки й вирішення основних моральних колізій буття, вічних проблем смислу життєдіяльності людини, принципів її особистісної та професійної поведінки. Саме тоді уможливується вирішення освітнього завдання освоєння студентом етичних альтернатив як способів визначення стратегій буття.

Пред'явлення культурних цінностей як варіантів, альтернатив, можливих

підходів до вирішення смисложиттєвих колізій переводить проблематику культурологічної освіти в особистісний контекст, сприяє усвідомленню актуальності культурних цінностей для себе як особистості і майбутнього професіонала.

Як відомо, вибір системи культурних цінностей здійснюється людиною як суб'єктом. Відтак аксіологічний компонент культурологічної освіти майбутнього вчителя може розглядатись як такий, що забезпечує умови для вільного самовизначення студента у просторі культури для прийняття власних цінностей у формі життєвих цілей, провідних мотивів, інтересів, потреб. Це дозволяє підтримати саморозвиток ціннісного світу молодої людини, особливо в ситуації наступу масової космополітичної культури та втрати національно-самобутніх традицій. Досвід особистісної самоактуалізації у культурі формує мотивацію майбутнього вчителя до конструювання власної педагогічної діяльності на аксіологічних засадах, до розуміння дитини як вищої цінності освітнього процесу, до актуалізації у навчально-виховному процесі історичної пам'яті людства, високих громадянських почуттів, національно свідомих цінностей.

Оскільки людська життєдіяльність за своєю природою колективна, то процес творення і передачі культурних цінностей передбачає взаємодію між його учасниками. Уміння оцінювати світ формується і реалізується у практичних зв'язках з іншими людьми, у людському спілкуванні. Останнє вимагає виокремлення в структурі культурологічної освіти студента *комунікативного її компонента* як системи норм, принципів, способів і форм людських взаємозв'язків у історичному процесі накопичення і трансляції соціально цінного культурного досвіду, які орієнтують майбутнього вчителя на принципову суб'єкту рівність взаємодії у проектованому ним педагогічному процесі.

Міжкультурна комунікація визначається як процес взаємодії між суб'єктами соціокультурної діяльності з метою передачі, обміну або вироблення нової інформації завдяки прийнятим у даній культурі знаковим системам [446, 194]. Соціокультурна комунікація є базовим механізмом забезпечення формування соціальних зв'язків, управління спільною життєдіяльністю людей, накопичення і трансляції соціально-культурного досвіду.

Відповідно, комунікативний компонент культурологічної освіти майбутнього вчителя виявляє себе, з одного боку, у змістовному аспекті як опанування системною сукупністю різних історико-культурних феноменів комунікаційних процесів, узагальнених норм і засобів комунікації, що регулюють уявлення про рівень соціальної прийнятності світоглядних позицій і форм діяльності. З іншого боку — у процесуально-динамічному аспекті організації педагогічної взаємодії між викладачем і студентом з приводу культурних смислів і цінностей як моделі міжкультурного спілкування.

За таких умов спілкування набуває якості міжсуб'єктної взаємодії, учасники якої є принципово рівними, унікальними носіями активності, цілеспрямованості та вибірковості поведінки [176]. Кожна сторона педагогічного процесу, розкриваючи себе іншій, набуває можливості проникнути у духовний світ співучасників, відтворити його у собі, пережити його як ціннісно значущий і через це відкрити нові горизонти власної особистості. Так досягається максимальна спільність поглядів, почуттів і дій як необхідна умова продуктивності освітньої взаємодії.

Оскільки, як стверджував основоположник герменевтики Ф.Шлейермахер,

“суб’єктивне осягається тільки через розуміння” [602, 38], то продуктом реалізації аналізованого компонента культурологічної освіти у вищій школі стає усвідомлення суб’єктного виміру культури. Це може розглядатись одним зі шляхів розвинення комунікативного компонента педагогічної культури майбутнього вчителя, формування його уміння сприймати і розуміти позицію іншої людини, відстоювати власні погляди у множинності точок зору інших людей, виховання толерантності та взаємоповаги до оточення, здатності до спілкування на основі принципової рівності у педагогічному процесі.

Реалізація знання, спрямованого виробленими у процесі спілкування цінностями, уможлиблюється процесом діяльності людини. В ньому розкривається її здатність до дії, вільного перетворення природного і соціального оточення. Оскільки дії людини не є інстинктивними та автоматичними, а усвідомлено цілеспрямованими і регульованими, то продукування цільових прообразів і діяльнісних програм забезпечує ефективність і можливість постійного коригування результатів діяльності [175]. Виокремлення *праксеологічного компонента* культурологічної освіти студента необхідне також з огляду на те, що традиційна вища педагогічна школа орієнтована на розвиток мислення і пізнання вчителя, слабо активізує його творчу активність як професіонала й особистості.

Праксеологічний компонент культурологічної освіти студента вищої педагогічної школи представлений динамічним досвідом культурних практик людини як способів її самореалізації та саморозвитку у якості суб’єкта культури, що визначає характер організації адекватної соціальним потребам суспільства культуротворчої діяльності вчителя.

Культуротворча діяльність може бути визначена як специфічна форма буття людини у культурі, що виявляється у цілеспрямованому перетворенні соціокультурної дійсності. Культуротворча діяльність реалізує і розвиває систему відношень людини до світу і самої себе. Враховуючи те, що культуротворча діяльність майбутнього вчителя є критерієм результативності пізнання ним соціокультурних процесів, то саме вона розкриває його здатність вийти за межі алгоритмів життєдіяльності, за межі безперервного потоку педагогічної практики і побачити свій труд у цілому [299].

Відповідно праксеологічний компонент культурологічної освіти студента може розглядатись як форма її зовнішнього вираження. Він проявляється в активних діях майбутнього вчителя, спрямованих на творче продукування нових культурних форм, і виражається в оцінній та творчо-інтерпретативній діяльності студента в процесі вивчення історико-культурного процесу, у всіх видах самодіяльної творчості студента, його просвітницької, музейної та краєзнавчої роботи.

Підсумком культурно-перетворюючої діяльності майбутнього вчителя може вважатись культурологічний проект, підкорений логіці наукового дослідження. Проективна діяльність студента, побудована на дослідницькій технології, передбачає самостійне вирішення певної культурологічної проблеми із застосуванням широкого кола знань з різних його сфер і отриманням реального результату. Набуті у перебігу проективної діяльності уміння самостійно конструювати знання, орієнтуватися у новому інформаційному просторі, навички аналітичного і критичного мислення вартісні не самі по собі, а у їх педагогічній проекції на площину готовності до конструювання нових форм

власне професійної діяльності вчителя. Вони зумовлюють також проєктивний характер педагогічної культури майбутнього вчителя. Останній проявляється у педагогічному проєктуванні прогностичних моделей людини і у самопроєктуванні власної особистості як професіонала і суб'єкта культури.

Якщо суспільство визначає соціально-прийнятні форми і принципи діяльності людини, то особистість реалізує їх у різних культурних практиках і виробляє індивідуальні форми своєї активності. Власна активність особистості є основним механізмом включення її у культурний процес у якості суб'єкта і співавтора. Тому *суб'єктний компонент* культурологічної освіти розглядається нами як системоутворюючий: всі інші компоненти реалізуються через нього, породжуються ним, виступають його модифікаціями. Саме він задає спрямування культурологічній освіті у вищій педагогічній школі, зумовлює конкретизацію цільових векторів навчального процесу.

Суб'єктний компонент культурологічної освіти представлений системою антропологічних знань і культурних практик, що розкривають місце людини у просторі культури, соціально значущі смисли людської життєдіяльності та вмотивовують функціонування майбутнього вчителя у якості цілісного, готового до самоздійснення суб'єкта культури. Оскільки культура є "проєкцією людської діяльності як цілеспрямованої активності суб'єкта" [98, 128], то її артефакти несуть у собі досвід активного, перетворюючого ставлення людини і людства до соціального і природного середовища. Інтеріоризація культурологічних знань і культурних практик задає внутрішній імпульс загальнокультурному розвитку майбутнього вчителя як особистості й професіонала.

У процесі реалізації аналізованого компонента культурологічної освіти майбутній вчитель набуває атрибутівних для суб'єкта культури якостей: здатності свідомо і вільно вибирати мету і засоби діяльності, творчо оперувати отриманими результатами пізнавального пошуку, критично оцінювати власні досягнення, реалізовувати потребу у взаємодії з іншими суб'єктами на основі діалогу і співробітництва. В процесі актуалізації цінностей і смислів культури, творчої самореалізації і перетворенні культурного середовища вчитель стає суб'єктом культури.

Суб'єктний компонент культурологічної освіти у вищій школі також закладає умови для активізації сфери культурних потреб та інтересів студента, для розкриття в його внутрішньому світі здібностей до забезпечення соціокультурного процесу, для визначення перспектив індивідуального культурного розвитку.

Специфіка вищої педагогічної освіти спрямовує суб'єктний компонент культурологічної освіти, з одного боку, на здійснення процесу загальної інкультурації майбутнього вчителя, на створення умов для досягнення ним рівня культурного саморозвитку і самореалізації, з іншого — на формування професійної готовності студента до здійснення творчої підтримки дитини на шляху її індивідуального визначення у світі культурних цінностей. Суб'єктна позиція вчителя відображає індивідуальність професійної діяльності, вихід за вузькі межі педагогічної буденної практики, проєктування фахового саморозвитку. Вона виступає критерієм включення майбутнього вчителя у педагогічну культуру, оскільки проявляє суб'єктність вибіркового ставлення до її цінностей і смислів, потенцію до її творчого інноваційного розвитку.

Зрозуміло, що виокремлення компонентів культурологічної освіти у вищій

3.2. Структурний і процесуально-функціональний аналіз культурологічної освіти

педагогічній школі викликано потребами наукового аналізу і є досить умовним, оскільки кожен із її компонентів не існує відокремлено один від одного, а функціонує у цілісному культурологічно-освітньому процесі. Взаємодія компонентів всередині культурологічної освіти майбутнього вчителя відображає її внутрішнє функціонування у взаємозв'язку всіх її складових, що відображено на рис.3.2.

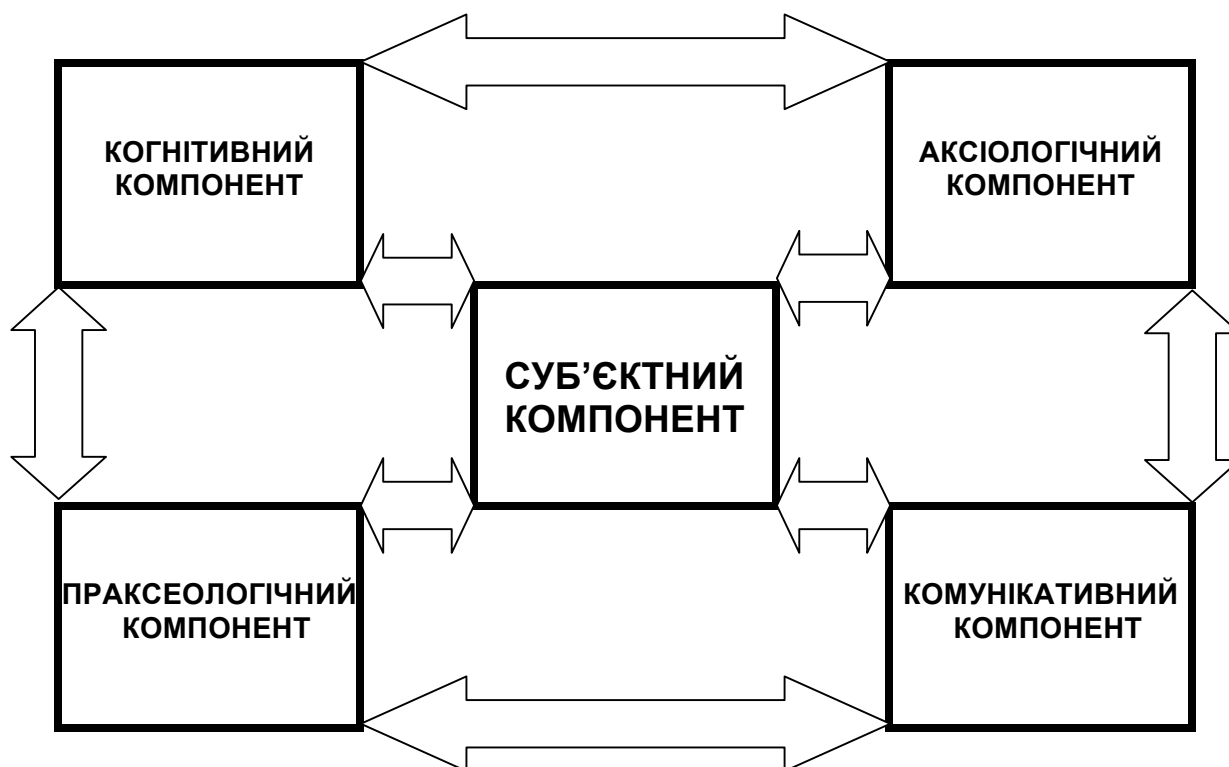


Рис.3.2. СТРУКТУРА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Як бачимо, культуротворча діяльність студента спирається на результати пізнання соціокультурних процесів і реалізується у полікомунікативному процесі; організація діалогового спілкування у педагогічній взаємодії спрямовується на розкриття культурнозначущих цінностей і смислів, через які відбувається збагачення культурного тезаурусу студента; інтеріоризація культурного досвіду ставлення до світу і до людини уможлиблюється процесами пізнання основних категоріальних структур культури і активізується в ситуації включення студентів у різні форми культуротворчості.

Оскільки реалізація змісту когнітивного, аксіологічного, праксеологічного і комунікативного компонентів культурологічної освіти вимагає особистої активності студента як суб'єкта культури, то всі вони проявляються через функціонування суб'єктного компонента, який забезпечує суб'єктність педагогічної культури майбутнього вчителя як здатність до творчого конструювання змісту і характеру педагогічного процесу. Суб'єктний компонент центрує внутрішнє функціонування культурологічної освіти у вищій педагогічній

школі згідно з її метою, спрямованою на формування майбутнього вчителя як суб'єкта культури. Це дозволяє забезпечити його інтеграцію у національний та світовий соціокультурний простір і готовність здійснювати підтримку дитини на її індивідуальному шляху вибору культурних цінностей.

3.2.2. Функції

культурологічної освіти майбутнього вчителя

Культурологічна освіта майбутнього вчителя не є статичним, ізольованим від інших освітніх сфер феноменом. Її сутність розкривається також через функціонально-процесуальний аспект, що характеризує її зовнішнє функціонування і зв'язки із освітньою системою вищої педагогічної школи.

Теоретичний аналіз наукових досліджень з проблеми культурологічної освіти як поліфункціонального феномена дозволяє виявити, що останній процесуально і функціонально забезпечується взаємодією його когнітивного, аксіологічного, праксеологічного, комунікативного, суб'єктного потенціалів, необхідних для цілісного існування системи. Це вмотивовує виокремлення в контексті професійного підготовки майбутнього вчителя згідно з вище зазначеною компонентною структурою таких найбільш значущих функцій культурологічної освіти:

- *пізнавальна* функція забезпечує введення студентів в основні положення теорії культури та її категоріального апарату, у проблеми морфології та історичної динаміки вітчизняної та світової культури, полікультурні виміри соціально-культурних традицій і норм життєдіяльності, яке спрямоване на формування професійної готовності до використання результатів пізнання культурних смислів у майбутній педагогічній діяльності;

- *ціннісно-орієнтаційна* функція націлена на усталення аксіологічних засад продуктивного вирішення смисложиттєвих проблем, вироблення критеріїв оцінки соціокультурних явищ, що спрямовуються на проектування педагогічної діяльності по трансляції соціально значущих культурних цінностей у внутрішній світ учнів;

- *комунікативна* функція сприяє розвитку умінь і навичок культурної взаємодії на основі толерантності та взаєморозуміння, забезпеченню процесів обміну культурними знаннями, соціальними цінностями, почуттями, переживаннями і настроями, задоволенню потреб у міжособистісному спілкуванні, що формує у майбутнього вчителя досвід діалогової взаємодії у педагогічному процесі на засадах рівності;

- *практична* функція забезпечує освоєння основних історичних форм і методів соціально-культурної діяльності людства, орієнтацію в основних параметрах професійних культур, технологіях проектування культурно-просвітницької і культурно-масової роботи, що спрямоване на формування досвіду педагогічної практики інкультураційної роботи у навчальних закладах та пошук авторських конструктивних принципів культурологічної освіти;

- *гуманістична* функція покликана здійснити процес загальної інкультурації особистості, створити умови для досягнення нею рівня культурного саморозвитку і самореалізації, що дозволить їй вибирати оптимальні стратегії особистісного і професійного шляху, спрямовані на формування педагогічної культури майбутнього вчителя.

3.2.3. Культурологічна освіта

в системі професійної підготовки майбутнього вчителя

Поліфункціональність культурологічної освіти майбутнього вчителя зумовлює характер її зв'язків з освітньою системою вищої педагогічної школи. Дослідження місця культурологічного курсу в структурі професійної підготовки студента вищої педагогічної школи за адаптованою методикою “Порівняння оцінок гуманітарних наук” (ПОГН) [218] дозволяє на основі експертних оцінок викладачами та студентами предметів соціально-гуманітарного циклу визначити характер взаємозв'язків дисциплін у цілісній системі підготовки майбутнього фахівця, а також проаналізувати фактори впливу конкретної дисципліни на ті чи інші особистісні структури студента.

Дослідження проводилось у Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманов, Київському міському педагогічному університеті імені Б.Грінченка, Полтавському державному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка, Херсонському державному університеті з 1998 по 2001 рік. У ньому взяли участь 647 студентів гуманітарних й природничо-технічних спеціальностей та 112 викладачів різного профілю.

Дослідження підтвердило позитивну оцінку включення культурологічного курсу в систему підготовки майбутнього вчителя у вищій педагогічній школі опитаними студентами, не залежно від профілю їх спеціальної підготовки. Це можна вважати результатом усвідомлення ними необхідності широкої загальнокультурної освіченості вчителя, чия професійна діяльність, незалежно від спеціалізації, розгортається у сфері гуманітарних відносин. Більш обережними в оцінці нового курсу виявилися за результатами дослідження викладачі, що можна було очікувати з огляду на усталеність вузькопрофесійної орієнтації системи традиційної підготовки фахівця у вищій педагогічній школі.

Індивідуальні бесіди з опитаними дозволили виявити деякі причини високого рангу (2,271 балів за трибальною шкалою) культурологічної дисципліни за їх оцінкою, серед яких — нетрадиційність і новизна навчального предмету для вищої школи, інтегративний характер дисципліни, який дав можливість побачити світ культури у цілісності погляду на нього художника, письменника, вченого, музиканта, філософа тощо, людинознавчий її потенціал, який розкривається у зверненні до проблем реального життя кожної людини, чуттєву образність творів культури, що уможливорює внутрішнє співпереживання з героями. Більшість з опитаних наголосили, що обов'язково будуть або вже використовували матеріали курсу під час педагогічної практики.

Негативною тенденцією, виявленою у дослідженні, є відсутність, за оцінкою опитаних, усталених взаємозв'язків між гуманітарними предметами в системі підготовки майбутнього фахівця. На наш погляд, це може розглядатись закономірним наслідком сциєнтистського підходу до організації змісту людинознавчої освіти, необґрунтовано “розірваної” на окремі галузі (етика, естетика, релігієзнавство, історія тощо), що не дають цілісного уявлення про культурні смисли людської життєдіяльності, іноді дублюють одна одну.

“Галузевий” принцип вивчення культурних сфер призводить до розриву між теоретичним осмисленням культурних процесів і емпіричним описом його складових. Можна стверджувати, що функцію ієрархізації та центрування цілісної системи соціально-гуманітарної підготовки майбутнього вчителя повинна взяти на себе культурологічна освіта, яка впорядковує особистісний світогляд студента феноменом культури як провідним у тлумаченні явищ

природної та соціальної дійсності.

Аналіз результатів дослідження дозволив виявити наявний структурний зв'язок між такими курсами, як “Основи економічної теорії”, “Правознавство” і “Політологія”, який виділяє групу предметів, що визначають пріоритетні з точки зору актуальності й соціальної престижності галузі знань. І водночас — відсутність їх статистично значущого зв'язку з культурологічними і мовознавчими курсами, що, на наш погляд, відображає наявне протистояння у свідомості опитаних прагматичних дисциплін, орієнтованих на подальшу соціальну реалізацію індивіда, і непрагматичних, “некорисних” з точки зору соціальної успішності. Останнє, хоча і відображає нові реалії суспільного буття, проте тривожить зневажливим ставленням майбутніх вчителів та їх педагогів до гуманітарних цінностей людства і підтверджує необхідність активізації культурологічної освіти студентів, цілісність якої уможливорює врівноваження раціонально-прагматичних і ціннісних підходів до дійсності.

Подолання формального підходу до гуманітаризації професійної підготовки педагога можливе на засадах орієнтації усього комплексу соціально-гуманітарних дисциплін на освоєння багатогранних проявів культурної сутності людства, на залучення до ціннісних надбань культури. Так, курси “Політологія”, “Правознавство”, “Соціологія”, “Основи економічної теорії”, що розкривають механізми освоєння світу у формах соціальної дії, необхідно представляти як реалізацію предметно-праксеологічного аспекту культури людства, акцентувати у них питання історико-культурної динаміки соціальних процесів у їх антропологічному контексті, прикладні аспекти культурної політики, систему функціонування відповідних культурних інститутів, проблему становлення національної ідеї та використання культурної спадщини як могутнього фактору впливу на свідомість нації.

Курси “Етика”, “Естетика” і “Релігієзнавство” доцільно конструювати як реалізацію аксіологічного аспекту людської культури, як комплексне культурологічне знання про здатність людини освоювати світ у вигляді цінностей, як аналіз історичної динаміки сутності та ролі ціннісних смислів у культурному бутті людства. Якщо категорія культури стане визначальною в організації мети, принципів і змісту соціально-гуманітарних дисциплін, можна буде говорити про цілісний культурологічний підхід до соціально-гуманітарної підготовки вчителя будь-якої спеціалізації, який і забезпечить становлення вчителя у якості суб'єкта культури, що визначено нами як провідна мета підготовки фахівця у педагогічному університеті.

За результатами аналізу найбільш щільними виявились зв'язки “Української та зарубіжної культури” з “Іноземною мовою”, що може розглядатись як відображення за оцінкою опитаних кореляції між традиційно сильним країнознавчим компонентом вивчення іноземних мов і змістом курсу культурології, а також усвідомленням ними мови різних народів як визначального фактору культурної ідентифікації.

Подальше зміцнення зв'язків між мовними курсами і культурологічною дисципліною можливе на шляху їх освоєння як комунікативного компонента культури, що вимагає осмислення мов як засобу культурного спілкування, способу отримання і обміну інформацією у сучасному полікультурному суспільстві. У такому контексті мовна освіта майбутнього вчителя стає засобом формування етичної толерантності, відкритості до діалогу з представниками

різних культур.

Іншим напрямком зазначеної діяльності має стати доповнення традиційних фонетичного, лексичного, граматичного аспектів мовних курсів психолінгвістичним як засвоєнням принципів гуманітарного спілкування, залученням до різних вербальних засобів передачі особистісних смислів, тобто формуванням мовленнєвої культури майбутнього вчителя, що здійснено у педагогічних дослідженнях і практичній діяльності А.Й.Капської [181].

Другими за рівнем значущості за результатами нашого дослідження є зв'язки культурологічної дисципліни з “Філософією”, що можна вважати органічним з огляду на представлення у навчальному змісті дисципліни історико-філософських проблем, реалізація яких уможливується соціально-культурною контекстністю. Проте результати дослідження свідчать, що щільність цих зв'язків, на жаль, поступається зв'язкам “Філософії” з блоком соціальних дисциплін “Правознавство” і “Основи економічної теорії”, що свідчить про усталеність традиції соціологізувати філософію, бачити у ній відображення скоріше економічних і соціально-політичних проблем, ніж культурних смислів людської життєдіяльності.

Ущільнення зв'язків курсу філософії та культурологічного курсу можливе через фундаментування філософського знання проблемою культури як смислу людської життєдіяльності. У такому контексті курс філософії створить методологічну базу для побудови цілісної картини світу засобами інтегрованої культурологічної дисципліни. Це вимагає ґрунтовного визначення у філософському курсі сутності культури і основних параметрів соціокультурного життя людства, соціальних функцій культури як одного з механізмів забезпечення життєдіяльності, а також відповідного тлумачення категоріального апарату культури, принципів діяльності культурних інститутів, змісту соціокультурних норм суспільного буття, проблеми культурної самоідентифікації.

Підходи до культурологічної орієнтації філософської дисципліни як її спрямування на ціннісно-сміслові, нормативно-регулятивні, семантико-комунікативні та соціально-відтворюючі аспекти життєдіяльності людей ґрунтовно розроблені А.Я. Флієром [447]. Вони передбачають виділення в структурі курсу онтології культури у багатоманітності ракурсів її пізнання, гносеології культури з її внутрішньою структурою і методологією, морфології культури як основних параметрів функціональної системи форм соціальної регуляції, організації та трансляції соціального досвіду, культурної семантики як уявлення про символи, знаки, мови й тексти культур, антропології культури як освоєння особистісних параметрів культурного знання про людину, соціології культури з її принципами соціальної стратифікації й просторово-часової диференціації культури.

Аналіз результатів дослідження виявляє також відокремлення за оцінкою експертів блоку українознавчих дисциплін (“Історія України”, “Українська мова”, “Релігієзнавство”, “Політологія” — дві останні природні у цьому блоці з огляду на роль релігійного та політичного життя в сучасній та минулій історії України) від культурологічного курсу, що, на наш погляд, може бути наслідком як вже згадуваної соціологізації та ідеологізації, так і негативної тенденції відривати українську традицію від світової, надавати їй підкресленої ізоляваності.

Відповідним вирішенням проблеми повинно стати, з одного боку,

акцентування культурних смислів соціально-історичного процесу, з іншого — розгляд національної історії та культури у контексті світової. Так, предметом історичної науки має стати людина, активний творець історії, чия діяльність об'єктивується у культурних цінностях. Доцільним з цієї точки зору може бути вивчення світової та вітчизняної історії як історії цивілізацій. Цивілізаційний підхід інтерпретує історичну динаміку у ракурсі культурних уявлень про добро і зло, соціальну справедливість і благо, цінності життя і смерті, власності і права, принципи взаємодії людини з природою, системи потреб і символи престижності, а історичні джерела тлумачить як тексти культури, відображення певної доби. У такому контексті можна говорити про формування історичної самосвідомості майбутнього вчителя як відчуття причетності до історії свого народу, власної суб'єктності в житті нації.

Загальнокультурна контекстність вивчення української культури дозволить усвідомити специфіку національної традиції, особливості моралі і звичаїв, релігійних вірувань і настанов, політичних і правових інститутів, художньої стилістики, соціальних взаємовідносин тощо. В силу професійної спрямованості підготовки студента особливого значення набуває також аналіз національно-культурної специфіки педагогічної думки і освітнього процесу.

Аналіз результатів дослідження свідчить про те, що культурологічний курс посідає поруч з філософією домінантне положення у загальній структурі соціально-гуманітарної підготовки майбутнього вчителя, проте він ще не функціонує в якості її дійсного концентра. Останній висновок визначає перспективні напрямки розвитку культурологічної освіти у вищій педагогічній школі, спрямованих на повне розкриття потенціалу її впливу на особистість майбутнього вчителя.

Результати проведеного дослідження дозволили побудувати “профіль” культурологічного курсу за факторами впливу (рис.3.3), який визначає її місце в системі підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі.

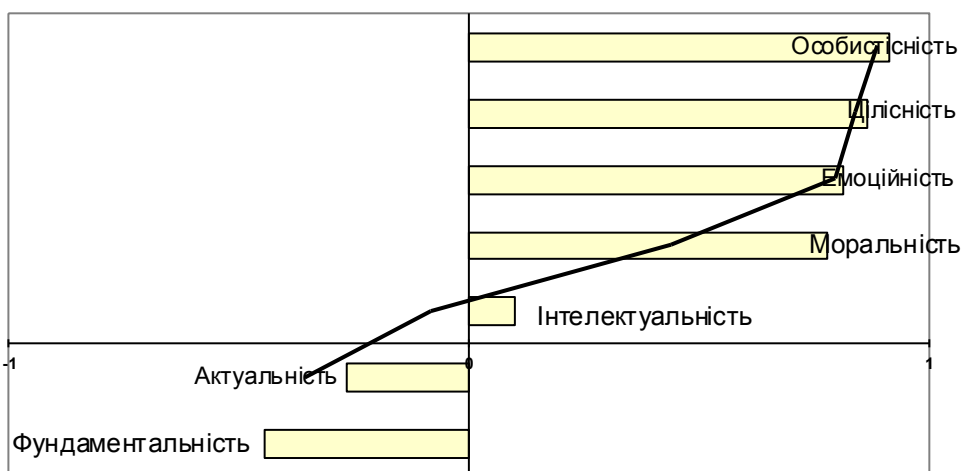


Рис. 3.3. ФАКТОРНА ОЦІНКА ПОЗИЦІЙ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО КУРСУ В СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Представлений графік виявляє “позиціонування” культурологічної освіти,

об'єктивованої культурологічним курсом, як інтегративної, системності світоглядної картини якої спрямовано на становлення цілісної структури особистості майбутнього фахівця (домінантність у “профілі” факторів “Особистісність” та “Цілісність”). Місце культурологічного курсу в системі соціально-гуманітарної підготовки студента визначається також рівнем впливу на ціннісну і емоційну сферу особистості майбутнього спеціаліста, що зумовлює фундаментування культурологічної освіти на принципах аксіологічності та емоційності.

Втрата позицій за фактором інтелектуальності може бути компенсована, на наш погляд, за рахунок введення у контекст культурологічної освіти методології герменевтичної інтерпретації текстів культури, що надасть культурологічному курсу відповідної аналітичності та бажаної інтелектуальності.

Незначна вага показника “Актуальність” може бути пояснена ситуацією зламу цінностей у вітчизняному суспільстві, сьогочасною тенденцією до їх прагматизації та уявленням про престижність виключно бізнесово-правничої освіти, що, до речі, повністю не відповідає ситуації на ринку праці. Повернення позицій, з нашої точки зору, можливе на шляху реалізації принципу антропологічності культурологічної освіти, ґрунтування культурних смислів особистісним життєвим досвідом студента як засобом перетворення знання на цінність.

Виявлені слабкі позиції культурологічної освіти за показником “Фундаментальність” є закономірним наслідком неусталеності культурології як “молодої” наукової дисципліни з не досить впорядкованим категоріальним апаратом і системою дослідницьких координат. Проте водночас вони можуть бути позитивно інтерпретовані як тенденція до поліфонічної багатоплановості та діалогічності організації навчального змісту культурологічного курсу (на противагу академічності традиційних для вищих навчальних закладів дисциплін), що відкривають перспективи впровадженню нових принципів сучасного нелінійного мислення.

Аналіз отриманих результатів дослідження дозволяє зробити висновок про відсутність цілісної системи взаємозв'язків соціально-гуманітарних дисциплін у вищій педагогічній школі як одну з фундаментальних проблем сучасної системи професійної освіти. Сьогодні цю проблему намагаються вирішувати за рахунок фундаменталізації спеціальних дисциплін і профілізації загальногуманітарних, хоча можливості такого підходу обмежені через збереження сцієнтистської моделі розчленованого предметно-наукового комплексу на основі горизонтальної міждисциплінарної взаємодії на паритетних началах.

Проте, на наш погляд, вирішення проблеми можливе на шляху інтеграції як пошуку спільних для фундаменталізації і профілізації засад системної організації навчального знання, виявлення того інваріанту, який ґрунтує їх розвиток. Як доведено у першому розділі, у якості такого інваріанту виступає культура, яка охоплює всі сфери життєдіяльності людства. Культура як інваріанта розгортається у різних галузях знання, вибудованого за моделлю морфології культури (економічна культура, правова, політична, релігійна, філософська, природничонаукова, мовленнєва, художня, педагогічна тощо), послідовність зв'язків між якими розкриває механізми розвитку і функціонування культури як цілого. Міждисциплінарна взаємодія у такому випадку

конструюється у вигляді концентричної структури, де одна дисципліна розглядається як базова, а у змісті інших реалізуються її базові установки.

В результаті досягається узгодження усього корпусу соціально-гуманітарного знання з основними загальнолюдськими культурними смислами і цінностями, а також уможлиблюється становлення майбутнього вчителя як суб'єкта культурного процесу. У такому контексті *культурологічна освіта функціонуватиме як концентр соціально-гуманітарних дисциплін у вищій педагогічній школі, що організує цілісність особистісного світогляду майбутнього вчителя, ґрунтовану на усвідомленні феномена культури як такого, що універсально описує процеси самоідентифікації та самореалізації людини і людства.*

3.2.4. Професійно-педагогічна орієнтація культурологічної освіти майбутнього вчителя

Заявлена логіка організації структури професійної освіти вчителя вимагає засвоєння культурного знання у формах, адекватних майбутній фаховій діяльності. Якщо у вищих навчальних закладах непедагогічної спеціалізації соціально-гуманітарна освіта збагачує ерудицію фахівця, його духовний світ, задовольняє його культурні інтереси і потреби, змістовно наповнює його дозвілля, то у вищому педагогічному навчальному закладі гуманітарне знання представляється як функціонально необхідний інструмент здійснення професійної діяльності. Це свідчить, що професійно-педагогічний компонент обов'язково повинен наповнювати загальногуманітарні курси, реалізуватись у їх системній змістовній взаємодії, тому структура і функціонування культурологічної освіти має бути приведеною у відповідність із завданнями і логікою становлення студента як суб'єкта професійної діяльності.

Культурологічний курс у педагогічному навчальному закладі потребує відповідних освітньо-культурних акцентів, серед них — осмислення освіти як соціально і культурно детермінованої складової освітнього процесу, вивчення генези освітньої діяльності людства і донаукових рівнів педагогічного знання народної педагогіки як втілення душі нації, аналіз історичних парадигм педагогічної культури вчителя, соціально-культурних факторів, що обумовлюють їх становлення, осмислення основних цінностей і смислів освіти, співвідношення добра і зла, свободи і відповідальності у вихованні, здійснення порівняльної характеристики аксіологічного потенціалу європейської і східної культур, дослідження особливостей дитячої та підліткової субкультур, розкриття гуманістичного покликання вчителя у різних культурних традиціях.

Зворотній зв'язок культурологічної освіти і предметів психолого-педагогічного циклу уможлиблюється використанням культурологічного аналізу як основи комплексного дослідження педагогічного процесу. Вихідним моментом цього аналізу є розуміння педагогіки як компонента інтегрованого цілого культури, засобу трансляції соціально значущих її смислів і цінностей. Це сприятиме розумінню глибинних основ становлення людини у культурі, усвідомленню принципово нелінійного характеру динаміки педагогічного знання, множинності та альтернативності шляхів його розвитку, дозволить опанувати потенціалом різних педагогічних культур і реалізувати його у власній педагогічній практиці. Продуктивним моментом зазначеної організації педагогічного знання є також формування цілісного культуровідповідного

мислення майбутнього фахівця.

Так, при вивченні теми “Культури традиційного Сходу” ми звертаємо увагу на змістовну освітню спадщину індуїстського, буддійського, конфуціанського, мусульманського Сходу, аналізуємо поняття давньоіндійської відьї — освіти як засобу подолання внутрішнього хаосу, тлумачення знання як моральної категорії, розуміння вчительства як передачі “живого знання” власного досвіду життя, традицію виховання на культурній спадщині минулого, опору на інтегральність знання. Тлумачення символічного діалогу мудреця Маркандейї та царя Ваджри у давньоіндійській книзі “Читрасутра” здійснюється на основі активізації професійно-педагогічних знань студентів, звертання до їх елементарного досвіду фахової діяльності, що дозволяє підійти до усвідомлення складних категорій східної світомоделі — цілісності, позаперсоналістичності, інтегративності, ірраціональності, циклічного часу тощо.

Вивчення українського Відродження базуємо на ідеї Верховного Вчителя як Творця, що її представлено у творах Юрія Дрогобича, Павла Русина, Івана Домбровського та ін. Зближення сенсу життєдіяльності вчителя з покликанням Абсолюту у світі дозволяє усвідомити гуманізм ренесансної педагогічної традиції, а через нього антропоцентричний ідеал доби, що підкріплюється аналізом текстів культури, зокрема поеми Ів. Домбровського “Дніпрові камені”, представлене у якій уявлення про людину тлумачиться як її проект, прогностична характеристика, що на неї була спрямована тодішня система освіти.

Як бачимо, компонента вивчення історичних форм педагогічної культури вчителя проходить як наскрізна через усі теми культурологічного курсу. У кожній історико-культурній темі культурологічного курсу вона розкривається на таких рівнях:

- історія становлення відповідного типу історичної педагогічної культури та її основні принципи;
- функції та соціально прийнятні форми і результати практичної діяльності вчителя;
- соціально-культурний статус вчителя, етичні норми його життєдіяльності, критерії професіоналізму, історичні моделі вчительської освіти;
- основні цінності педагогічної діяльності, службові мови і засоби комунікації;
- соціально-професійна організація вчительства, його професійні традиції і стосунки, технології фахової взаємодії, етика спілкування з дитиною.

Акцентування основних парадигм педагогічної культури в контексті культурологічної освіти студента педагогічного навчального закладу задає поступовий рух від загальнотеоретичних уявлень про сутність соціокультурних процесів до відповідної проблематики фахової культури, що, на наш погляд, в найбільшій мірі сприяє вирішенню завдання інкультурації майбутнього спеціаліста.

Як бачимо, у визначенні системи інтеграції культурологічних знань з професійно-педагогічними міститься колосальний потенціал фахової підготовки майбутнього вчителя, що дозволяє йому вийти за межі стандартних алгоритмів

професійної діяльності. Реалізація цього потенціалу вимагає не тільки його відрефлектування і раціоналізації у вигляді формулювання відповідних цілей, завдань, форм і методів, а також забезпечення підтримки цієї тенденції на інституціональному рівні, визначення конкретних засобів здійснення і підготовки відповідних фахівців.

Аналіз результатів проведеного дослідження дозволяє зробити висновок, що пропонується структура культурологічної освіти майбутнього вчителя у вищій педагогічній школі дає змогу ефективно вплинути на функціонування таких *рівнів особистості*:

- рівня культурної самосвідомості (осмислення процесів культурної ідентифікації, усвідомлення множинності культурних світів, традицій і цінностей, полікультурність критеріїв оцінки соціальної ситуації);
- рівня культурного досвіду (участь у різних культурних практиках, навички інтерпретації текстів культури, знайомство з новим культурними просторами);
- рівня чуттєвого сприймання (естетичне ставлення до дійсності, адекватні емоційно-чуттєві реакції, сила образної уяви);
- рівня комунікації з іншими людьми (обмін культурною інформацією, міжособистісне спілкування, спільне прийняття рішень);
- рівня суспільних дій (самодіяльна художня творчість, просвітницька робота, просування ідеї культурних вимірів дійсності).

Якщо культурологічна освіта охоплює усі зазначені рівні, то особистість успішно функціонує як носій загальнолюдської та національно-культурної традиції. Оскільки через специфіку педагогічної діяльності вчитель не тільки включається у соціально-культурний досвід, але й на професійному рівні виступає транслятором і творцем культурних цінностей суспільства, тому культурологічна освіта також впливає на характер становлення педагогічної культури майбутнього вчителя.

Вплив культурологічної освіти майбутнього вчителя на його педагогічну культуру здійснюється опосередковано через характер зв'язків між рівнем розвитку його професійних знань, умінь і навичок та інтеріоризацією цінностей і смислів загальнолюдської культури. Ці зв'язки продуктивно впливають на всі складові педагогічної культури вчителя:

1) на *когнітивний компонент*:

- освоєні майбутнім вчителем культурологічні знання і практики утворюють необхідний фундамент для конструювання та організації вчителем педагогічно доцільного процесу трансляції соціально значущого культурного досвіду людства у систему індивідуальних цінностей учнів, що функціонує за логікою культури;
- контекстний розгляд освітніх процесів у площині культурних парадигм актуалізує для майбутнього вчителя колосальний історико-культурний досвід педагогіки, впливає на результативність вирішення педагогічних проблем, пошук ефективних технологій навчання і виховання;

2) на *аксіологічний компонент*:

- опанування аксіологічною природою культурних процесів обумовлює гуманістичну орієнтацію особистості вчителя і через нього — загальну гуманізацію освітнього процесу;
- розкриття формуючого потенціалу культурних цінностей орієнтує

3.2. Структурний і процесуально-функціональний аналіз культурологічної освіти

операційний компонент педагогічної діяльності майбутнього вчителя не лише на дидактичні завдання, а перш за все — на виховні. що покликані підтримати дитину у її визначенні у світі культурних цінностей, задає ціннісне спрямування педагогічному впливу на свідомість учнів;

3) на *праксеологічний компонент*:

- формування навичок аналізу історико-культурних моделей світу допомагає в усвідомленні специфіки наявної соціокультурної ситуації, що зумовлює вибір певної стратегії культуровідповідних педагогічних впливів, шляхів, методів і форм педагогічного керівництва;

- розвинення досвіду культурно-оцінної діяльності в процесі інтерпретації творів культури формує культуровідповідні критерії аналізу і оцінки педагогічного процесу, вибраних його шляхів, методів і форм, наявних педагогічних ситуацій;

4) на *комунікативний компонент*:

- досвід усвідомлення діалогічної природи культури впливає на становлення комунікативних здібностей майбутнього вчителя, його готовності до співпраці з учнями на основі паритету, толерантності, рівності позицій, конструювання навчального процесу на принципах особистісно-орієнтованого підходу;

- осмислення поліфонічної множинності культурних світів, набуття досвіду міжкультурних практик сприяє усвідомленню педагогічного потенціалу полікультурних знань в умовах характерної для вітчизняної соціальної ситуації культурної, релігійної, мовної різновекторності, розвиненню умінь і навичок міжкультурної комунікації, забезпеченню етнічного плюралізму освітнього процесу;

5) на *суб'єктний компонент*:

- опанування традиціями і смислами вітчизняної культури у співставленні із світовим культурним спадком уможливорює усвідомлення майбутнім вчителем належності до певної культури, інтеріоризації її цінностей, вільного вибору культуровідповідного образу життя, мислення та професійної діяльності;

- розкриття суб'єктної природи культурних процесів зумовлює визначення позиції майбутнього вчителя не лише як керівника і організатора цілеспрямованого педагогічного впливу, а як суб'єкта педагогічної діяльності, здатного до конструювання процесів трансляції соціально значущого досвіду людства, творчого саморозвитку, професійної саморегуляції, підвищенню креативного потенціалу.

Виявлені в результаті теоретичного і експериментального аналізу сутність, структура і функціонування культурологічної освіти у вищій педагогічній школі відображають її цілеспрямованість на становлення майбутнього вчителя як суб'єкта культури, який володіє історико-культурною традицією людства, минулим і сучасним національно-культурного світу, опанував основні мови культурних текстів, прилучений до ціннісних смислів культури, готовий до рівноправного спілкування з приводу культурних проблем і розкриття творчого потенціалу у різнопланових культурних практиках, орієнтований на культурно-контекстне здійснення професійно-педагогічної діяльності, здатний дивитись на світ очима людини іншої культури і приймати її цінності, відчувати себе громадянином своєї країни й всього світу.

3.3. Принципи та зміст

культурологічної освіти майбутнього вчителя

Представлені сутність, мета і завдання культурологічної освіти майбутнього вчителя дозволяють визначити такий її зміст, у якому була б реалізована наукова специфіка сфери культурологічного знання і закладена методологічна основа його дидактичної організації, спрямованої на подальшу трансляцію системи культурних цінностей в індивідуальну свідомість учнів.

Оскільки культурологічна освіта розглядається як підсистема у межах системно організованого освітнього простору вищого педагогічного закладу, то її зміст, адекватний цілям професійної підготовки вчителя як суб'єкта культури, ґрунтується на загальних методологічних засадах, що визначають конструктивні принципи проектування цілісного навчального процесу.

Стратегічні принципи освіти чітко сформульовано у Конституції України, національній Державній програмі "Освіта" та розробленому на їх основі "Законі про освіту". Ними визначено такі принципи:

- пріоритетність освіти як процесу трансляції соціально значущого культурного досвіду людства, що забезпечує суспільну консолідацію та інтеграцію у глобальний простір;
- демократизація освіти, що передбачає подолання монополії держави на освітні проблеми, толерантність стосунків суб'єктів педагогічного процесу;
- гуманізація та гуманітаризація освіти, що зумовлює антропологічну орієнтацію освітніх смислів, суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладачів і студентів;
- національна спрямованість освіти як її невіддільність від національного ґрунту і перетворення на важливий інструмент гармонізації міжнаціональних стосунків.

Культурологічна освіта майбутнього вчителя як складова цілісного процесу навчання і виховання студента у вищому педагогічному закладі також спирається на визначені теоретиками і практиками педагогіки вищої школи, зокрема А.М.Алексюком, В.М.Галузинським, І.А.Зязюном, М.Б.Євтухом та ін., загальнодидактичні принципи:

- фундаментальності, що передбачає наукову ґрунтовність і сучасність основних теоретичних положень культурології, підтверджених практикою;
- системності, який вимагає досягнення змістовної, структурно-функціональної єдності навчального процесу у міждисциплінарній кооперації культурологічного курсу з дисциплінами фахової підготовки;
- єдності логічного та історичного як відображення співвідношення реальної суспільної динаміки культурних досягнень людства та їх концентрування у теоретичних моделях світу та ідеалі людини;
- єдності національного і загальнолюдського як діалектики особливого і загального в людській культурі, усвідомлення історичної місії свого народу в контексті світового культурного процесу;
- єдності суспільного і особистого, що розуміється як органічний взаємозв'язок суспільного загальнолюдського досвіду культури та його відображення в індивідуальній свідомості особистості як

споживача, транслятора і творця культурних цінностей;

– єдності теорії і практики, що віддзеркалюється у тлумаченні культурологічної освіти як інструменту освоєння соціальних процесів у мінливому середовищі буття, а також у діяльнісних, проектних технологіях культурологічної освіти;

– єдності навчання і виховання як цілісності усіх структур культурологічної освіти, аудиторних та позааудиторних форм її організації.

Представлені вище методологічні принципи, що визначають структурну і процесуальну спільність усіх складових педагогічної освіти, реалізуються у змісті культурологічної освіти, конструювання якого у зв'язку з особливостями самої навчальної дисципліни, поставленої мети і завдань вимагає доповнення рядом специфічних принципів. Сучасні дидакти наголошують, що “система дидактичних принципів достатньо рухлива, визначається змінними цілями навчання та іншими факторами” [411, 48].

3.3.1. Принцип інтегральності в культурологічній освіті

Основні принципи культурологічної освіти майбутнього вчителя формулюються на основі системно-діяльнісної методології. Детермінованість змісту освіти предметною структурою наукового знання та інваріантними базисними компонентами структури фахової діяльності чітко визначена у теоретичних позиціях А.М.Алексюка, Ю.К.Бабанського, В.С.Біблера, Г.О.Бордовського, І.А.Зязюна, В.Р.Ільченка, С.Ф.Клепка, І.М.Козловської, В.О.Конєва, Е.О.Красновського, В.С.Леднева, Г.О.Підкурғанної, Н.Ф.Тализіної, Г.П.Щедровицького, S.Rassekh, G.Vaideanu та ін.

Принцип інтегральності є провідним для культурологічної освіти майбутнього вчителя. У визначенні цього принципу ми спиралась на теоретичну позицію І.М.Козловської [200], яка розрізняє інтегровані та інтегральні освітні системи. Якщо в інтегрованих системах із заданою зовні структурою не передбачені якісні перетворення різнопредметних знань, то інтегральні дидактичні системи характеризуються:

✓ наявністю органічної підстави для синтезування, актуалізацією природних, об'єктивно існуючих між елементами зв'язків;

✓ гнучкістю системи структурування змісту навчання не лише за предметним або комплексним, але й проблемним підходом, зокрема, в процесі формування проблемних блоків, зміст яких визначається компонентною структурою і основними завданнями освіти;

✓ якісною трансформацією результату взаємодії компонентів змісту, виникненням нового системного і цілісного утворення відповідно до методології нелінійного синтезу.

Виокремлення принципу інтегральності в культурологічній освіті обумовлюється, по-перше, тим, що культурологія за своєю принциповою суттю є наукою системною і розглядає явища дійсності на перехресті філософії, психології, педагогіки, історії, політики, соціології, релігієзнавства, мистецтвознавства, природознавства, які органічно інтегровані у цілісність єдиним предметом пізнання — культурою у її антропологічних смислах і цінностях. Інтегральність у цьому аспекті проявляє себе на трьох рівнях змістовної взаємодії окремих наукових дисциплін: предметно-онтологічному

підпорядкуванні, методологічній залежності, науково-практичному взаємообґрунтуванні.

По-друге, культурологічна освіта майбутнього вчителя як модель відповідної науки фундаментується принципом “подвійного” входження навчальної сфери у зміст загальної вищої освіти як об’єкта вивчення і як аспекту вивчення оточуючої дійсності, який має бути присутнім у змісті кожного навчального предмету. Це означає, що студент повинен не лише знати певне коло питань з теорії й історії вітчизняної та зарубіжної культури, але, перш за все, розуміти, яким чином зазначена сфера знань пов’язана з іншими сферами. Тобто, сучасні культурологічні знання студента повинні мати системний характер з усвідомленим опануванням структурою їх інтегральних зв’язків у різних формах додатковості, наступності, перспективності, симетрії компонентів та їх функціонування, взаємодії та ієрархії, керування й управління не тільки із загальногуманітарним тезаурусом, але й з усіма складовими професійної підготовки до майбутньої діяльності.

По-третє, вище підкреслювалось, що культурологічна освіта виходить за межі традиційного естетичного навчання й виховання з їх орієнтацією на формування окремих художньо-чуттєвих складових гармонійно розвиненої особистості. Як бачимо, її функціональні позиції в системі університетської педагогічної освіти пов’язані перш за все зі становленням системного культурологічного мислення майбутнього вчителя, з формуванням багатовимірної особистісної картини світу й розвиненої педагогічної культури. Тобто згідно з методологією нелінійного синтезу можливо говорити про якісну трансформацію результату взаємодії різних компонентів культурологічної освіти й виникнення нового цілісного системного утворення. Вищевикладені позиції дають підстави застосовувати принцип інтегральності в організації змісту культурологічної освіти у вищій педагогічній школі.

Вже неодноразово зазначалось, що предметно-сцієнтистський підхід є однією з причин фрагментарності світогляду фахівця, що суперечить сучасним світовим тенденціям економічної, політичної, культурної, інформаційної інтеграції, які виявляють себе у зростанні плюралістичності образів життя людей, руйнуванні бар’єрів між галузями знань, домінуванні синтетичних мистецтв, технологічному взаємовпливі науки і виробництва, глобальності планетарних проблем.

Як показав аналіз історичних парадигм педагогічної культури вчителя (див. підрозділ 2.2), проблема пізнання цілісності світу визначає загальнокультурний потенціал його фахової підготовки. Переведення цієї проблеми у площину педагогіки було здійснено ще Я.А.Коменським [206], ідея пансофії якого отримала продовження у інтегруванні освіти навколо християнської ідеї добра, любові та гуманізму К.Д.Ушинським, вузькопрактичної діяльності — Дж.Дьюї, трудової діяльності — А.С.Макаренком, творчої діяльності — В.О.Сухомлинським, мислення — Д.Б.Ельконіним і В.В.Давидовим та ін. Більшість сучасних дослідників (М.Р.Арцишевська, О.М.Бандурка, К.І.Волинець, Є.О.Галицьких, Т.В.Гладюк, С.У.Гончаренко, А.Я.Данилюк, Є.А.Дурманенко, С.Ф.Клепко, І.М.Козловська, О.А.Комар, О.М.Мащенко, А.Сергеєв, А.В.Степанюк, Н.В.Шахірева) сходяться у визначенні інтегральності як дидактичного принципу.

Методологічним підґрунтям принципу інтегральності (від лат. integer —

цілий) культурологічної освіти слугує ідея цілісності особистості (див. підрозділ 1.1) та культури як змісту освіти (див. підрозділ 1.2).

Філософською основою інтегральності культурологічної освіти є синергетична методологія, яка описує процеси самоорганізації у системах, де ціле має властивості, що відсутні у його частин (холістський підхід “ціле більше, ніж сума його частин”).

Психологічним фундаментом інтегральних дидактичних систем є виявлення двох тенденцій пізнавальної діяльності індивіда: процесу сприймання дійсності у взаємодії інтегративної, синтезуючої правої півкулі мозку і диференціюючої, аналітичної лівої півкулі, що зумовлює цілісність процесу мислення [101].

Сутність психофізіологічного механізму інтегрального сприйняття індивідуумом інформації пов'язана з тим, що нейрони мозку дістаються нам від народження, а їх кількість зменшується з віком. Проте, як зазначає Ф.Ш.Терегулов, “зв'язки між нейронами мозку (аксони, дендрити, гліальні клітини), що забезпечують хімічну взаємодію між ними, продовжують зростати, доки ми вчимося... Для розвитку інтелекту, перш за все, має значення кількість і величина зв'язків між нейронами мозку, а не кількість самих нейронів” [430, 68].

В контексті представленого підходу уявляється важливим висновок (М.С.Anderson, К.С.McCulloch, 1999) щодо того, що інтегральність інформації збільшує швидкість упізнавання стимулів і зменшує проактивну й ретроактивну інтерференцію. Останнє дозволило припустити, що складно організовані з тісно взаємозв'язаних компонентів структури знання, зокрема культурологічного, виявляються особливо стійкими до забування, викликаного добуванням інформації з пам'яті. Тобто, чим більше зв'язків удається реалізувати в процесі навчання, тим вищим є рівень залишкових знань. Оскільки неможливо реалізувати в процесі навчання всі зв'язки між компонентами системи, то закономірною стає виявлена В.М.Зайцевим [156] необхідність акцентувати провідні взаємозв'язки, вибудовувати їх адекватну ієрархію.

Це дозволяє зробити висновок про тісний зв'язок інтегральності культурологічної освіти з інтенсифікацією навчального процесу, що дозволяє при найменших затратах часу максимально збільшити обсяг засвоєної інформації. Процес ущільнення знань, у результаті якого маса знання скорочується, але утримується його сума [191], особливо важливий для культурологічної освіти студента, яка вимагає освоєння колосального масиву гуманітарного і природничого знання, значної кількості імен діячів культури, їх творчого доробку, що просто неможливо поза побудовою відповідної ієрархії системних зв'язків у змісті культурологічного курсу. Опора на принцип інтегральності зумовлюється тут потребою поліпшити засвоєння, зберігання і передавання поліфонічного за природою культурологічного знання.

Оскільки інтегральність з інформаційної точки зору може бути представлена як процес взаємообміну інформацією між компонентами науки за умови їх взаємного відображення [395], то кожний інтегрований компонент культурології виступає певним потенційним джерелом інформації для іншого, дозволяє глибше проникнути у його власний предмет пізнання. Тим самим забезпечується врахування індивідуальних інтересів і потреб студентів, напрямку їх фахової спеціалізації при збереженні цілісності світобачення.

Принцип інтегральності передбачає у педагогічному університеті як

закладі універсальної освіти забезпечення цілісності професійно-особистісного становлення майбутнього учителя на основі усвідомлення ним педагогічної діяльності як інтегрованого компонента культурного буття людства. Заявлений принцип реалізується у стратегії доцільності взаємодії мети культурологічної освіти та її змісту, досягнення цілісності та внутрішньої єдності основних її компонентів, її спрямуванні у площину проектування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя на фундаменті його особистісного розвитку, інтелектуального удосконалення і моральної усталеності.

Принципова орієнтація культурологічної освіти на необхідність “утримання” у полі свідомості цілісного образу культурної дійсності у системній взаємодії її історичних, філософських, мистецьких, природничих, освітніх віддзеркалень зумовлює появу якісно нової властивості особистості — інтегрального стилю мислення, що є адекватним інтегральності самої педагогічної діяльності вчителя. Інтегральний стиль мислення є системоутворюючою ознакою професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя, оскільки завдяки йому здійснюється гармонізація фахової свідомості та поведінки.

Оптимальні умови для формування інтегрального стилю мислення, на наш погляд, складаються у студентському віці. Як відомо, *вікова проблема* є основоположною у вирішенні всіх питань педагогічної практики [93]. Основна маса студентів у період навчання у вищому навчальному закладі завершує свою фазу юності й переходить у фазу молодості. Період студентства характеризується дослідниками (А.М.Алексюком, Б.Г.Ананьєвим, С.І.Архангельським, В.Т.Лісовським, А.В.Ткаченко та ін.) як період зростання наукової та загальнокультурної інформованості, оволодіння певним комплексом соціальних ролей, продуктивністю активної діяльності, устремлінням до творчого виявлення, найменшими величинами латентного періоду реакції на сигнали, оптимумом чуттєвості аналізаторів зовнішнього середовища, появою зв'язку логічного мислення з практичним, а також значним зв'язком логічних компонентів з образними.

За характеристикою В.І.Слободчикова [408] індивідуалізація суспільних цінностей відповідно до особистісної позиції людини, вибір свого місця у житті, побудова життєвої програми, прийняття відповідальних рішень, відтворення і творення у системі суспільних відносин, становлення самосвідомості та цілісного образу власного “Я” складають сутність даної ступені розвитку суб'єкта суспільних відносин, інтрапсихічним новоутворенням якої є світогляд як відображення цілісного соціально-культурного простору.

Важливою в контексті пропонованого дослідження є також позиція В.С.Ларцева [242], за якою періодові студентського навчання відповідає системна форма культурної рефлексії з усіма психічними механізмами та параметрами її функціонування в свідомості індивіда. Тобто у зазначений віковий період створюються оптимальні умови для оволодіння цілісним історико-культурним процесом, його діалоговою природою. Системність рефлексії закріплюється у концептуальності духовних зв'язків студента з культурою, які передбачають не лише становлення відповідної світоглядної картини, але й усталення особистісного ціннісного відношення до дійсності та здатності реалізовувати його на практиці. Психофізіологічні особливості студентського віку сприяють формуванню інтегрального стилю мислення, що

дозволяє в організації майбутньої педагогічної діяльності спиратись не лише на вузькі фахові знання, але й виходити за їх межі та продуктивно функціонувати в якості суб'єкта культури.

За концепцією В.Ф.Моргуна [306] чергування кризових і стабільних етапів розвитку особистості у онтогенезі знаходиться у протифазі чергуванню етапів диференціації та інтеграції в освіті. Оскільки вік є вихідним началом проектування у сфері освіти, дозволимо зробити висновок щодо доцільності й обґрунтованості вивчення культурологічних дисциплін на першому — третьому курсах за навчальним планом вищого педагогічного закладу. За відомими періодизаціями особистісного розвитку початку студентського віку (17-21 років) відповідає криза юності, на яку повинна накладатись фаза інтеграції в освіті. Ґрунтування змісту культурологічної освіти на принципі інтегральності дозволить, з одного боку, компенсувати особистісні кризові явища, з іншого — актуалізувати потенціал системної форми культурної рефлексії на становлення цілісного світобачення майбутнього вчителя.

3.3.2. Принцип варіативності в культурологічній освіті

У процесі фахової підготовки студент засвоює специфічну етику відповідної професійної культури, її сенсорику і логіку. Як справедливо зазначає Л.В.Лобанова [257], заломлення реальності у картині світу конкретної культури можна порівняти із заломленням проміння світла, що породжує спектр, а навчальну діяльність людини по створенню специфічної професійної картини світу — з рухом по одному з променів спектра, що йде із джерела загальнолюдської культури.

Зроблений майбутнім вчителем вибір професійної спеціалізації (вчитель літератури, фізики, математики, поліхудожнього профілю, правознавець, соціальний педагог тощо) зумовлює трансформацію універсальної картини світу у напрямку смислів, цінностей і мов відповідної професійної культури. Ми згодні з Л.В.Лобановою, що професійна деформація універсальної картини світу пов'язана із порушенням цілісності свідомості особистості. Необхідність відновлення через резонансну взаємодію з поліфонічним світом культурних цінностей цілісної картини світосприйняття майбутнього вчителя, який, як зазначалось у першому розділі, актуалізує не стільки професійний, скільки загальнокультурний досвід, вимагає обґрунтування принципу варіативності культурологічної освіти.

Принцип варіативності передбачає полілінійність руху між компонентами цілісного змісту предметного блоку в залежності від фахового профілю професійно-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі, що дозволить врахувати специфіку майбутньої спеціалізації студента і водночас усталити цілісність його світосприйняття.

Дослідження І.С.Якиманської [522] та І.Я.Лернера [251] показали, що для учнів, орієнтованих на гуманітарну освіту, характерними є домінуюче предметно-дієве мислення, образна, емоційна пам'ять і сприйняття, добре розвинене уявлення і широта словесних асоціацій, стійкий інтерес до психології власної особистості й потреба у самовираженні, рефлексії, у філософському осмисленні оточуючої дійсності. За даними Е.П.Крупніка [222], в учнів математичних класів домінує раціональне мислення, сформовані навички конкретного і несуперечного викладу думок, розвинена аналітичність, здатність

до критичної оцінки отримуваної інформації.

Природничо-математична освіта майбутнього вчителя орієнтована на формування несуперечливої наукової картини світу, засвоєння раціонального методу її пізнання, становлення критичного складу мислення, в той час як підготовка вчителя-гуманітарія актуалізує художньо-ірраціональні форми відображення дійсності з домінантою інтуїтивно-образного мислення. Не враховувати ці відмінності в процесі культурологічної освіти майбутнього вчителя є неправомірним і неможливим.

Проте жорстке диференціювання фахової підготовки вчителя має негативні наслідки для формування цілісності особистості. У зарубіжній педагогіці ця проблема давно сприйнята і здійснюється відповідне коригування її змісту [605]. У рішеннях міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО підкреслюється: “Однією із важливих задач нового етапу розвитку освіти є створення передумов для подолання історичного відокремлення природничої та гуманітарної компонент культури, їх взаємозбагачення, взаємопроникнення і пошук цілісної культури” [294, 5]. Вітчизняні науковці (О.К.Бурова, О.Н.Болбока, З.Е.Гельман, Е.О.Красновський, С.Б.Шаргородська, Р.Н.Щербаков) також усвідомлюють потенціал єдності гуманітарної і природничої наук, що сприяє становленню цілісності пізнання світу на його раціональному і образному рівнях.

Пропонована логіка збереження гносеологічного балансу пізнання світу, яке здійснюється у двох основних взаємододаткових формах (ірраціонально-образній та раціонально-науковій), у процесі синтезу утворених картин світу спрямована на відтворення об'ємної (голографічної) цілісної світомоделі, яка дозволяє вчителю ефективно пред'являти у персоналізованій формі загальнокультурний досвід людства.

Теоретичне осмислення принципу варіативності дає підстави для формулювання основних умов його реалізації в процесі культурологічної освіти майбутнього вчителя:

- урахування особливостей профільної підготовки вчителя у вищій педагогічній школі, його типу професійного мислення, що дозволить посилити мотивацію до освоєння культурологічних знань;
- забезпечення взаємозбагачення природничого і гуманітарного компонентів культури в процесі культурологічної освіти, реконструкція цілісної картини світу в особистісній свідомості вчителя;
- здійснення організаційно-методичного забезпечення просування студента від опорного для нього компонента професійної культури до домінантного у тій чи іншій культурній картині світу;
- стимулювання процесів генералізації культурологічного знання на сферу професійно-педагогічної діяльності студентів в процесі проведення семінарів, педагогічної практики, організації дискусій;
- активізація позааудиторних форм культурологічної освіти студентів, що дозволяють компенсувати диференціацію у навчанні.

Отже, принцип варіативності культурологічної освіти уможливорює вибір у системі світоглядних альтернатив, подолання нівелюючих стереотипів мислення, сприяє перетворенню соціально санкціонованих обов'язків професійної діяльності у внутрішні мотиви, забезпечує підтримку в ситуації можливої переміни форм діяльності у сучасному динамічному світі.

3.3.3. Принцип антропологізму в культурологічній освіті

Третім специфічним принципом культурологічної освіти майбутнього вчителя є принцип антропологізму, який визначає домінанту культурологічного знання. Принцип антропологізму фундаментується самим сутнісним спрямуванням професійно-педагогічної діяльності (не залежно від профільної підготовки вчителя) на людину. Останнє зумовлює акцентування в багатоаспектному просторі культурологічного знання саме людинознавчої проблематики, яка забезпечує фахову орієнтацію підготовки вчителя до ситуацій майбутньої професійної діяльності й задає домінанту змісту курсу української та зарубіжної культури у вищому педагогічному закладі.

Принцип антропологізму передбачає відтворення у змісті культурологічної освіти цілісного образу людини, що стає суттєвим підґрунтям становлення особистості майбутнього вчителя. Антропологічний аспект культурологічного знання, виражений у альтернативних формах життєдіяльності людини, пов'язаних із пошуком духовних первин буття, осмисленням істини, краси і добра, вирішенням складних моральних колізій, усталює нормативний бік людської поведінки, формує етичні домінанти, у яких виражено ідеали, розуміння прекрасного, зміцнює громадянську і правову позицію, регулює відносини з іншими людьми, державою, суспільством. Він транспонує об'єктивне культурологічне знання у площину особистісної рефлексії, пізнання самого себе, свого місця у світі, свого професійного покликання. Центрування культурологічної освіти майбутнього вчителя людинознавчою проблематикою розглядається нами як один із шляхів забезпечення гуманістичної орієнтації педагогічного процесу, формування суб'єктної парадигми педагогічної культури вчителя.

В той же час образ людини у різних національних та історичних типах культур органічно вибудовує цілісність інтегрального курсу, оскільки антропологічна тема — повсякденна праця і турботи людини, її героїчні справи й авантюрні пригоди, бурхливі пристрасті та ніжні почуття, інтимні переживання і громадянські обов'язки, раціональні умовиводи та інтуїтивні передбачення, підкорення долі й сила характеру — посідає центральне місце у культурі.

Відповідно до принципу антропологізму зміст культурологічної освіти розгортається у наскрізному русі від генетично нерозривного зв'язку людини з усім органічним світом, вираженого у несвідомому сприйнятті космосу як живої істоти (космогонічна міфологема вселенської людини — слов'янський Род, індійський Пуруша у ведах, скандинавський Імір у "Едді") через намагання звільнитися від безпосередньої тілесності, вийти з кола світової необхідності, заданої діями надособистісних природних сил, через богоподібність людини як ідеальної істоти, як центра і вищої мети світобудови, через усвідомлення трагізму і хиткості людського буття, єдиним опертям для якого у грандіозній непідвладності всесвіту є просвітницька ідея раціональності, до стискування неозорого універсуму в точку суб'єктних смисложиттєвих проблем життя і смерті, провини і відповідальності, рішення і вибору.

У принципі антропологізму розкривається інтегральна природа культурологічної освіти як орієнтованої на освоєння цілісної людиновимірної основи буття, тому смислоутворюючим стрижнем курсу української та зарубіжної культури повинні бути не твори мистецтва в їх історичному перебігу, а людина у розмаїтті форм і способів її життєдіяльності, які відображують у створених нею культурних текстах специфіку суб'єктного осмислення ціннісних

первин власного існування.

Ідея антропологізму як принципу організації цілісності будь-якої освітньої системи походить зі званої сократівської думки про те, що люди цікавіші за дерева, і набуває класичної філософської рефлексії у “Антропології з прагматичної точки зору” І.Канта [179], де міститься важлива ідея того, що людина є головним предметом пізнання і основною точкою прикладення знання та у якості джерел антропологічного знання називаються, зокрема, відомості мандрівників про інші народи, загальна історія та біографії людей, художня література. Обґрунтований Л.Фейєрбахом [441] антропологічний принцип породив різнопланову інтелектуальну традицію (К.Леві-Стросс, Б.Маліновський, Т.Парсонс та ін.), найвагомим надбанням якої стала сформульована засновником філософської антропології М.Шеллером [500] та його послідовниками ідея, що досягнення людини у всій її повноті, визначенні її місця у оточуючому світі й її відношення до цього світу не можливе на шляху простого додавання інформації з різних сфер знання, а вимагає вироблення специфічної методології. Саме ця ідея покладена в основу наукового доробку психологічної школи Б.Г.Ананьева, Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна і підтримана сучасними науковцями і практиками (Г.О.Балл, Б.М.Бім-Бад, Є.В.Бондаревська, Г.Дегтярьова, Ю.Л.Єгоров, І.А.Зязюн, Т.В.Іванова, О.О.Касьян, О.А.Листопад, Б.Г.Мещеряков, Д.І.Пащенко, С.М.Пехота, В.І.Слободчиков, І.Т.Фролов, І.С.Якіманська).

Сучасний методологічний підхід до реалізації принципу антропологізму в освіті полягає, на нашу думку, не тільки у тому, що гуманітарні науки в процесі викладання інтерпретуються, за вдалим визначенням Г.Д.Гачева, як “самосвідомість людства, виконання Сократової заповіді “Пізнай самого себе”, рефлексія всередину людини і побудований нею штучний світ культури” [102, 31], але й в актуалізації суб’єктного досвіду кожного студента, опорі на нього у визначенні змісту і технологій навчання, розумінні індивідуального досвіду як умови, засобу і механізму розвитку й саморозвитку особистості майбутнього вчителя.

Як зазначалось вище, студент не стає суб’єктом освіти, а є ним спочатку як носій суб’єктного досвіду. Життєвий досвід починає набуватись з перших секунд життя, постійно надбудовуючись і перебудовуючись. Саме у досвіді, що містить події, сприйняття, відчуття, впливи, на думку К.Роджерса [597; 597], найповніше проявляє себе особистість. Життєвий досвід є вітагенною інформацією, що стала надбанням особистості, відкладена у резервах довготривалої пам’яті та знаходиться у стані постійної готовності до актуалізації у адекватних ситуаціях [34; 389].

З цих позицій цікавим є судження І.С.Якіманської: “Навчання не є безпристрасним пізнанням. Це суб’єктно значиме досягнення світу, наповненого для учня особистісними смислами, цінностями, відношеннями, зафіксованими у його суб’єктному досвіді” [523, 37]. Відповідно, культурологічна освіта не може реалізовуватись як проста інтеріоризація культурних цінностей і смислів, лише як зустріч-діалог соціокультурного досвіду і суб’єктного досвіду студента, своєрідна інкультурація останнього, його збагачення і трансформація. Зміст культурологічної освіти повинен спиратись на відповідні віковим особливостям студента проблеми, важливі для його становлення і соціалізації, що мають бути усвідомлені ним як особистісно значущі. Тому смисложиттєві аспекти людського

буття і моральні колізії соціальної взаємодії центрують зміст курсу української та зарубіжної культури, чим створюють умови для активізації індивідуальних пізнавальних потреб студентів.

Механізм реалізації принципу антропологізму спирається на те, що “імплантовані” в індивідуальну свідомість культурні зразки і норми, хоча і засвоюються у соціальній комунікації, не сприймаються людьми як привнесені зовні” [142, 104]. Як зазначає Т.М.Дрідзе, осмислені як власні, вони кристалізуються у свідомості людини протягом життя в процесі перманентного пошуку виходу з проблемних ситуацій, що опосередковують її взаємодії із середовищем. Саме у таких ситуаціях і виникає зціплення життєвих обставин із освоєними смислами і цінностями культури, виявляються внутрішні й зовнішні вимоги і обмеження, що накладаються на вибір життєвої стратегії, виробляються орієнтири, що ними людина керується у буденній та професійній діяльності, у взаємодії із своїм природним, культурним і соціальним оточенням. Тобто соціокультурні знання і цінності стають частиною свідомості людей саме завдяки контексту їх суб’єктного досвіду.

Приймаючи позицію того, що джерела і рушійні сили розвитку знаходяться у людині як суб’єкті культури та спираючись на виокремленні К.Роджерсом [597] умови значимого навчання (наповнення змісту навчання життєвими проблемами учнів, створення ситуацій взаємодії із життєвими проблемами, реальність і адекватність особистості вчителя, діалогічність позиції до джерел і способів отримання знання, необхідність спиратися на самоактуалізацію особистості), нами сформульовано *основні вимоги до реалізації принципу антропологізму в культурологічній освіті майбутнього вчителя*:

- зміст культурологічної освіти повинен бути орієнтований на вікову специфіку суб’єктного досвіду студентів, спиратись на опановані в процесі навчання іншим дисциплінам знання, актуалізувати міжпредметні зв’язки;
- освітній процес повинен забезпечувати конструювання, реалізацію і оцінку результатів навчання як можливих ситуацій і моделей майбутньої професійної діяльності;
- постійне співвідношення соціокультурних смислів і цінностей з особистісними проблемами і ситуаціями життєдіяльності, рефлексія життєвого статусу майбутнього вчителя;
- створення особистісно-орієнтованих ситуацій учіння, що їх не можливо вирішити на репродуктивному рівні за відсутності правил і формул, лише на рівні осмислення альтернатив, пошуку смислів, творчої активності;
- стимулювання саморозвитку, самоосвіти, суб’єктної активності студента, спрямованої на реалізацію культурологічних знань у професійно-педагогічних ситуаціях.

3.3.4. Принцип аксіологізму в культурологічній освіті

Антропологічне центрування культурологічної освіти майбутнього вчителя закономірно передбачає її ґрунтування на принципі аксіологізму, в основі якого закладене розуміння освітнього процесу як передусім культурного процесу, орієнтованого на пошук особистісних смислів життєдіяльності з метою

культурного саморозвитку фахівця. Повноцінне осмислення місця людини у світі як фундамент гуманного ставлення вчителя до особистості дитини і себе як професіонала може здійснюватись у процесі формування цілісної системи духовних цінностей студента, розвинення його ціннісної свідомості. Оскільки ціннісне ставлення до світу і людини у ньому визначає специфіку предмету пізнання саме культури, то культурологічна освіта покликана створити умови для становлення взаємозалежної системи загальнолюдських і професійних цінностей майбутнього вчителя. Культурологічний курс залишається в ситуації вузької спеціалізації, прагматизації й технологізації вищої педагогічної школи одним з не багатьох спрямованих на формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення особистості до світу і самої себе, результати якого виявляються у повноцінній життєдіяльності майбутнього фахівця, у внутрішніх глибинних стимулах його вчинків, у системі аксіологічних норм і критеріїв особистісного буття.

Важливість відображення у змісті освітнього процесу загальнокультурних і національних цінностей знаходила розуміння у багатьох мислителів і практиків: Г.С.Сковорода, І.І.Огієнко, Л.М.Толстой привертала увагу до того, що повноцінна особистість покликана створювати духовні цінності. Ще К.Д.Ушинський [439] писав, що одного розуму і одного пізнання недостатньо для вкорінення у людині того морального почуття, яке пов'язує людей у чесну, дружню спільноту. У наукових працях Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва доведений прямий зв'язок між емоційним, інтелектуальним і вольовим розвитком особистості.

У сучасних дослідженнях теоретично обґрунтований емоційно-ціннісний компонент змісту освіти (І.Я.Лернер), осмислена значимість аксіології для теорії й практики навчання (Л.Я.Дорфман, М.С.Каган), показана роль емоцій у вихованні (О.В.Бондаревська, С.І.Маслов), характер впливу цінностей на особистість (В.М.Алахвердов, О.Л.Яковлева), виявлені шляхи формування ціннісного ставлення особистості до світу (Т.М.Буякас, О.Г.Зевіна, Б.М.Неменський), усталення системи ціннісних орієнтацій студента (О.Гданська, В.І.Дряпіка, Л.Зеліско, О.Ноздріна, В.О.Тюріна), а також проаналізований аксіологічний компонент готовності вчителя до професійно-педагогічної діяльності (Т.В.Василішина, О.О.Грейліх, Л.Б.Малицька, Н.М.Нікітіна, І.М.Сілютіна, L.Ratns, M.Harmin, S.Simon).

Дослідники виділяють ціннісні орієнтації особистості як центральну ланку у складній системі структур, що утворюють професійну готовність студента до педагогічної діяльності та зумовлюють формування процесуального компонента фахових знань, умінь і навичок, оскільки саме аксіологічний компонент визначає потребу в розвиненні педагогічних здібностей, в оволодінні педагогічною майстерністю.

Від рівня розвитку ціннісної свідомості студента залежать усі компоненти його майбутньої професійної діяльності, усвідомлення ним гуманістичного призначення педагогічного фаху, мотивація до становлення індивідуальної педагогічної культури, духовний розвиток особистості як система вищих потреб, інтересів, моральних критеріїв. Прийнятною є позиція Н.М.Нікітіної [318], що ціннісні орієнтації студента, які виконують прогностичну, проектну функцію, дозволяють вибудувати модель майбутньої педагогічної діяльності як орієнтир саморозвитку і самовдосконалення, а усвідомлення значущості вчительського

фаху як цінного для себе забезпечує моральну сталість і психологічну готовність вчителя до виконання професійних функцій.

Сформованість системи цінностей дозволяє вчителю адекватно оцінювати події та явища оточуючої дійсності, вибірково ставитись до соціокультурних процесів, визначає його емоційно-психологічні стани, позитивне ставлення до життя і діяльності, регулює поведінку, зумовлює готовність керуватись смисложиттєвими цінностями у професійних ситуаціях.

Відповідно принцип аксіологізму культурологічної освіти майбутнього вчителя передбачає акцентування у її змісті не морфологічного або структурно-інституціонального аспектів культурного процесу, що є органічним для підготовки професійного культуролога, а залучення до колосального національного і загальнолюдського досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу і людини у ньому. “Мистецтво олюднює не повчанням, воно не дає рецепта правильної поведінки, проте відкриває шлях до освоєння людського досвіду захоплення і зневаження, любові і ненависті — для пошуків сьогоденних “суто особистісних” критеріїв морального і позаморального” [316, 24].

У такому контексті культурологічний курс не тільки створить умови для уведення студентів у світ культурних цінностей і сприятиме підтримці у визначенні у цьому світові, але й надасть смислу особистій життєдіяльності, смислу, у якому поєднується загальнокультурне і суб’єктивне, дозволяючи крізь призму засвоєного загального надати значущості конкретному одиничному буттю. І, що найважливіше з огляду на професійну підготовку студента, залучення до культурних ціннісних альтернатив виступає стимулом реалізації його власного досвіду опанування смислами культури у майбутній фаховій діяльності та активізації процесів трансляції загальнокультурних цінностей у внутрішню систему особистісних переконань учнів.

Оскільки основним засобом передачі цінностей є стимулювання адекватних емоційних переживань у ситуаціях їх внутрішнього сприйняття, то реалізація принципу аксіологізму передбачає використання технологій навчання, що апелюють не стільки до раціонального мислення, скільки до посилення емоційного переживання культурних подій, створюють умови для рефлексії внутрішніх станів студентів (дискусія у ситуаціях моральних колізій, діалог у вирішенні проблемних ситуацій тощо). Загальнолюдські та національні цінності, втілені у текстах культури, не можна безапеляційно нав’язати як аксіоми або правила. Їх освоєння стає абсолютно органічним за умови створення емоційного напруження думки, залучення до діалогу поглядів, проживання певної духовної ситуації як такої, що має відношення до особистісного світу студентів.

Так, якщо за умови підготовки професійного культуролога при вивченні, наприклад, культури класицизму адекватним буде акцентування на соціально-історичних витоках і філософських передумовах класицистичної світомоделі, знакового тезаурусу і семантичного підґрунтя відповідного стилістичного напрямку, аналізі творчої еволюції його представників, то специфіка освіти майбутнього вчителя зумовлює доцільність актуалізації у контексті зазначеної теми вічної проблеми вибору між обов’язком і почуттям, альтернативності двох великих моральних максим (“Платон мені друг, проте істина дорожча” і “Якщо істина не з Христом, то я з Христом, а не з істиною”), суперечливості громадянського ідеалу (на прикладі життя і творчості французького художника

Ж.-Л.Давіда), а також утвердження внутрішньої цілісності народного життя у карнавальному переспіві класичного семіотичного еталону імперської ідеї у "Енеїді" І.П.Котляревського.

Представлена аксіологічна домінанта змісту теми орієнтує викладача на створення ситуації особистісного проживання суперечної моральної колізії, на організацію співпереживання як емоційного уподібнення героям і подіям, на підтримання потоку думок, почуттів, поглядів, у яких розкривається особистісне ставлення студентів до реалій світу. Зустріч і зіткнення різних життєвих позицій якраз і зумовлює усталення ціннісних смислів буття майбутнього вчителя і відповідно становлення суб'єктної парадигми його педагогічної культури.

Звідси випливає, що принцип аксіологізму культурологічної освіти майбутнього вчителя дозволяє транслювати цілісну систему суспільно значущих загальнолюдських і національних цінностей, здійснити емоційну підтримку позитивного ставлення до культурологічного знання, збагатити якісну палітру переживань студента, стимулювати регуляцію і контроль його афективного розвитку, сформувати здатність до педагогічної емпатії, реалізувати і спрямувати емоційну підтримку творчої активності у педагогічній діяльності.

3.3.5. Принцип діяльності в культурологічній освіті

Не буде перебільшенням стверджувати, що одним із основних надбань психолого-педагогічної науки є висновок про те, що формування особистості та просування її у розвитку здійснюється не у процесі сприймання готового знання чи навіть осмислення смисложиттєвих цінностей, а перш за все у процесі індивідуальної діяльності. У культурно-історичній школі Л.С.Виготського і О.М.Леонтьєва досліджені філософсько-психологічні аспекти ролі діяльності як посередника між індивідом і його природно-соціальним оточенням. Оскільки людина у процесі своєї діяльності не тільки творить матеріальне середовище свого буття, але й формує власну особистість, то знання, уміння і навички є похідними від діяльності. Відповідно, основним механізмом ефективної реалізації цілей і завдань освітнього процесу є включення студента у активну навчально-пізнавальну діяльність і, як наслідок, ґрунтування культурологічної освіти у вищій педагогічній школі на принципі діяльності.

Принцип діяльності в культурологічній освіті майбутнього вчителя передбачає переведення студента на позицію суб'єкта пізнання соціокультурної дійсності засобами науково-дослідницької та проектної роботи культурологічного спрямування з метою узгодження з основними завданнями і логікою становлення студента як майбутнього професіонала.

Принцип діяльності вимагає переосмислення функціонування курсу української та зарубіжної культури у вищій педагогічній школі як інструменту майбутньої професійної діяльності студента, а не самодостатньої сфери знання. Основним моментом цього є свідоме повернення загальноосвітній дисципліні практичних цілей фахового навчання. Оскільки майбутня діяльність вчителя орієнтована на трансляцію соціокультурного досвіду людства, то культурологічне знання повинне ґрунтуватись на досвіді продуктивної діяльності студента, спрямовуватись на практику і повертатись у практику. Це означає не тільки участь студента у процесі навчання як рівноправного партнера, суб'єкта отримання і застосування знань, але й його спроможність засвоєння цих знань у

формах, адекватних професійній діяльності.

Включення у діяльність передбачає проблемний, науково-дослідницький характер процесу навчання, відтворення у ньому окремих компонентів моделі майбутньої діяльності вчителя. Організація лекційних і семінарських занять повинна орієнтуватись на ситуації вибору студентом ціннісних культурних альтернатив, визначення дослідницької методологічної позиції, пошуку необхідної культурологічної інформації, активності в обґрунтуванні власної концепції. Введення у реальну проблемну дослідницьку ситуацію викликає незадоволення студента наявними знаннями, чим вмотивовує пошук засобів саморозвитку, активного осмислення навчальних дій. Оскільки культурологічні знання пропонуються студентові після усвідомлення ним їх необхідності, то створюються умови для засвоєння навчального матеріалу у продуктивній професійно-орієнтованій формі, формування системного культурологічного мислення.

Зазначений принцип реалізується у культурологічній освіті не тільки у науково-дослідницьких її формах, а також в організації різних соціокультурних проєктів, музейній і виставковій діяльності, орієнтованих на включення опанованого знання у контекст сучасних культурних подій, краєзнавчої роботи, спілкування з представниками різних культурних традицій, усвідомлення глобальних проблем світового співтовариства.

Принцип діяльності ефективний у культурологічній освіті за таких умов:

- особистісна і соціальна значущість навчальної проблеми, яка стимулює пошук студентом нових знань і способів дій;
- професійно орієнтований характер поставленої проблеми, що посилює мотивацію до її вирішення;
- принципова новизна навчальних завдань, які можуть бути вирішені лише у результаті творчого нестандартного застосування наявних знань;
- можливість реального впровадження результатів дослідницького і методичного пошуку студента;
- постійний самоконтроль і оцінка навчальних досягнень, які здійснюють моніторинг просування студента в особистісному і професійному розвитку.

Базування культурологічної освіти на принципі діяльності дозволяє подолати стереотипи організації загальногуманітарної дисципліни, якою є у вищій педагогічній школі українська та зарубіжна культура, стимулювати формування суб'єктної парадигми педагогічної культури вчителя, оскільки критерієм ефективності навчального процесу стає рівень розвинення готовності студентів до самоформування знань, до підтримки учня у процесі його індивідуального становлення у світі культурних цінностей.

Викладені принципи культурологічної освіти є результатом послідовності і неперервності їх розвитку в класичній дидактиці, бо вони не знімають, а продовжують і розвивають її на якісно новому рівні, чим забезпечують вирішення завдань сучасного освітнього процесу. Дотримання зазначених дидактичних принципів повинно здійснюватись на усіх рівнях розробки змісту культурологічної освіти: цілепокладання, відбору знань, умінь і навичок, відбору соціокультурних цінностей, а також у практичній діяльності педагогів.

3.3.6. Зміст культурологічної освіти

майбутнього вчителя

Зміст освіти виступає системою знань, визначеною якісно (глибина науковості та фундаментальності) і кількісно (обсяг матеріалу), моделлю науки у системі культури, багатокомпонентність якої забезпечує структурно-функціональну цілісність знання.

Переведення змісту науки на рівень навчального матеріалу і включення його у реальний освітній процес здійснюється на основі структурування наукової інформації, встановлення системних зв'язків між компонентами змісту і реалізується у розробці програми. У такому випадку системно структуровані знання функціонують як засіб цілеспрямованого управління процесом навчання.

Вищезазначене дає нам підстави визначати *зміст культурологічної освіти як внутрішньо цілісний загальнокультурний досвід людства, структурований на основі базисних інваріант педагогічної культури вчителя, що дозволяє забезпечити потребу студента у культурному саморозвитку і самореалізації.*

Культурологічний курс є структурною, організаційною, дидактичною і функціональною одиницею змісту культурологічної освіти, яка спрямована на становлення майбутнього вчителя як суб'єкта культури, що зумовлює її ґрунтування на принципах інтегральності, варіативності, аксіологічності, антропологізму, діяльності.

Представлені вище психофізіологічні особливості студентського віку, що зумовлюють характер перебігу процесу індивідуалізації суспільних цінностей, вмотивовують *надання переваги історико-типологічному аспекту культурологічного знання в організації змісту культурологічного курсу перед його теоретичним аспектом.* Становлення світогляду вимагає співвіднесення індивідуальної системи цінностей із цілісним соціально-культурним досвідом людства, який переживається, оцінюється та інтеріоризується у конкретності суспільних альтернатив, моральних колізій, поведінкових моделей, чуттєва образність яких втрачається в аналітичному "препаруванні" культури її гносеологічними, онтологічними, морфологічними і функціональними структурами та конструкторами.

Історично-типологічний підхід до відбору змісту культурологічної освіти дозволяє, з одного боку, уникати дублювання з філософськими курсами, де викладаються основні питання теорії культури, а з іншого, знімає проблему наступності із середньою ланкою освіти, де, на жаль, лише деякі школі пропонують учням уроки світової художньої культури.

Проте основним фактором, що зумовлює історико-типологічний підхід до вивчення культурологічного курсу, виступає його спрямованість на фахову підготовку майбутнього вчителя, відповідно з якою кожний компонент знань, умінь і навичок повинен бути орієнтованим на специфіку професійної діяльності. Це дозволить зберегти відповідність культурологічної освіти студента структурі шкільних гуманітарних предметів, організувати навчальний процес як сходження від простого до складного, як вживання у поетапний культурний поступ людства. Майбутній вчитель повинен принести із собою в школу не теоретичні концепції культурологів, що раціоналізують світ культурних цінностей, а особистісний досвід переживання якісних трансформацій процесу культурного пізнання людством оточуючого світу і самого себе.

Культурно-історичний підхід до організації змісту культурологічного курсу

вмотивовує виділення п'яти основних тематичних блоків: “Культура Давнього світу”, “Культури Сходу”, “Культура Середньовіччя та Ренесансу”, “Культура Нового часу”, “Культура Новітнього часу”. Це дозволить охопити основний хронотоп культурного розвитку світового людства не за традиційною формаційною схемою історичного розвитку, а сучасними концепціями (М.Ю.Пахомов, С.Б.Кримський, Ю.В., 1998; Ю.В.Павленко, 1999) стадійності, полілінійності та цивілізаційної дискретності соціокультурного поступу.

Принцип інтегральності в конструюванні змісту культурологічного курсу проявляється у взаємозв'язку трьох основних підходів до дидактичної організації основних тематичних блоків, які відображають поліфонічність процесів культурного розвитку людства:

- 1) територіально-типологічного;
- 2) послідовно-історичного;
- 3) паралельно-синхронного.

Територіально-типологічний підхід віддзеркалює взаємозв'язок різних національно культурних традицій за їхньою типологічною єдністю. Він відображає логіку виникнення та існування перших цивілізацій людства, історичний поступ яких здійснювався в першу чергу в просторових координатах як своєрідна естафета осередків первісного людства, культурно-цивілізаційних утворень Давнього Єгипту, Межиріччя, Греції, Риму, традиційних Індії, Китаю, Японії. Геокультурний фактор активно формував тут специфічний ментальний комплекс, що поєднував у собі як яскраво виражені етнічні особливості, так і спільні для Стародавнього світу риси стабільності, канонічності, космологічності світобачення, циклічності часових моделей. Територіально-типологічний підхід зумовлює організацію змісту тематичних блоків “Культура Давнього світу” і “Культури Сходу”.

Уведення останнього проблемного блоку є принциповим для нашої концепції культурологічної освіти з огляду на збереження адекватності та повноти соціально-культурного досвіду людства, у якому східна парадигма культури відіграє колосальну роль, формуючи і направляючи основні тенденції сучасного світу, а також з огляду на заявлену вище полікультурність представленої моделі, яка вимагає подолання європоцентризму, що особливо важливо для українства з його традиційними багатовіковими контактами зі східною системою цінностей.

Послідовно-історичний підхід уводить студентів у логіку розгортання європейського соціально-культурного процесу, домінантою якого стають часові координати розвитку. Еволюція соціально-політичних систем, технологій науки і виробництва, філософських концепцій, релігійних поглядів, ідеальних моделей людини у її ставленні до оточення, стильових мистецьких парадигм від романіки до постмодернізму віддзеркалює цивілізаційний прогрес культур західного типу. Традиційна абсолютизація послідовно-історичного підходу в пропонованій моделі культурологічної освіти знімається чітким його соціокультурним позиціонуванням відповідно до полілінійності та дискретності розвитку людства в межах руху змісту навчальної дисципліни від тематичного блоку “Культура Середньовіччя і Ренесансу” через “Культуру Нового часу”, яка охоплює XVII-XIX століття, до “Культури Новітнього часу”, у якій представлена проблематика сучасності.

Паралельно-синхронний підхід передбачає одночасну актуалізацію

сміслів різних національних типів культур на основі компаративної методології. Він є наскрізним підходом у конструюванні змісту кожного з проблемних блоків. Так, у тематичному блоці “Культура Давнього світу” смисли давньоєгипетської та передньоазійської культур розкриваються не послідовно, а паралельно: космологічність моделі світу виявляється одночасно у просторовій побудові єгипетської піраміди та передньоазійського зикурату, уявлення про життя і смерть — через діалог єгипетського міфу про Осіріса і месопотамського про Гільгамеша, ідеал родової людини — через образотворчий канон єгиптян і шумерів; проблематика античної культури постає у співставленні антропоморфної космології еллінського храму і соціальної космогонії римського храму, етичного кодексу театрального дійства греків і римлян, абстрактної одиничності людини у римському портреті та позаособовості пластики еллінів.

Цей підхід організує також зміст всередині тематичного блоку “Культури Сходу”, де співставленню підлягають не тільки поліфонічні цінності традиційної індійської, китайської, японської та ісламської культур, які розкривають своє неповторне ставлення до світу і людини й водночас належність типологічному цілому східного світобачення, але й здійснюється діалог східної системи буттєвих смислів з аксіологічними концепціями, приміром, античного світу. Так, саме у зіставленні з античною героїчною традицією активної фізичної дії східний принцип пасивного ставлення до дійсності (китайське “недіяння”, індійське “непротівлення” тощо) розкриває свій справжній смисл як внутрішньої активності та внутрішнього удосконалення. Як бачимо, паралельно-синхронний підхід дозволяє формувати широку полікультурну ерудованість майбутнього вчителя, цілісність його світобачення, інтегральний стиль його мислення.

Паралельно-синхронний підхід визначає також *кроскультурний баланс вітчизняної та зарубіжних культур у формуванні змісту культурологічної освіти*. Нехтування культурною самоцінністю нації веде до руйнування самої культури, тому у кожному поколінні повинна забезпечуватись ідентифікація людини з відповідною системою культурних смислів. З цієї точки зору є абсолютно прийнятним твердженням М.М.Бахтіна [33], що основною властивістю людини культури є здатність до культурної ідентифікації, усвідомлення своєї належності певній культурі, інтеріоризації її цінностей, вибору і здійснення культуровідповідного образу життя і поведінки.

Тому ідея Г.С.Сковороди [404] щодо того, що кожен повинен пізнати свій народ і в народі пізнати себе, спрямовувала усі помисли української інтелектуальної еліти у будь-які історичні часи. М.С.Грушевський, І.Я.Франко, І.І.Огієнко, Г.Г.Ващенко та ін. усвідомлювали важливість здійснення педагогічної діяльності на національній основі. Теоретики і практики сучасної педагогіки (С.О.Деніжна, Г.Д.Дмитрієв, В.О.Коротєєва-Камінська, В.Г.Кремень, В.П.Москалець, Е.А.Павленко, Д.О.Тхоржевський, Г.Г.Філіпчук, Л.П.Філоненко, В.Кравченко) сходяться на тому, що українознавчі цінності потенційно здатні відігравати роль інтегрального фактора освітнього процесу на всіх його рівнях.

Українська культура усвідомлюється сьогодні як фундаментальний феномен світогляду вчителя, який гуманізує його педагогічну культуру. “Через національний інтелект, ідею, почуття вона стимулюватиме національний оптимізм народу, коли кожен відчуватиме себе часткою великого національного Я” [442, 33]. Вчитель з адекватною етичною самосвідомістю здатний виховати дитину на основі національної культури у рідному мовному середовищі.

Результати психологічних досліджень [173, 189] свідчать, що учні, які навчаються у вчителів з позитивною сформованою етичною самосвідомістю, добре адаптовані у соціумі, їх поведінка характеризується гармонійними й гнучкими способами взаємодії з оточенням.

Відповідно до культурно-історичної теорії Л.С.Виготського [94], за якою розвиток психіки детермінований процесом присвоєння соціокультурного досвіду, національна самосвідомість майбутнього вчителя актуалізується в результаті взаємодії (спілкування і діяльності) з етнічним світом, опосередкованим матеріальними та ідеальними об'єктами соціокультурної реальності. Функціональне забезпечення етнічної самосвідомості відбувається завдяки інтродекції у внутрішній світ особистості етнічних значень об'єктів етнічного світу, в результаті яких виникає зазначене новоутворення [173,220].

Оскільки представлений механізм формування етнічної самосвідомості свідчить, що суб'єктивне, особистісне ставлення до етнічних смислів і цінностей залежить від характеру та інтенсивності впливу етнічних елементів на особистість в процесі соціалізації, то стає очевидною *пріоритетність у змісті культурологічної освіти українознавчого компонента*, який повинен розкриватись у навчальному матеріалі кожного проблемного блоку.

Це дозволить усталити чіткі національно-культурні уявлення майбутніх вчителів, усвідомити естетичні погляди нації, її моральні норми, риси національного характеру, образу життя, традиції, звичаї, особливості історичного розвитку. Знання базових основ української культури забезпечить формування мотивації майбутнього вчителя до саморозвитку у ній.

Українознавчий компонент повинен розкриватися не лише на концептуальному рівні, але й реалізовуватись у культурних практиках, в процесі живої творчості, у хорових і танцювальних колективах, фольклорних гуртках, студентських театрах, дизайні приміщень тощо. Саме українознавчий компонент дає необмежені можливості для розгортання праксеологічної складової культурологічної освіти майбутнього вчителя, яка є однією з найбільш затребуваних у педагогічній діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

Проте не можна вважати правомірною позицію ізоляції української культури від світової і вимивання останньої з навчальних планів підготовки студентів у вищих закладах педагогічної освіти. В історії відомий так званий "етнічний парадокс", коли саме пріоритетність виключно національного призводить до деградації етнічної культурної традиції. Лише максимальна відкритість етнокультурного простору, побудова його як частини глобального світу виступає фактором всебічного розвитку нації.

Філософська діалектика співвіднесення національного і світового розкрита українським вченим М.В.Поповичем: "Національне відродження полягає не просто у тому, щоб дати життя забутій традиційній культурі, витісненій з культурного вжитку національній мові..., але піднести рівень своєї національної культури до світової...Вселюдське... яскравіше виступає там, де культура творить своє, національно специфічне..." [354, 60-61].

Збереження кроскультурного балансу між українською і зарубіжною культурою зумовлене, перш за все, актуальністю проблем самої поліетнічної України у момент кризи релігійних, політичних і етичних цінностей, а також суттю процесів демократизації суспільства.

Методологічним підґрунтям контекстного вивчення української культури

виступає положення філософа М.М.Бахтіна [33] про опосередкування соціокультурної самобутності кожної культури діалоговою взаємодією з іншими культурами, а також концепція чотирьох моделей змісту полікультурної освіти американського педагога Д.Бенкса [536]. Останній виділяє чотири моделі змісту полікультурної освіти: модель А спирається на цінності домінуючої нації, у моделі В здійснюється доповнення етнічним компонентом, модель С передбачає однопорядковість вивчення культури з точки зору різних етнічних груп, що співіснують у багатонаціональній державі, модель Д враховує поліетнічну перспективу, чим поєднується з глобалістським підходом. На наш погляд, лише в останній моделі реалізовано принцип інтегральності змісту культурологічної освіти.

У своїх висновках ми спираємось також на синергетичну модель співвіднесення етнокультурної, міжкультурної та полікультурної освіти Ф.Г.Ялалова [525], за якою дошкільна і початкова освіта ґрунтується на етнічних цінностях, середня із збільшенням державного компонента — на міжкультурних, а стійкі якісні зміни у молодому віці сприяють переходу людини національної культури у світовий освітній простір.

Тому в кожному з тематичних блоків змісту культурологічної освіти майбутнього вчителя передбачене вивчення української культури не у відокремленій історичній послідовності, а у відповідності із заявленим паралельно-синхронним підходом, тобто у світовому культурному контексті. Для вітчизняної культури це є принциповим також з огляду на те, що саме буття України на стику культур зумовило її зв'язок із загальносвітовим історико-культурним простором. Тому онтологічний оптимізм світосприйняття української середньовічної традиції доцільно у виразити у контексті теоцентричних побудов західнохристиянської культури, зокрема у співставленні семантики православного і католицького храмів як моделей світу; персоналізм антропологічної моделі у "Руській правді", "Повчанні" Володимира Мономаха", козацькому ідеалові, філософії Г.Сковороди, П.Юркевича та інших доцільно акцентувати у контексті російської традиції з її орієнтацією на візантинізм з принципом панування загального над індивідуальним; висока національна напруга українського бароко в образах Д.Туптала, І.Галатовського, Л.Барановича, І.Величковського, майстра Самуїла, архітектурних візій С.Ковніра, Гр.Григоровича-Барського набуває світового рівня у контексті духовних пошуків західноєвропейського XVII століття з його болісними роздумами Б.Паскаля, Б.Спінози, ірраційним песимізмом творчості Ель Греко, Л.Берніні, І.-С.Баха, Рембрандта та ін.; велич генія Т.Г.Шевченка як творця національної міфу з особливою силою постає у контексті романтичного проекту Дж.Байрона, А.Міцкевича, О.С.Пушкіна.

Як бачимо, світовий контекст розкриває покликання і гуманістичне значення української культури, яка набуває повноти й неповторності лише у співіснуванні з різними традиціями світового культуротворення. Контекстність вивчення української культури дозволить майбутньому вчителю усвідомити вітчизняну традицію у її етнічних, політичних, релігійних взаємозв'язках зі світовим цілим, світовою історією, традицією, ідеалами, побудувати кроскультурні мости, що єднують її з глобальним простором. У такому випадку уможливівається збереження тої міри співвідношення загальнокультурного і національного, за якої представник певної нації легко адаптується у будь-якому

культурному середовищі та досягається мета формування особистісних цінностей і способів поведінки, орієнтованих на етнічний плюралізм як необхідний компонент педагогічної культури вчителя.

Дидактична сутність принципу інтегральності реалізується не тільки на рівні історико-типологічної структури змісту культурологічної освіти студента, але й на усередині кожного з тематичних блоків. У ході дослідження було виявлено, що *взаємодія між змістовними компонентами тематичного блоку здійснюється за моделлю полілінійної концентричної структури*.

У побудові цієї моделі ми виходили з так званої концепції голографічності змісту навчальної дисципліни. Голограма є принципом кодування оптичної інформації, коли кожна точка містить згорнутий образ усього об'єкту. Філософське тлумачення голографічності (В.В.Ільїн, 1993; D.Bohm, 1988) спирається на гносеологічну методологію, за якою інформація про ціле згорнута у кожній його частині, а різні об'єкти світу виникають у результаті розгортання цієї інформації.

Термін "голографічність" з'являється у фундаментальних працях лауреата Нобелівської премії К.Прибрама щодо структур людської пам'яті для позначення явища зберігання нейроном інформації не вибірково, а цілісно, подібно до голографічної пластинки.

У психології поняття "голографія" вперше використовує А Менегетті [295]. За його думкою, кожна індивідуальність породжується взаємною рівновагою, яка встановлюється на точці перетину численних векторів руху. Він називає це "голографічною свідомістю". Автор проектує голографічний підхід на сферу навчання, розглядаючи його як систему методів, засобів, технологій, спрямованих на об'ємне, цілісне засвоєння людиною інформації, яке відповідає багатовимірності сприйняття нею оточуючого світу. Слід зазначити, що у "Педагогічній психології" Л.С.Виготського [95, 307] знаходимо положення щодо розуміння ролі вчителя як організатора цілісного соціального середовища навчання і виховання учнів, де у обміні та взаємозбагаченні життєвими досвідами, у атмосфері співробітництва твориться процес зростання цілісної особистості.

Методологія і технологія голографічного підходу як інструменту освітнього процесу розроблена російським педагогом А.Белкіним [34]. Вважаємо прийнятним його визначення голографічного підходу як процесу багатовимірного, об'ємного розкриття змісту навчального матеріалу, який є абсолютно органічним для складноорганізованої структури культурологічної освіти майбутнього вчителя.

У концентричному полілінійному типі організації змісту культурологічної освіти, побудованому за методологією голографічного підходу, основним субмеханізмом інтегральності всередині кожного тематичного блоку виступає картина світу певного історико-культурного типу.

Поняття "картина світу" відноситься до числа фундаментальних понять, що відображають специфіку людини та її буття. Картина світу є найбільш вивченим об'єктом у філософії і найбільш використовуваним теоретиками і практикаками педагогічної науки. Дослідники (А.В.Азархін, М.Р.Арцишевська, Р.А.Арцишевський, С.У.Гончаренко, Г.В.Кошанський, Л.Ф.Кузнєцова, С.Ф.Клепко, В.А.Малахов, Б.С.Мейлах, Н.В.Нетребко, П.В.Соболев, Г.П.Щедровицький) розуміють під картиною світу вищу форму узагальнення,

систематизації та інтеграції пізнавального досвіду людства і виділяють наукові, позанаукові (художня, релігійна) і універсальну картини світу.

Універсальна картина світу розкриває усі сторони багатогранних відносин людини і світу, оскільки її предметом є культура як цілісна, динамічна, складно організована і якісно визначена система [235]. Прийнятною є позиція С.Ф.Клепка, який вважає, що “базисна властивість картини світу як ядра світогляду полягає у її космологічній орієнтованості (глобальний образ світу) при одночасній антропоморфічності (несе у собі риси специфічно людського способу світоосягання)” [191, 258]. Діалектика антропологічного і космологічного полягає у тому, що концепція людини є концентрованим вираженням концепції світу, а координати світомоделі утворюють поле розкриття і реалізації потенцій людини.

За О.Н.Леонтьєвим [247] картина світу — це “сміслові поле”, “система значень”, сукупність уявлень, знань, в яких людині відкривається об’єктивний світ. Вчений вказує, що у ході формування картини світу постійно здійснюється перехід через чуттєвість, через сенсорні модальності до аномодального світу, незалежного від людини світу, до дійсності, що препарується відповідно до особистісного “модального” світу, особистісного смислу.

Тобто картина світу репрезентує сутнісні властивості світу у розумінні її носіїв, виступає суб’єктивним образом об’єктивного світу, функціонує як суб’єктивний елемент свідомості та життєдіяльності людини і як об’єктивна предметність, дана нам у мові, предметному світі, текстах культури, технологіях науки і виробництва.

Вищезазначене дозволяє нам визначити універсальну картину світу як вищу форму інтегральності культурного досвіду людства, синтез узагальнених уявлень про природу і суспільство у їх відношенні до людини, результат духовної активності людства і пізнавальну основу світогляду особистості.

Кожна універсальна картина світу історично обмежена рівнем людського пізнання і практики в рамках певного соціокультурного періоду, що водночас є підґрунтям потенційної можливості її розгортання, сприйняття нових знань про людину і світ, діалогу та інтеграції ціннісних систем. Це вмотивовує *розгляд універсальної картини світу у якості змістовного ядра кожного предметного блоку* культурологічної освіти майбутнього вчителя.

З’ясування зовнішніх і внутрішніх зв’язків, через які відтворюється в універсальній картині світу цілісність соціокультурного досвіду, дає змогу визначити основні компоненти її змісту, представлені у феномені, що його охарактеризовано філософом Г.Д.Гачевим як “космо-психо-логос”. “Цілісність кожного національного буття трактується як космо-психо-логос, тобто як єдність “тіла” (природи), душі (національного характеру) і духу (складу мислення, типу логіки...)” [103,6]. Уведене Г.Д.Гачевим поняття певною мірою тотожне поняттям “архетип” (К.Юнг), “народний дух” (В.Гумбольд), “колективні уявлення” (Е.Дюркгейм), менталітет з точки зору представлення онтологічних, антропологічних і гносеологічних змістів культури, що цілісно явлені в універсальній картині світу.

Ми вважаємо за можливе співвідносити онтологічний, антропологічний і гносеологічний компоненти універсальної картини світу не тільки із національними її формами (як Г.Д.Гачев), але й поширити їх на історичну типологізацію культури. В результаті зміст кожного тематичного блоку

3.3. Принципи та зміст культурологічного світу майбутнього вчителя

Мультикультурологічного курсу структурно організується на рівнях онтологічному (модель світу), антропологічному (тип особистості), гносеологічному (форма пізнання).

Універсальна картина світу певного історичного і національного типу культури розгортається в системі культурних універсалій — категорій, “що акумулюють історично накоплений соціальний досвід і у системі яких людина певної культури оцінює, осмислює і переживає світ, зводить у цілісність усі явища дійсності, що потрапляють у сферу її досвіду” [421, 287-288].

Культурні універсалії виступають відображенням найбільш значущих для людини на певному історичному етапі її буття структурних характеристик світу: природа, суспільство, добро, зло, життя, смерть, любов, краса, свобода, віра тощо, які можуть бути специфічними для певної культури, або інваріантними для усіх культурних традицій. Культурні універсалії не можна звести тільки до когнітивних структур, оскільки вони визначають також емоційне переживання людиною світу, оцінку неарсоціокультурних явищ, фіксують як суб’єкт-об’єктні, так суб’єкт-суб’єктні відношення, відтворюються у культурних практиках людства. Культурні універсалії слугують координатами універсальної картини світу і через їх засвоєння індивідами здійснюється трансляція суспільно важливого соціокультурного досвіду людства.

Просторова модель полілінійного концентричного взаємозв’язку основних компонентів змісту предметного блоку на прикладі теми “Культура Ренесансу” матиме такий вигляд (рис.3.4):

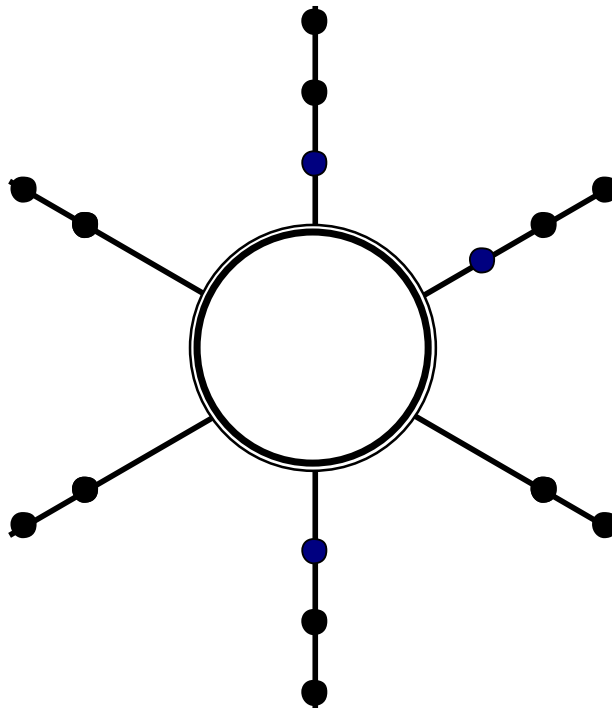


Рис.3.4. МОДЕЛЬ ПОЛІЛІНІЙНОЇ КОНЦЕНТРИЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ТЕМИ “КУЛЬТУРА РЕНЕСАНСУ”

У даній моделі ядром змісту виступає універсальна картина світу

“Посеред світу поставив я тебе” як маніфест ренесансного світобачення, втілений у знаній промові італійського філософа Піко делла Мірандоли), яка реалізується на трьох компонентних рівнях: онтологічному (антропоцентрична картина світу), антропологічному (людина у її співвіднесенні з Абсолютом) і гносеологічному (релігійна форма пізнання світу у сенсі актуалізації філософії неоплатонізму і релігійній абсолютизації здібностей людини у ренесансному гуманізмі).

Універсальна картина світу як ядро змісту розгортається у системі культурних універсалій, певне коло яких (звичайно обмежене умовністю графічної схеми) можна структурувати за векторами (див. рис.3.4.):

- Д — динаміка розгортання ренесансного світосприйняття від “високого міфу” (гуманізм і творчий потенціал титанів ренесансного індивідуалізму) до “низького міфу” (жорстока іронія над людською ницістю у творчості І.Босха, П.Брейгеля, А.Дюрера) і краху ренесансної ідеї (гірке розчарування у “богоподібності” людини, зокрема, у В.Шекспіра, М.Сервантеса, Мікеланджело, Тіціана);
- С — світоглядні моделі, зокрема, космогонія Птолемея, філософія неоплатонізму, філософський гуманізм;
- Н — науково-природничі шукання ренесансних діячів, зокрема відкриття теорії імпульсу, теорії саморухливості атомів, що визначили першопричину будь-якого руху;
- М — мистецькі нововведення, принципи для розуміння природи ренесансного гуманізму, зокрема, домінування портретної творчості та пісенного жанру як орієнтації на індивідуальне буття;
- З — особливості художнього дискурсу ренесансної традиції, поява прямої перспективи і гомофонії у музиці як маркерів ренесансного егоцентризму;
- П — просторовий вектор, який доповнює систему культурних універсалій геокультурний фактором, територіальним позиціонуванням Відродження як італійського, північного і українського, кожне з яких водночас виступає національно специфічною модифікацією універсальної картини світу.

Представлена схема не може претендувати на повноту відображення змісту теми “Культура Ренесансу”, проте моделює концентричний тип полілінійної організації змісту тематичного блоку, який концентрується навколо домінантної ідеї певної історичної доби, її основної проблеми, яка віддзеркалюється у різних видах і жанрах людської творчості, культурних смислах і цінностях та представлена у тій формі пізнання, що визначає специфіку мовної стилістики культури. З цієї позиції відбір елементів змісту (текстів культури, архітектурних творів, картин, скульптур, наукових досягнень, філософських творів тощо) визначається повнотою відображення домінантної ідеї доби.

Кожний компонент змісту містить у згорнутому вигляді модель цілого культури, що сприяє об’ємному (голографічному) засвоєнню культурологічних знань відповідно до їх поліморфізму і багатовимірності сприймання людиною явищ дійсності.

Концентрування змісту предметного блоку на своєрідних “точках інтенсивності” (М.Мамардашвілі), “точках здивування” (В.С.Біблер), за якими проглядається цілісність культурного світу, дозволяє не тільки інтенсифікувати навчальний процес, але, що найголовніше, — утримати досвід переживання

3.3. Принципи та зміст культурологічної освіти майбутнього вчителя

АКС

процесу культуротворення, емоційно-ціннісне ставлення до культури.

Побудова освітнього процесу на відтворенні універсальної картини світу як субмеханізму інтегральності культурологічної освіти, у якій у згорнутому вигляді представлені її онтологічні, антропологічні, гносеологічні аспекти, визначає буття людини у якості суб'єкта культури. Це дозволяє педагогічно вмотивовано співвіднести принципи світорозуміння у певній культурній традиції з метою, завданнями, змістом і логікою становлення особистості майбутнього вчителя відповідно до сучасної синергетичної методології, за якою, як зазначає М.В.Рижаков, “управління стає ефективним у тому випадку, коли головне не сила, а правильна архітектура, конфігурація впливу на систему; слабкі, проте правильно організовані, відповідні структурі, тенденціям розвитку системи впливи виявляються ефективнішими прямих, сильних, керівних впливів” [385, 51].

Принцип варіативності в організації змісту культурологічної освіти майбутнього вчителя передбачає фундаментування компонентів кожного тематичного блоку на специфіці профільної підготовки студента. Логіка руху змісту тематичного блоку здійснюється від опорного компонента, у якості якого виступає відповідна профілеві підготовки галузь професійної культури, до домінантного компонента, яким є найбільш віддалені від фахової спеціалізації смисли загальнолюдського соціокультурного досвіду. Пропонований підхід уможлиблює використання відповідного потенціалу наявних знань студента, опертя на специфіку психологічної структури особистості, особливості типу мислення, сформовані інтереси і потреби фахової діяльності. І водночас дозволяє трансформувати професійно деформовану картину світу особистості у напрямку її універсалізації.

Графічно цей процес представлено на рис.3.5 на матеріалі вище розробленої полілінійної структури теми “Культура Ренесансу”.

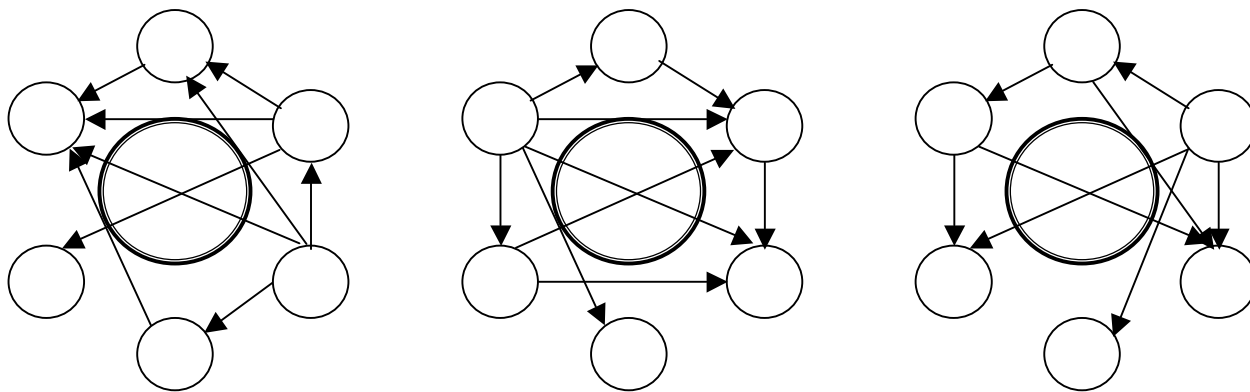


Рис.3.5. ВАРІАТИВНІСТЬ ЗМІСТУ ТЕМИ “КУЛЬТУРА РЕНЕСАНСУ”

Як бачимо, для студентів математично-природничого профілю опорним є науковий вектор Н. Проте наука постає перед студентами не як сума поза-персонального політехнічного знання, готових результатів наукових пошуків — висновків, теорем, формул, аксіом, а як феномен культури у соціальному

контексті, у сполученні з філософією, етикою, релігією, освітою, мистецтвом. Останнє дозволяє зняти проблему того, що у навчальних курсах природничо-математичного циклу логічна компонента домінує явно в ущерб історико-культурній і соціокультурній складовій [132]. Наукові норми і цінності постають перед майбутніми учителями як результат творчої діяльності, подолання помилок складностей на шляху пізнання. Уведення у лабораторію вченого, у способи проблематизації природного буття, становлення стилю наукового мислення актуалізує психолого-мотиваційний компонент наукової діяльності.

Розкриття світоглядного смислу наукових відкриттів ренесансної доби, зокрема теорії імпульсу і теорії саморухливості атомів, які переносять першопричину руху всередину самого будь-якого об'єкту світу, спрямовує рух у напрямку світоглядного вектора С; розкриття філософської суперечності ідеї саморухливості об'єктів світу дозволяє розкрити сутність динамічного компонента культури Ренесансу (Д) і перейти до розкриття художньо-культурних його аспектів (М і З), на які і спрямовується основна увага з метою нівелювання відтворення технократичного мислення і надання йому гуманітарного спрямування. Така логіка руху дозволяє утримувати полілінійну цілісність універсальної картини світу доби (у даному випадку антропоцентричної), яка віддзеркалюється у кожному зі змістовних компонентів теми.

Для студентів гуманітарно-мистецького профілю вихідним моментом стає освоєний в межах конкретних дисциплін фахової спеціалізації зміст мистецької галузі з відповідним його семантичним забезпеченням (вектори М і З), який задає рух у напрямку як світоглядного (С), так і динамічного (Д), і просторового (П) компонентів культури Відродження. Для студентів соціально-гуманітарного профілю такою опорою є світоглядний компонент, соціально-політичні, історичні та економічні проблеми доби. У першому та другому випадках домінантним направленням стає науковий вектор Н, який пропонує знайомство з технічними здобутками доби як світоглядно значущими знаннями у причинній взаємозалежності з філософськими, релігійними, мистецькими процесами.

Це дозволить, зокрема, зрозуміти неможливість перемоги ідей Коперніка над птолемеевою моделлю світу як “духовним геоцентризмом”, відчуті не тільки художній, але й технічний геній Леонардо да Вінчі. Наш досвід свідчить, що це є досить ефективним шляхом усвідомлення студентом-гуманітарієм особистісної значущості природничої науки, яка допомагає отримати навички раціонального мислення, критичної оцінки явищ оточуючої дійсності, економічного і конкретного викладу думок, того стилю мислення, що характерний для сучасності [513]. А у підсумку уможливорює розкриття мало актуалізованої у традиційній гуманітарній освіті проблеми культурної цінності науки.

Представлені принципи відбору змісту покладені в основу розробленої, апробованої і впровадженої у навчальний процес авторської програми курсу української та зарубіжної культури для вищих педагогічних навчальних закладів (О.Л.Шевнюк, 1998), а також в основу навчального посібника “Українська та зарубіжна культура” (О.Л.Шевнюк, 2002), рекомендованого Міністерством освіти і науки України для студентів вищих навчальних закладів. Реалізація теоретично і експериментально обґрунтованих дидактичних принципів культурологічної освіти майбутнього вчителя дозволить вищому педагогічному закладу:

- розвиватись у контексті гуманістичної освітньої парадигми;

– співвіднести зміст культурологічної освіти із соціальним замовленням, завданнями професійної підготовки й індивідуальними потребами студента;

– стимулювати процес опанування національними і загальнолюдськими цінностями культури;

– сприяти цілісному розвитку особистості майбутнього вчителя, формуванню системного стилю мислення і досвіду емоційно-ціннісного відношення до дійсності;

– підтримувати творчий потенціал активності майбутнього вчителя у визначенні як власної особистісної й професійної смисложиттєвої позиції, так і у підтримці процесу інтеріоризації культурних цінностей учнями.

Проведений теоретичний предметно-структурний, функціонально-процесуальний і цілізмістовий аналіз обумовлює розуміння **культурологічної освіти майбутнього вчителя як процесу і результату педагогічно організованого становлення особистості студента вищої педагогічної школи у якості суб'єкта культури шляхом освоєння системи культурологічних знань, цінностей, принципів комунікації та досвіду культурних практик, що забезпечує залучення до культурно детермінованих шляхів вирішення завдань особистісної та професійної життєдіяльності та створює умови для самовизначення майбутнім фахівцем основних параметрів його педагогічної культури.**

Висновки до третього розділу

Культурологічна освіта майбутнього вчителя розглядається у трьох основних аспектах: по-перше, як педагогічно організований процес освоєння студентами вищої педагогічної школи загальнокультурного досвіду людства, який виступає суттєвим чинником формування педагогічної культури фахівця; по-друге, як результат вищезазначеного процесу, а саме — сукупність культурологічних знань і пов'язаних із ними умінь і навичок, яка уможливорює прилучення студентів до культурно детермінованих шляхів вирішення завдань професійної діяльності; по-третє, як система навчання, виховання і розвитку особистості майбутнього вчителя у взаємозв'язку нормативної культурологічної дисципліни, навчальних курсів циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки фахівця, побудованих на основі культурологічного підходу, і позааудиторної роботи, спрямованої на розвиток музейно-краєзнавчої та самодіяльної творчості студентів.

Принциповими особливостями представленої концепції культурологічної освіти майбутнього вчителя виступають її орієнтація на завдання професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя у вищій педагогічній школі, інтегральність як представлення універсального знання різних культурних традицій, аксіологічність як орієнтація на культурні цінності й смисли, антропологічність як акцентування суб'єктної природи культурних процесів, полікультурність як усвідомлення множинності національних самобутніх культур.

Специфічна сутність культурологічної освіти майбутнього вчителя реалізується у її професійно-педагогічному спрямуванні як проєкції загальнокультурного знання на площину фахового шляхом опанування основними критеріями педагогічної діяльності як культурної, оволодіння її соціокультурними функціями, історією становлення основних парадигм

педагогічної культури як способів адресувати людині предметне багатство культурних цінностей, усвідомлення культурного статусу вчителя у суспільстві, соціокультурних норм професіоналізму, особливостей професійної комунікації як діалогу культур, що виступає умовою підвищення рівня соціальної адекватності фахівця, розвитку системи його професійних мотивацій.

Аналіз педагогічного феномена культурологічної освіти студента вищої педагогічної школи та його впливу на загальний, особливий та одиничний рівні особистості дозволяє конкретизувати її мету — становлення майбутнього вчителя у якості суб'єкта культури, яка реалізується у цілому комплексі завдань, серед яких — оволодіння системою культурологічного знання, уведення у ціннісні настанови загальнолюдської та національної культур, опанування основними принципами і формами комунікативного досвіду різних сфер культури, формування досвіду культуротворчої діяльності, засвоєння суб'єктної природи культурних процесів.

Обґрунтування специфіки культурологічної освіти у вищій педагогічній школі дозволяє виявити її предмет, у якості якого розглядаються смисли, втілені у результатах культурної діяльності людства, опанування якими уможлиблює становлення вчителя у якості суб'єкта культури.

Структура феномена культурологічної освіти базується на її ізоморфізмі структурі педагогічної культури вчителя і полягає у взаємозв'язку таких її компонентів: когнітивного, який спрямовує студента на проектування культурно-пізнавальної діяльності учнів; аксіологічного, який забезпечує формування емоційно-ціннісних критеріїв його педагогічної культури; комунікативного, який орієнтує студента на принципову суб'єктну рівність взаємодії у педагогічному процесі; праксеологічного, який визначає характер організації адекватної соціальним потребам суспільства культуротворчої діяльності вчителя; суб'єктного, який вмотивовує функціонування майбутнього вчителя у якості цілісного суб'єкта культури.

В процесі культурологічної освіти майбутнього вчителя реалізуються такі її принципи: принцип інтегральності, який дозволяє актуалізувати потенціал системної форми культурної рефлексії на становлення цілісного світобачення майбутнього вчителя, принцип варіативності, який уможлиблює врахування специфіки майбутньої спеціалізації студента і одночасне усталення цілісності його світосприйняття, принцип антропологізму, який забезпечує фахову орієнтацію підготовки вчителя до майбутньої професійної діяльності, принцип аксіологізму, який визначає характер формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, принцип діяльності, який зумовлює процес узгодження культурологічних знань з логікою професійного становлення студента.

Аналіз проблеми психофізіології студентського віку як вихідної у проектуванні освітнього процесу зумовлює конструювання змісту культурологічної освіти майбутнього вчителя на основі територіально-типологічного, послідовно-історичного і паралельно-синхронного підходів за моделлю полілінійної концентричної структури, що уможлиблює багатовимірне розкриття навчального матеріалу з універсальною картиною світу як його змістовним ядром. Принциповим моментом організації змісту культурологічної освіти майбутнього вчителя є збереження пріоритетності українознавчого компонента у кроскультурному балансі вітчизняної та зарубіжної культур.

3.3. Принципи та зміст культурологічної освіти майбутнього вчителя

Розділ 4. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Педагогічна система культурологічної освіти майбутніх вчителів спирається на обґрунтовані вище теоретико-методологічні положення щодо її сутності, структури, принципів і змісту, а також на результати аналізу реального стану практики культурологічної освіти у вищій педагогічній школі. Процесуальна основа методичної системи культурологічної освіти базується на виокремленні теоретично обґрунтованих компонентів культурологічної освіти студентів, що зроблено з метою унаочнення і конкретизації структури її методичної організації. У реальному навчальному процесі кожен з компонентів культурологічної освіти студентів існує, як показано вище, у тісних взаємозв'язках і взаємовпливах.

Перенос експериментальної конструкції методичного забезпечення культурологічної освіти у реальні умови навчального процесу у вищій педагогічній школі з урахуванням потреб освітньої практики та основ дидактики вищої школи дозволяє здійснити процесуальний аналіз ефективності методичної системи культурологічної освіти студентів, кількісно і якісно обґрунтувати оптимальні її методи і форми, уточнити і конкретизувати алгоритми результативної організації кожного з компонентів цілісної структури культурологічної освіти майбутніх вчителів.

Діагностування як кількісних, так і якісних показників кожного з компонентів структури культурологічної освіченості майбутніх учителів, а також усієї структури у цілому на її змістовному і операційному рівнях забезпечує цілісність, надійність і об'єктивність отриманих результатів шляхом паралельного порівняння вихідних, проміжних і підсумкових результатів спостереження студентських груп третього року навчання у педагогічному закладі освіти з використанням експериментальних факторів впливу і без них, що дає можливість підтвердити ефективність запропонованої методичної системи. Для повноти і цілісності результатів експерименту дослідження здійснюється як покомпонентно за окремими напрямками культурологічної освіти, так і системно — за її інтегральною характеристикою.

Обґрунтування педагогічної системи культурологічної освіти майбутнього вчителя фундаментується, по-перше, на його кількісних параметрах: в процесі організації експерименту задіяні 1376 студентів вищих педагогічних закладів освіти (третього курсу факультетів різного профілю Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Полтавського державного педагогічного університету ім.В.Г.Короленка, Київського міського педагогічного університету ім.Б.Г.Грінченка, Херсонського державного університету, факультету естетичного виховання Кримського державного гуманітарного інституту), з яких 794 студента навчалися за експериментальною методикою викладання культурологічного курсу, а 582 — за традиційною. По-друге — довготривалістю експерименту, який здійснювався протягом 1997-2003 рр.

Проведений експеримент дозволяє виявити і реалізувати засоби підвищення суб'єктної активності студента в процесі оволодіння культурологічними знаннями, цінностями, способами культурної комунікації та проектної діяльності, обґрунтувати педагогічні умови результативності культурологічної освіти як фактору формування педагогічної культури

майбутнього вчителя, розробити практичні рекомендації по впровадженню навчально-методичної системи культурологічної освіти студента вищої педагогічної школи в процес його професійної підготовки.

4.1. Система критеріїв, показників і рівнів культурологічної освіченості студентів вищої педагогічної школи

Необхідність повноцінного діагностування процесу культурологічної освіти майбутнього вчителя вимагає висунення критеріїв досягнення, у нашому випадку — критеріїв культурологічної освіченості студентів.

На буденному рівні про культурологічну освіченість людини говорять тоді, коли вона виявляє компетентність за межами її безпосередньої професійної діяльності. Науковці, зокрема І.Ю.Гутник, О.Долженко, Н.Ю.Конасова, В.С.Розін, тлумачать культурологічну освіченість як зміст досвіду індивідуального переживання життя разом із відрефлектованою системою виведеного з цього досвіду знання і засобами його проявлення, що обумовлений проходженням проблемних ситуацій.

У контексті дослідження процесу професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя вважаємо можливим визначати *культурологічну освіченість як прояв ефективного володіння особистістю соціокультурними смислами життєдіяльності*.

Наведене вище теоретичне обґрунтування специфіки педагогічної діяльності вчителя, який персоніфікує не стільки професійне, скільки загальнокультурне середовище, транслює найбільш значущі культурні смисли в індивідуальну свідомість учнів, актуалізує процес становлення культурологічної освіченості студента як такий, що забезпечує вихід вчителя за межі безпосередньої професійної діяльності. Культурологічна освіченість майбутнього вчителя уможливорює його вільне самовизначення у просторі соціокультурних смислів для прийняття власних цінностей у формі життєвих цілей, провідних мотивів, інтересів, устремлінь потреб, принципів. Культурологічна освіченість майбутнього вчителя як результат культурологічної освіти студента у вищій педагогічній школі структурується з виокремленням відповідних компонентів: когнітивного, аксіологічного, комунікативного і праксеологічного.

До основних критеріїв культурологічної освіченості майбутнього вчителя ми віднесли:

- знання (як зміст, обсяг і науковість освоєної інформації);
- розуміння (як здатність інтерпретації отриманого знання);
- застосування (як здатність використовувати знання у стандартних і нестандартних ситуаціях);
- аналіз (як здатність виявляти структуру і взаємозв'язки в організації цілісності);
- синтез (як здатність творчо конструювати якісно нове ціле).

Вибір показників культурологічної освіченості майбутнього вчителя ґрунтується внутрішніми (теоретично обґрунтована компонентна структура культурологічної освіти майбутнього вчителя) і зовнішніми (адекватність поставленій меті та завданням культурологічної освіти) передумовами у їх спрямуванні на професійно-педагогічну підготовку студента. Відповідно, моніторинг культурологічної освіти майбутнього вчителя містить такі показники:

4.1. Система критеріїв, показників і рівнів культурологічної освіченості студентів

□ інтегрально-гностичний як володіння системою узагальнених культурологічних знань, які орієнтують майбутнього вчителя на організацію культурно-пізнавальної діяльності учнів;

□ ціннісно-орієнтаційний як опанування історико-культурним досвідом емоційно-ціннісного відношення людини до світу і самої себе, який забезпечує формування емоційно-ціннісної складової педагогічної-культури майбутнього вчителя;

□ соціально-комунікативний як володіння системою норм, принципів і форм міжособистісної взаємодії в історико-культурному контексті, що спрямовує майбутнього вчителя на суб'єктну рівність спілкування у педагогічних ситуаціях;

□ організаційно-діяльнісний як опанування досвідом культурних практик людства, що визначають характер самореалізації майбутнього вчителя у його культуротворчій діяльності;

□ творчо-рефлексивний як володіння системою культурно-антропологічних знань і практик, що зумовлюють функціонування майбутнього вчителя як суб'єкта соціокультурного процесу.

Взаємодія показників як змісту узагальнених характеристик компонентів культурологічної освіти (по вертикалі) і критеріїв як ідеального еталону, що задає найбільш досконалий рівень його досягнення (по горизонталі), дозволяє виявити рівень відповідності, наближення до норми того чи іншого діагностованого об'єкта. Система показників і критеріїв культурологічної освіченості майбутніх учителів, представлена у табл.4.1, відповідає багатогранності й динаміці цілісного педагогічного процесу, оскільки кожен її показник і критерій проявляється на усіх рівнях діяльності, відображає взаємодію структурних компонентів змісту культурологічної освіти і є повністю діагностичним.

Кожен з критеріїв у цілісній їх системі функціонує на трьох рівнях, які визначають ступінь сформованості того чи іншого компонента культурологічної освіченості студента. Виокремлення рівнів базується на положенні теорії навчання І.Я.Лернера [251] про три рівні засвоєння знання (на мінімальному — здатність відтворити отримані знання, на медіальному — застосувати їх за зразком, на вищому — застосувати їх у нетиповій ситуації) і відповідає вимогам Державного стандарту вищої освіти.

Мінімальний — *понятійно-репродуктивний рівень* — характеризується освоєнням типових аспектів діяльності в стандартних позиціях на основі оволодіння основним понятійно-категоріальним змістом. Майбутній вчитель на такому рівні культурологічної освіченості освоює певний обсяг фактологічної історико-культурної інформації поза її фундаментальними зв'язками. Фактоцентризм не дозволяє студентові оволодіти ціннісним потенціалом культурологічного знання, виховна сила якого залишається поза межами його професійної діяльності. У конструюванні педагогічних ситуацій такий майбутній вчитель майже не використовує отриману загальнокультурну інформацію, вважаючи її непрагматичною у сучасній школі. Відсутність розуміння діалогово-комунікативного досвіду культури негативно впливає на типовий для такого студента стиль спілкування з учнями. Такий рівень культурологічної освіченості майбутнього вчителя характеризується відсутністю потреби у самоосвіті й творчому зростанні студента як особистості та як професіонала.

Таблиця 4.1.

**СИСТЕМА КРИТЕРІЇВ І ПОКАЗНИКІВ
КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ОСВІЧЕНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ**

ПОКАЗНИКИ	ІНТЕГРАЛЬНО-ГНОСТИЧНИЙ	ЦІННИСНО-ОРІЄНТАЦІЙНИЙ	СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ	ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНИЙ	ТВОРЧО-РЕФЛЕКСИВНИЙ
ЗНАННЯ	фундаментальність культурологічного знання	володіння соціально значимими моральними нормами в їх історико-культурному розвитку	опанування нормами та історико-культурними традиціями спілкування культурного спілкування	володіння історичними принципами конструювання культурних практик людства	опанування антропологічними смислами культурної історії людства
РОЗУМІННЯ	адекватність інтерпретації культурних текстів	здатність інтерпретувати культурні тексти у аксіологічному аспекті	адекватність інтерпретації міжособистісних взаємодій у культурному контексті	інтерпретація зразків діяльності людства у культурологічному контексті	усвідомлення особистісного смислу культурологічного знання
ЗАСТОСУВАННЯ	актуалізація культурологічного знання при вирішенні професійних завдань	характер реалізації виховного потенціалу культурологічного знання	вирішення ситуацій міжособистісної взаємодії у культурологічному контексті	здатність до переносу принципів культурних практик людства у контекст професійної діяльності	потреба у культурному саморозвитку і самовдосконаленні
АНАЛІЗ	здатність до науково-історичного аналізу культурних текстів	усвідомлення взаємодії між професійними і загальнокультурними цінностями	адекватність усвідомлення культурних смислів як кодів комунікації	здатність до "прочитання" змісту культурних практик людства через поведінковий текст	здатність до самоаналізу особистісної і професійної життєдіяльності у культурному контексті
СИНТЕЗ	тлумачення культурних явищ в контексті універсальної картини світу	прийняття альтернативності культурних цінностей	визнання діалогової природи толерантності педагогічної взаємодії	комплексність культурологічної проектної діяльності	усвідомлення культурного смислу педагогічної професії

Медіальний — *фундаментально-продуктивний рівень* — характеризує освоєння студентом діяльності шляхом самостійного застосування її алгоритмів на основі ефективного оволодіння фундаментальними знаннями закономірностей, процесів, методів. На такому рівні сформованості культурологічної освіченості майбутній вчитель активно відчуває і реалізує взаємозв'язки між компонентами змісту культурологічного курсу, які проте не утворюють у його свідомості цілісної картини світу. Студент володіє аксіологічним потенціалом культурологічної інформації та використовує її при конструюванні педагогічного процесу, а також для організації культурологічних проєктів. Відмітною рисою зазначеного рівня культурологічної освіченості студента є відсутність співвіднесення історико-культурного знання з особистісним ставленням до нього, що позбавляє його педагогічну культуру професійних комунікативних якостей, емоційності, прагнення до творчого пошуку і саморозвитку.

Вищий — *системно-творчий* — характеризує сформованість індивідуально-творчої моделі професійної діяльності, яка забезпечена продукуванням нового знання і методів у нестандартних проблемних ситуаціях. На цьому рівні культурологічної освіченості майбутнього вчителя можна говорити про культуровідповідність усіх компонентів особистості. Кожен елемент в структурі знання реалізує усвідомлену універсальну картину світу, яка актуалізується у процесі творення тих чи інших зразків культурної діяльності студента. Майбутній вчитель на такому рівні розуміє свою професійну діяльність як перш за все культурну, тобто виходить за межі професійно-адаптивного типу особистості. Він є абсолютно самостійним як у педагогічному пошуку, так і у культурному самозбагаченні. Його культурологічне мислення є системним та інтегрованим, реалізованим у креативному потенціалі професійної діяльності. Він чітко усвідомлює і активізує ціннісний потенціал культурного досвіду людства на основі притаманної культурним практикам суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Культурологічність визначає характер концептуальної основи його педагогічного пошуку. І нарешті, культурологічне знання для нього є особистісно значущим, що оптимізує його комунікацію з учнями. На цьому рівні культурологічної освіченості можна говорити про формування інноваційної життєтворчої особистості, готової до креативної діяльності в умовах сучасного ринку праці.

4.2. Методичне забезпечення процесу формування культурологічних знань студентів

Когнітивний компонент педагогічної системи культурологічної освіти студента передбачає освоєння системи узагальнених культурологічних знань, що розкривають соціально значущі смисли загальнолюдської культури і орієнтують майбутнього учителя на проєктування культурно-пізнавальної діяльності учнів. Методична система освоєння студентами культурологічного знання базується на його специфіці як пізнанні смислів предметів і явищ культурної дійсності, що розкриваються у момент діалогічного спілкування з текстами культури і формують інтелектуальну ерудованість майбутнього вчителя, який дозволяє йому виходити за межі адаптивного типу педагогічної культури. У процесі освоєння цілісної системи культурологічних знань

формується культурологічна компетентність майбутнього вчителя як досягнутий у навчанні рівень ефективного володіння соціально значущими смислами світового культурного процесу.

Специфіка предмету культурологічної освіти — змісти і смисли, втілені у результатах культурної діяльності людства, що складаються у реальному історичному просторі та часі й відображають неповторний соціокультурний досвід існування спільноти — зумовлює використання особливих форм і методів освоєння культурологічних знань, серед яких принципового значення набувають проблемно-модульна організація навчального змісту культурологічного курсу, структуризація культурологічних знань всередині тематичного модуля, проблематизація і нарративізація культурологічної лекції, а також впровадження медіа технологій.

4.2.1. Проблемно-модульна організація культурологічної освіти у вищій педагогічній школі

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” [521, 4]. Дослідники (Т.А.Алексєєнко, О.Є.Гуменюк, В.Ю.Ковальчук, Г.О.Підкурганна, Т.В.Семенюк, П.І.Сікорський, В.М.Трофімов, М.А.Чошанов, Н.І.Шиян, П.А.Юцявичене) стверджують, що принципів особливості модульного навчання полягають у: 1) представленні змісту навчального курсу в закінчених самостійних модулях, які є одночасно комплексом навчальної інформації та методичною інструкцією по її засвоєнню; 2) забезпеченні процесу самостійного досягнення студентом певного рівня навчальних досягнень; 3) дотриманні суб'єкт-суб'єктних стосунків в процесі взаємодії між педагогом і студентом.

Використання принципів модульного навчання у культурологічній освіті майбутнього вчителя обумовлюється:

- специфікою самого предмета культурології як науки, структурованого відповідно до культурно-історичної 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;
- необхідністю оволодіння методами самостійного прирощення знання, які забезпечують неперервність саморозвитку і самореалізації вчителя у культурних процесах .

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

Проектування тематичних педагогічних модулів здійснюється у такі етапи:

- 1) компоновання змісту культурологічного курсу відповідності до історико-культурної типології;
- 2) визначення проблемної доміанти базового змісту тематичного модуля — універсальної картини світу і місця людини у ній;
- 3) виокремлення всередині тематичного модуля навчальних елементів — проблем ціннісно-орієнтуючого характеру, які можливо транслювати у зміст тих чи інших форм майбутньої педагогічної діяльності вчителя;
- 4) організація системи засобів забезпечення профільної, рівневої диференціації навчання, а також його варіативності.

Кожен тематичний модуль представляє відносно самостійну частину навчального змісту культурологічного курсу, яка відповідає прийнятій у науці культурно-історичній типології. Модуль підпорядкований провідній меті усього курсу — забезпеченню інтеграції майбутнього вчителя у національну і світову культуру і взаємодіє з іншими у їх цілісній системі на рівні 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 як систему навчальних елементів, що відображують провідні аксіологічні проблеми того чи іншого історико-культурного типу, які доцільно використовувати вчителю у своїй педагогічній діяльності. Таким чином, пропонується 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 генералізації отриманих знань у сферу професійної діяльності. Крім того, створюються можливості для більш ефективного оцінювання знань студентів за допомогою використання рейтингової технології.

Пропонується проблемно-модульна система культурологічної освіти відповідає основним принципам модульного навчання, розробленим П.А.Юцявічене [519]:

- модульності, оскільки кожен тематичний модуль функціонально придатний до реалізації частково-дидактичної цілі, вбудованої у загальну дидактичну мету всієї культурологічної освіти;
- структуризації, оскільки окремі навчальні елементи дозволяють ущільнити обсяг культурологічної інформації та диференціювати його за рівнями і профілями;
- динамічності, оскільки уможливлено вільну заміну навчальних елементів модулів з урахуванням динаміки розвитку наукового знання, інтересами та профілями навчання студентів, уподобаннями викладача;
- дієвості, оскільки аксіологічний підхід до виокремлення навчальних

проблем дозволяє здійснювати перенос знань з культурологічної сфери діяльності в професійно-педагогічну;

- усвідомленої перспективи, оскільки представлення студентів усієї модульно-проблемної системи уможлиблює глибоке розуміння ним близьких і віддалених цілей культурологічної освіти;
- паритетності, оскільки варіативність проблемно-модульного навчання дозволяє встановити баланс між індивідуально визначеною самостійною навчальною активністю студента і креативно-консультативною позицією викладача.

4.2.2. Підходи до структуризації культурологічних знань

Завдання організації системи засобів забезпечення профільної та рівневої диференціації навчання, а також його варіативності вимагає введення у нормативне освітнє середовище такого експериментального фактору як структуризація культурологічних знань. Використання методу структуризації культурологічних знань обумовлюється, по-перше, фактом колосальної інформаційної насиченості культурологічного курсу, 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. У цьому ми згодні з П.І.Підкасистим, який стверджує, що “засвоєння структури предмета — це розуміння усіх взаємозв'язків у ньому” [342, 100]. Крім того, структуривання культурологічного знання за допомогою різного роду класифікацій, систематизацій, ієрархій, субординацій суб'єктивно зменшує обсяг простого запам'ятовування.

По-друге, впровадження структуризації культурологічного знання обумовлюється необхідністю використання категоріального 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 — сприяє формуванню потреби у використанні культурологічної методології як засобу побудови алгоритмів вирішення пізнавальних завдань у інших сферах 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 структуривання 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 відповідно до завдань і логіки становлення студента як суб'єкта майбутньої професії.

Метод структуризації культурологічного знання ґрунтується на психофізіологічному механізмі системності процесу сприйняття індивідумом інформації. Відомо, що людські відчуття, уявлення й поняття фундаментуються міжнейронними зв'язками у корі головного мозку, які можуть успадковуватись або набуватись у процесі індивідуального розвитку. За Д.Блюменау [49], генетично успадковані нейронні структури слугують базою для сприйняття первинної зовнішньої інформації. Якщо структура сигналу співпадає зі структурою міжнейронних утворень головного мозку людини, то відбувається упізнавання сигналу, його запам'ятовування, формування певного його чуттєвого (відчуття, сприймання, уявлення), або розумового (поняття, судження, умовивід) образу. Упізнавання можливе й на певному рівні перетину структур, за умови тотожності їх окремих елементів. Так з'являються нові варіанти міжнейронних зв'язків, відбувається докорінна перебудова індивідуального тезаурусу.

Відома кожному викладачеві ситуація: студент здатний до репродукування основних моментів навчального матеріалу, однак не в змозі пояснити причини того чи іншого явища, спрогнозувати наслідки чи результати того чи іншого процесу. Значить, його розуміння освітнього змісту не набуло рівня системності, багатовимірності, усвідомлення взаємовпливу й взаємозалежності аспектів знання. Тут необхідні інтелектуальні зусилля по осмисленню логічних зв'язків, систематизації, узагальненню, структуруванню змісту навчального матеріалу. Головне у розумінні — реальне володіння знаннями, смислами як засобами, створеними для вирішення певних пізнавальних завдань. Сформованість знання означає усвідомленості сутності явищ і процесів разом із засвоєнням операційних навичок [42].

У результаті процесу структуризації культурологічного знання утворюється складна динамічна система знань студентів, яка вбудовується у наявну індивідуальну структуру знань. В процесі самоорганізації цієї нової системи при переході на більш високий рівень відбувається зменшення кількості незв'язаних елементів, а також незалежних параметрів порядку, що забезпечує глибоке і міцне засвоєння знань.

В основу структуризації культурологічного знання покладені культурні архетипи. Згідно з концепцією культурно-антропологічного структуралізму будь-яка модель світу в межах конкретної культурної традиції піддається формальному опису як структурована система. Структурний простір моделі світу утворюють культурні архетипи, що відображують ціннісні смисли людської життєдіяльності, визначають ідеали, потреби, орієнтації, несвідомо прийняті більшістю представників того чи іншого соціуму і мають вираження як у раціональних поняттях, так і чуттєвих образах. Культурні архетипи зумовлюють змістовну специфіку культури, оскільки є її найбільш стійкими елементами, що сягають своїми джерелами сивої давнини і незаперечно тяжіють до майбутнього.

Дослідники (Ю.М.Лотман, К.Г.Леві-Строс та ін.) вважають, що структура моделі світу підпорядкована підсвідомим закономірностям полярності, так

званим бінарним опозиціям. Набори бінарних опозицій утворюють ієрархічну структуру моделі світу тієї чи іншої культури. Виявлена схема протиставлень відображає структуру простору (верх-низ, небо-земля, ліво-право, рай-пекло), часу (день-ніч, минуле-майбутнє, вічність-миль) соціальні відносини (чоловічий-жіночий, старість-молодість), етичні категорії (добро-зло, щастя-нещастя, любов-ненависть) тощо.

Розроблені на цій основі завдання до кожного з тематичних модулів покликані систематизувати культурологічні знання студентів через їх логіко-структурну організацію. Так, завдання типу “Розділити на дві частини” передбачають пошук у довільному наборі слів антиномічних положень двох різних моделей світу, у протиставленні яких яскраво вимальовуються особливості тієї чи іншої культурної традиції. Система таких завдань представлена у авторському навчальному посібнику [494].

Правильні відповіді утворюють набір ключових понять певного навчального елементу курсу. Так, перша антиномія у завданні до теми “Культури Стародавнього Сходу” визначає характеристику еколого-географічного середовища, яке вплинуло на формування світогляду аналізованих культур; друга відновлює у пам'яті образ єгипетської піраміди і передньоазійського зикурату як різних моделей світу; третя формулює семантичний архетип культур як протиставлення вічності й плинності; четверта створює концептуальний образ людини у пластичних мистецтвах Єгипту і Передньої Азії як протиставлення цінності поцейбічного і потойбічного життя; п'ята проектує ту ж проблему на площину літературної творчості у її найбільш характерних зразках; шоста віднаходить міфологічні образи, в яких уособлено антропологічну концепцію культур; сьома підсумовує характерне для культур уявлення про сенс людського життя; восьма формулює ключові архетипи аналізованих культур.

Виконання завдання типу “Викреслити зайве” вимагає звільнення набору слів від тих, які не відповідають структурі того чи іншого образу світу. Тут вже не має можливості для студента спиратись на порівняння ціннісних структур різних культур, принциповим є усвідомлене розуміння інваріанту культурно-історичного типу. Отримані впорядкування ключових слів дозволять оцінити індивідуальний актуальний рівень знань студента. Причому важливим є не стільки конкретний результат виконання завдання, скільки коментар-обґрунтування, який виступає 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, використовувались вони і на лекціях як засіб створення проблемної ситуації.

Наприклад, використання завдання, в якому студентам пропонується викреслити зайві поняття у наборі: “Релігійна культура, шумеро-вавілонська культура, політична культура, ренесансна культура, художня культура, людина культури, молодіжна культура, наукова культура, економічна культура” дозволяє створити проблемну ситуацію на вступній лекції з культурологічного курсу. Обговорення, що спільного і відмінного у представлених поняттях дозволяє усвідомити багатозначність поняття культури, вийти на багатоваріантність тлумачення його категоріальної сутності, а у кінці лекції співвіднести пропоновані поняття з представленими викладачем різними культурологічними концепціями.

Освоєння основної структури моделі світу тієї чи іншої культури дозволяє перехід до проблемних текстових ситуацій, у якості яких виступають так звані “тексти з помилками”. Вони представляють собою невеличкі оповіді (по декілька до кожного з тематичних модулів), які містять помилки (по 10 у кожному), не фактологічні, оскільки тут не ставиться завдання перевіряти знання студентами дат, імен, назв тощо, а розуміння ними концептуальних, смислових проблем історико-культурного типу. Завдання полягає у необхідності знайти те, що неможливе в тій чи іншій культурній традиції, виправити помилку, пояснити її незакономірність.

Виконання завдання вимагає не тільки наявності засвоєного культурологічного знання, але й здатності використовувати його поза звичним алгоритмом, здатності знаходити опору у значеннях і смислах, які закладені в індивідуальному досвіді студента. Відомо, що “навмисні помилки” як дидактичний метод використовували педагоги, зокрема, Ш.Амонашвілі [12], саме через можливість не тільки формувати інтелектуальний потенціал студента, але й критичність його мислення.

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 вирішення поставленого завдання розроблені проблемні текстові ситуації підпорядковуються прозорій логічній структурі, привнесені помилки вмонтовано у тексти так, що вони сприяють виникненню гносеологічного конфлікту, а сама проблема може знайти вирішення у даному тексті або отримує опору у наявних знаннях. Система “текстів з помилками” представлена у авторському навчальному посібнику [494].

Так, парадоксальність тексту “Із давньоєгипетських папірусів” ґрунтується на його віднесенні до періоду правління фараона-реформатора Ехнатона, за часів якого культура Єгипту заперечила свої звичні канони і традиції: вищою цінністю стало життя. Аналіз помилок дозволяє студентам усвідомити орієнтацію Давньої культури на минуле у коловій моделі часу, сакральну функцію художника у культурі, наслідування зразкам як завдання будь-якої діяльності, уявлення про людину тощо.

Важливим є також той факт, що вирішення проблемних текстових ситуацій дає можливість емоційно забарвлювати навчальний процес (дійсно, чи часто нам дозволяють виправляти помилки інших людей), сприяти формуванню у студентів розуміння відносності істини, руйнуванню стереотипів мислення, розвиненню допитливої критичної думки.

З метою ефективної організації пізнавальної діяльності студентів в пропонованій системі проблемно-модульного навчання, з метою стимулювання їх самостійної роботи, з метою відстеження процесу навчальної діяльності та попередження ускладнень використовуються **робочі зошити**. Впровадження робочих зошитів з курсу “Українська та зарубіжна культура”[495] дозволяє вирішити завдання щодо розвитку 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.

Вважаємо за доцільне підкреслити, 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 розробці проблемного модуля однієї з тем, яка відповідає профілю навчання (предметній спеціалізації) майбутнього вчителя з обов'язковим використанням елементів культурологічного знання.

Результати мікродослідження дозволяють позитивно оцінити ефект уведення в навчальний процес експериментальних факторів проблемно-модульної організації та структуризації культурологічного знання. Системна організація інтелектуальної евристичної діяльності студентів дозволяє змістити акцент з орієнтації на отримання результату (наявність відповідного рівня культурологічного знання) на організацію продуктивної інтелектуальної діяльності студентів по його досягненню.

Опитування студентів дозволило виявити їх позитивну оцінку впровадження у навчальний процес робочих зошитів, які дають змогу самостійно розпоряджатись власним часом, визначати індивідуальний темп і рівень просування навчальним змістом, здійснювати самоконтроль і самооцінку знань. Студентів привабила у робочих зошитах стислість викладу навчальної інформації, її сконцентрованість, що впливає на інтенсифікацію навчального процесу. Більшість опитаних були однастайні у бажанні використовувати

освоєну технологію у самостійній педагогічній діяльності, що дозволяє говорити про реалізацію завдання підтримки процесу професіоналізації культурологічного знання.

Проблемно-модульна організація навчального змісту культурологічного курсу, за нашими оцінками, 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. Постійний зворотний зв'язок забезпечено завдяки застосуванню різнорівневих форм контролю і можливість порівняння темпів освоєння студентами навчального змісту, прогнозування результатів, виявлення ускладнень. Важливим результатом стало також розвитку мотиваційної сфери майбутніх фахівців, їх здатності здійснювати самоуправління навчально-пізнавальною діяльністю.

4.2.3. Проблематизація і наративізація культурологічної лекції

За позитивними результатами експериментальної технології структуризації культурологічного знання в процесі дослідно-педагогічного моніторингу проявились деякі негативні тенденції, а саме — за алгоритмізацією процесу засвоєння навчального змісту, яка безперечно підвищує його темп, втрачається 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 методів проблематизації та наративізації культурологічної лекції.

Лекція з культурологічного курсу у вищій педагогічній школі ґрунтується на загальному завданні переведення системи наукових знань у систему методичну, оскільки педагогічно спрямований виклад навчального матеріалу забезпечує відповідність з його практичним застосуванням у школі. Це вимагає від викладача не тільки навчити студентів критично оцінювати різні явища культури, самостійно визначати їх смисли і мови, але, в першу чергу, навчити їх прийомам інтерпретації культурних текстів у реальній освітній практиці.

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 молодшої людини. Все це значно активізує пізнавальний інтерес майбутніх учителів, мобілізує професійно спрямовані якості особистості. Цілеспрямований відбір змісту, акцентування одного й відкидання іншого відповідно до теми і поставленої мети виступає необхідною умовою створення змістовної цілісності й забезпечення результативності лекції.

По-друге, робоча програма лекційного курсу обов'язково вміщує різножанрові лекції з метою орієнтації майбутнього вчителя на конструювання уроків відповідного жанру. Це лекції вступна ("Культурологія як навчальна дисципліна"), настановна ("Культура Америки"), оглядова ("Культура Середньовіччя"), підсумкова ("Людина у світовій культурі"), а також

монографічна (“Ван Гог і західноєвропейська культура зламу століть”) і тематична (“Етос східної традиції”).

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.

У проблемній культурологічній лекції знаходить відображення теоретично обґрунтований 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, що дозволяє активізувати цілісність світобачення майбутнього вчителя на основі синергетичної парадигми, балансу раціонального та ірраціонального мислення, синтезу природничого і гуманітарного знання.

Так, наприклад, в оглядовій лекції “Культура Нового часу” проблема формування нової динамічної світомоделі розкривається на перехресті соціально-політичних питань розгортання буржуазних революцій, релігійних реформаційних процесів, зміни космогонічної моделі у коперніанському розумінні світу, реального розширення меж чуттєвого сприйнятого світу за допомогою великих географічних відкриттів, наукових досягнень механіки, динамізації художнього мислення у музичних сонатно-симфонічних та літературних романних формах, а також відкритті перцепції та апперцепції як внутрішньої динаміки особистості.

Реалізація принципу інтегральності базується на досліджених Ю.М.Лотманом інтеграційних механізмах, завдяки яким здійснюються “умовно-адекватні переходи і протилежні семіотичні структури інтегруються у єдине ціле” [261, 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” [260, 339-340]. Використання в лекції різних семіотичних систем — художнього тексту, наукового тексту, мистецтвознавчого тексту, а також авторської інтерпретації викладача — дозволяє з’єднати 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 засвоювати елементи різних мов і підтягуватись до рівня інтегрованого професійного мислення викладача. Представлені інтеграційні механізми сприяють “переведенню навчального змісту лекції з однієї мови культури на іншу, незважаючи на різну природу їх граматик” [133, 27], тобто здійсненню процесу навчання у складній системі умовно-адекватних переходів.

Реалізація представлених інтеграційних механізмів важлива також з огляду на урахування профілю навчання студентів відповідно до принципу варіативності культурологічної освіти. Якщо світобачення давньоримської культури студенту-гуманітарію розкривається на зразках храмової архітектури

як моделі світу, то студенту природничого профілю більш зрозумілим і професійно орієнтованим може бути аналіз наукового і філософського образу оточуючої дійсності у поемі Лукреція Кара “Про природу речей”.

Студентів природничого профілю необхідно підтримати у здійсненні переходу з чіткості та однозначності звичних для них понять та їх трактувань на неоднозначність осмислення оточуючої дійсності, прийнятну в гуманітаристиці. У вже згадуваній оглядовій лекції “Культура Нового часу” вихідними для них можуть бути проблеми механіки І.Ньютона, І.Кеплера, Е.Торрічеллі, Е.Маріотта, Р.Бойля, У.Гарвея, які розкривають процеси становлення механістичної (динамічної) картини світу. Проте акцентувати важливо не конкретно-наукові способи вирішення природничих проблем, а історичну діалектику наукової думки, її філософський смисл, навіть її естетичну виразність, що дозволяє усвідомлювати науку як онтологічне явище, як складову спільного культурного простору.

Конструювання проблемної культурологічної лекції потребувало виокремлення трьох її основних компонентів:

- 1) вступ і постановка проблеми;
- 2) проблемний виклад фактичного матеріалу;
- 3) колективне формулювання висновків.

На прикладі оглядової лекції “Культура Середньовіччя” проаналізуємо структурні складові дидактичного циклу типової проблемної культурологічної лекції. На її початку для оволодіння увагою аудиторії, пробудження цікавості з метою активізації пізнавальної мотивації викладач ставить 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 сприйняття проблеми, доступного для всіх, дозволяє стимулювати активність кожного студента, допомагає 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 дозволяє забезпечити сприйняття її усіма студентами і включення їх в активну пізнавальну діяльність.

На наступному етапі викладач пропонує проблемний виклад навчального матеріалу без висновків, оцінок і узагальнень. При цьому він звертається 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, в етичних максимах літературних повчань. У тексті лекції постають також різні погляди на духовність світу у східнохристиянській і західнохристиянській традиції. Критичний аналіз суперечностей, зіткнення точок зору, посилення на факти і документи, доказові судження, аргументи, співставлення — все це дозволяє студентам усвідомити проблему в її багатогранності, активізувати інтегральний стиль культурологічного мислення, а педагогу — підійти до заключного етапу проблемної лекції.

У процесі узагальнення викладач спонукає до колективного підсумку різних поглядів на причини становлення двосвітньої моделі дійсності у середньовічній культурі. В результаті забезпечення цілісного сприйняття універсальної картини світу доповнюється усвідомленням поліфонічності

наукової істини, множинності причин, що призводять до формування того чи іншого типу історико-культурної ментальності. Активізація творчої діяльності студентів підтримується також завдяки використанню друкованої основи тематичного модуля, яка зменшує технічний бік навчальної роботи під час лекції, оскільки у студентів за цієї умови є можливість постійно звертатись до опорного конспекту. Таким чином, проблемна організація культурологічної лекції позитивно впливає на підвищення комунікативної культури майбутніх фахівців, розвиток методологічного мислення, готовність до динаміки суджень.

Важливим засобом передачі смислів і цінностей у культурологічній лекції вважаємо наративізацію монологічної форми ведення лекції, яку використовували видатні лектори, зокрема М.К.Мамардашвілі [278], Л.Шестов [502] та ін. Наратив означає спосіб і характер розповіді, наративний — це розповідний, епічний, описовий (на відміну від діалогу) [207, 78]. Наратив розуміється як повідомлення, представлене у вигляді історії, що розповідається за певними правилами.

Наратив передбачає можливість “надавати порядок і єдність досвіду постійно мінливого людського існування, сукупність ансамблю певних лінгвістичних і психологічних структур, що передаються культурно-історично, обмежуються рівнем майстерності кожного індивіда його соціально-комунікативними здібностями” [116, 54].

В культурній історії людства “одиночні явища говорять нам більше, ніж ті, що постійно повторюються” [502, 137], тому використання наративів у лекції визначає її специфіку як лекції культурологічної, в якій допустимі нежорсткі та нестабільні структури, елементи вільної лінгвістичної реальності, наприклад, представлення власної точки зору викладача, несподіваної сюжетної лінії, використання казки, легенди, біографічних подробиць, історичного анекдоту тощо. Саме ці елементи надають змісту лекції особистісного світовідношення 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 позицією 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, завдяки нашій здатності мислити” [277,8].

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

- епістемологічну — 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” використовуються історичні легенди про красуню Фрину і святу Агнесу для емоційного забарвлення порівняння тілесності античної традиції та духовної домінанти у середньовічній традиції, історія життя і кохання філософа Абельяра і Елоїзи для представлення особливості двопланового буття середньовічної людини між тілом і духом, між карнавалом і літургією. Як свідчить практика, використання наративів активізує власну думку студентів, їх екзистенційні переживання, створює атмосферу цікавості й емоційності. Наш досвід показує, що використання наративів стає ще ефективнішим за умови впровадження

вербальних і невербальних стратегій комунікації: інтонації, паузи, обриву думки, повторів, жестів, система яких, розроблена вітчизняним педагогом А.Й.Капською [181], дозволяє продуктивно стимулювати процес засвоєння культурологічних знань.

За нашими оцінками, впровадження експериментального фактору проблематизації та наративізації культурологічної лекції позитивно впливає на формування критичного мислення студентів, їх здатності аргументувати свою позицію, відстоювати власну точку зору. Продуктивні зрушення відбуваються також і в мотиваційній сфері майбутніх фахівців: помітно зростає зацікавлення предметом, прояви активності в обговоренні проблем, емоційності їх сприйняття. Особлива динаміка характерна для студентів математично-природничого профілю у плані подолання консервативного, орієнтованого на прагматику дискурсу висловлювання думки, який проявляє активну тенденцію до альтернатив і множинності позицій. Слід зазначити також поглиблення розуміння майбутніми вчителями аксіологічної природи культурних явищ, прагнення орієнтуватись саме на соціально значущі смисли загальнокультурного досвіду людства.

4.2.4. Медіа технології як засіб активізації процесу освоєння культурологічних знань

Суб'єктизація культурологічних знань у процесі трансляції соціокультурного досвіду в систему індивідуальних цінностей майбутніх вчителів здійснюється також завдяки використанню медіа технологій в культурологічній освіті. Наочно-ілюстративний матеріал — відеозаписи, кінофільми, слайди, репродукції, музичні записи — є невід'ємною складовою культурологічного курсу, яка значно підвищує ефективність засвоєння студентами знань і посилює мотиваційний компонент їх навчальної діяльності.

Відомо, що дидактична функція наочно-ілюстративного матеріалу полягає у тому, що він слугує зовнішньою опорою внутрішніх дій, які здійснюються студентом у процесі оволодіння відповідними знаннями [342, 93]. Проте у культурологічній освіті ця функція поширюється на сферу формування чуттєвого досвіду студентів, збагачення їх культурних вражень, створення динамічного багатобарвного образу культурної дійсності, що у підсумку продуктивно впливає на розвиток професійної емпатії майбутнього фахівця, на емоційну складову його педагогічної культури. Механізм цього процесу спирається на функціональну асиметрію людського мозку, яка дозволяє багатократно перетворювати отриману інформацію між образною і вербальною сферами, чим надавати їй повноти і об'ємності, а також стимулювати взаємодію півкуль у будь-яких ситуаціях сприйняття.

Не зважаючи на те, що більшість теоретиків (Г.О.Бордовських, Л.В.Волошинова, В.М.Розін, Л.М.Покровщук Є.С.Полат та ін.) визнає важливість засобів унаочнення навчальної інформації, проте практика свідчить про незадовільне використання медіа технологій у вищій педагогічній школі як через скрутне матеріальне становище самих навчальних закладів, так і через певний консерватизм викладацького складу.

Активне використання візуальних, звукових й віртуальних дидактичних засобів медіа технологій, як показує наш досвід, допомагає здійснювати занурення у різні соціокультурні простори. За нашими опитуваннями, студенти є

постійними глядачами передач каналу “Discovery”, програм циклу “Культура” тощо. Все більше студентів відкривають для себе інформаційний потенціал мережі Інтернет для підготовки дослідницьких проектів. Тому у процесі навчальної роботи передбачене активне реагування на рівень знань студентів, отриманих саме з таких джерел інформації, залучення їх просвітницького потенціалу до навчального процесу як на лекціях, так і на семінарських заняттях. Постійне інформування про книжкові новинки, телепередачі, виставки, публікації у журналах дозволяє залучати студентів до живого культурного процесу, до багатобарвного арсеналу буттєвих смислів людської творчості. І, безперечно, формувати критичне мислення по відношенню до пропонованих поглядів на базі розуміння їх семантичного контексту, оскільки продукти так званої “індустрії свідомості” професійно (і нерідко негативно) впливають на формування образу світосприйняття свого глядача: розробкою методів й засобів впливу займається тут колосальна армія спеціалістів різного профілю.

Використання у навчальному процесі відеозаписів телевізійних передач (“Кельти”, “Ацтеки”, “Бритти”, “Староукраїнська ікона”, “Українське козацтво”, “Мій Шевченко” тощо) спирається на переваги динамічного подання культурологічних знань, співвідношення у них раціоналізованої інформації та яскравих образів. На лекціях і семінарах застосовуються 5-7-хвилинні фрагменти, які не порушують академічної структури організації навчального процесу, лише доповнюють його зоровими і звуковими образами. Закладений у відеозаписах потенціал управління процесами сприйняття і уваги аудиторії відкриває можливості емоційно стимулювати засвоєння навчальних знань, оскільки, як відомо, включення емоційної пам’яті дозволяє зберігати інформацію довше, ніж тільки за допомогою словесно-логічної.

Педагогічно вдалими є також використання відеофільмів з країнознавства на лекціях, присвячених національним типам культур (іспанська культура XVII ст., французька культура XVIII ст., італійська культура доби Ренесансу тощо), що дозволяє завдяки їх документальній достовірності, просторово-часовій цілісності не лише проілюструвати культурологічну інформацію, але й створити в аудиторії атмосферу зацікавлення.

Навчальні можливості медіа інформації впливають не лише із самої їх об’єктивної природи, тобто їх поліфункціональності, динамічності, семантичної напруженості, естетичної образності, але й соціально-виховного комплексного впливу на інтелектуальні й чуттєво-вольові складники людської особистості, а також із закладеного в навчальній роботі педагогічного спрямування медіа технологій. Для цього студентам після перегляду фрагменту пропонується: а) скласти питання, які б вони могли б задати своїм учням на різному рівні (або на просте відтворення побаченого, або на встановлення причинно-наслідкових зв’язків, або на порівняння); б) за матеріалами фільму самостійно відтворити універсальну картину світу тієї чи іншої культури; в) організувати уявну екскурсію по місту у минулому (наприклад, Рим доби Римської імперії чи доби Відродження, Київ доби Київської Русі чи к. XIX ст.). Такі завдання дають змогу активно розвивати творче мислення студентів, готувати їх до ситуацій професійно-педагогічної діяльності.

Аналіз навчального процесу дозволяє дійти висновку, що умовами ефективного впровадження медіа технологій у культурологічну освіту можна вважати:

4.1. Методичне забезпечення процесу формування культурологічних знань студентів

- естетико-педагогічну цінність наочно-ілюстративного матеріалу;
- навантаження його соціально і педагогічно значущою інформацією;
- доступність для широкої студентської аудиторії;
- концентрованість і динамічність;
- образність знакового ряду.

Одним із напрямків впровадження медіа технологій є використання дидактичних можливостей культурологічних комп'ютерних енциклопедій. Постійне звертання в експериментальній роботі до програмних продуктів “Шедеври архітектури” (власник продукту компанія “New Media Generation”), “Шедеври музики” (власник продукту компанія “Кирилл и Мефодий”), “Історія Давнього Світу” (власник продукту компанія “МедиаХауз”), “Художня енциклопедія зарубіжного класичного мистецтва” (власник продукту компанія “Cominfo”) дозволяє залучити значний за своїм обсягом і в той же час систематизований масив культурологічного знання, представлений до того ж у візуалізованій формі із активізацією усіх можливих засобів впливу на сферу чуттєвого переживання образів художньої творчості.

Продуктивним способом моделювання картини світу певної історичної доби і місця людини у ній у культурологічній лекції є органічне включення аудіовізуальної інформації з комп'ютерної енциклопедії в структуру навчальної лекції, що дозволяє забезпечити якісні зрушення у сприйнятті студентами навчальної мети. Це стало можливим завдяки використанню “Вікна лекції” у комп'ютерній енциклопедії, яке дозволяє прослухати і продивитись міні-лекції з певного історико-культурного періоду, стилю чи жанру. Позитивний потенціал інформації пов'язаний із інтегруючим одночасним впливом зорових образів, музики, слова, а також способу подачі матеріалу, звичного для сучасної молоді людини. Спеціально вибудовані, сфокусовані ланцюжки аудіовізуальних повідомлень невеликих за тривалістю спрямовуються на вирішення таких педагогічних завдань, які неможливі або складні у їх вербальному представленні. Органічно включені у технологічну канву роботи викладача, подібні елементи дозволяють істотно розширити й посилити дидактичні можливості традиційної педагогічної технології, за рахунок активізації образно-емоційної сфери цілеспрямовано коригувати недоліки чисто вербального навчання.

Оскільки лекція у комп'ютерній енциклопедії побудована у вигляді гіпермедійної системи (її принципи за Є.С.Полат [353]: свобода пересування по тексту; стислий виклад інформації; необов'язковість повного прочитання тексту; довідковий характер інформації; використання перехресних посилань) і дозволяє переходити за визначеними посиланнями до суміжної інформації, то завдяки цьому відкриваються можливості для студента вибирати саме ті проблеми, імена, пам'ятники, які відповідають його власним уподобанням і інтересам. Це дозволяє уникати нав'язування усім однакової інформації, що відповідає принципам особистісно-орієнтованого навчання і сутності культурологічного знання як поліфонічного й інтерпретативного. Викладач у такій ситуації починає виконувати активну функцію координатора, консультанта, помічника студента у його власній навчально-пошуковій діяльності: він керує динамікою пред'явлення тексту і його логікою, а також пропонує певний ритм оволодіння матеріалом і найбільш адекватні засоби управління увагою студентів.

Найбільш сучасними і перспективними вважаємо вбудовані в енциклопедію засоби так званих “віртуальних світів”, тривимірних об’єктів, що є удосконаленими моделями архітектурних пам’яток, геокультурного і міського середовища. Дидактичні можливості останніх обумовлюються принципами свободи переміщення у просторі самого пам’ятника і ефектом присутності (зміна ракурсу, фрагментарний перегляд тощо), що дозволяє чуттєво пережити ситуацію буття людини у тому чи іншому архітектурному просторі.

Самостійна дослідницька робота студентів організовується також шляхом активізації інформаційного потенціалу комп’ютерної енциклопедії. Вікно “Список пам’яток” уможливує індексний пошук і сортування за різними параметрами: історичний період, стиль, автор, назва, розташування; вікно “Карта” — уявлення про місцезнаходження тієї чи іншої пам’ятки; вікно “Музичні інструменти” — прослуховування їх різнохарактерного звучання. Самостійна робота студентів з комп’ютерними глосаріями забезпечує також оволодіння навичками інформаційного пошуку як необхідного компонента дослідницької роботи і передбачає такі етапи:

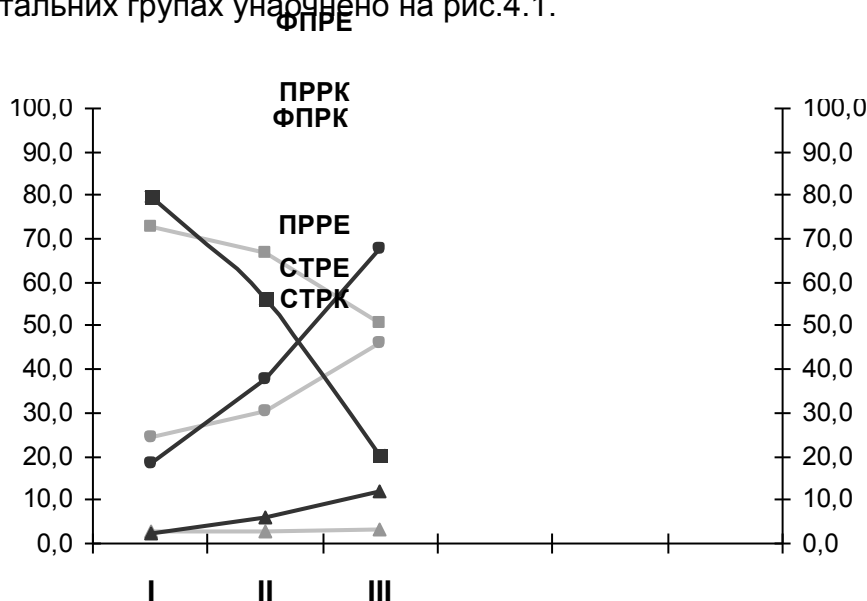
- 1) визначення предмета інформаційного пошуку як для окремого студента, так і для навчальної групи;
- 2) упорядкування рекомендованого списку інформаційних засобів, якими можливо користуватись під час пошуку;
- 3) визначення можливої пошукової стратегії (етапності пошуку інформації з визначенням проміжних результатів);
- 4) консультування з боку викладача на всіх етапах роботи щодо пошуку, обробки та оформлення результатів [353].

Комп’ютерні енциклопедії використовуються також на всіх етапах моніторингу результативності процесу культурологічної освіти студента. Пропоновані ними засоби дозволяють ефективно перевірити навчальні досягнення студентів як на рівні понятійно-репродуктивному (питальники оцінювання формальних знань: наприклад, за певним музичним уривком пізнати автора і назву твору), так і на рівні системно-творчому (творчі завдання, що дозволяють вступити у діалогову взаємодію з іншими культурними традиціями, інтерпретувати їх смисли, “вживатися” у світ їх цінностей).

Аналіз експериментального впровадження медіа технологій в культурологічну освіту дозволяє дійти висновку про перевагу аудіовізуального подання інформації за рахунок активізації образно-емоційної пам’яті студентів. Важливим моментом є також можливість педагогічного керівництва процесами сприйняття навчального матеріалу за рахунок цілеспрямованої гармонізації абстрактно-логічних і образних механізмів розумової діяльності. Наші спостереження підтверджують висновки дослідників про те, що відсоток тих, хто уважно сприймає навчальний матеріал в аудиторії, більше у випадку використання аудіовізуальної інформації, а відкладене відтворення через рік виявляє здатність відновити 60% інформації саме у цих слухачів [60].

Проведення діагностичних зрізів в середині (II етап) та після завершення (III етап) вивчення культурологічного курсу в експериментальних і контрольних групах і порівняння їх з результатами констатуючих зрізів (I етап) дозволило оцінити ефективність впровадження методичної системи формування культурологічних знань майбутніх учителів. Діагностування здійснювалось за методикою оцінювання культурологічної компетентності на основі ранжирування

творів мистецтва за часом. Динаміку формування когнітивного компонента культурологічної освіченості майбутніх учителів у контрольних і експериментальних групах унаочнено на рис.4.1.



ПРРК — понятійно-репродуктивний рівень у контрольних групах
 ФПРК — фундаментально-продуктивний рівень у контрольних групах
 СТРК — системно-творчий рівень у контрольних групах
 ПРРЕ — понятійно-репродуктивний рівень в експериментальних групах
 ФПРЕ — фундаментально-продуктивний рівень у експериментальних групах
 СТРЕ — системно-творчий рівень у експериментальних групах

Рис.4.1. ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ОСВІЧЕНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Як свідчать дані графіка, динаміка формування когнітивного компонента культурологічної освіченості студентів має позитивну тенденцію до зростання, яка проявляє себе активніше в експериментальних групах порівняно з контрольними. Зіставлення одержаних результатів у контрольних та експериментальних групах свідчить про збільшення (2,1% на початку експерименту і 11,8% по його завершенні) кількості студентів, здатних використовувати отримані культурологічні знання у нестандартних ситуаціях пізнання, тобто тих, у яких сформоване системне культурологічне мислення. У контрольних групах майже не простежується динаміка кількості студентів, що мають системно-творчий рівень культурологічних знань (2,8% і 2,9% відповідно). В експериментальних групах явно домінують (67,8%) студенти, які володіють фундаментальним знанням і готові до продуктивного використання освоєних алгоритмів культурологічного пізнання. В той же час більшість (50,7%) студентів контрольних груп залишились на понятійно-репродуктивному рівні.

Таким чином, аналіз динаміки формування когнітивного компонента культурологічної освіченості студентів підтверджує ефективність запропонованої методичної системи, яка сприяє професіоналізації отриманого ними культурологічного знання, формуванню критичного мислення, в цілому розвиненню суб'єктного компонента культурологічної освіченості студентів.

4.3. Формування цінностей майбутнього вчителя у системі культурологічної освіти

Культурологічні знання набувають мотиваційної ролі у професійно-педагогічній діяльності за умови усвідомлення їх як ціннісно значущих для майбутнього вчителя як для суб'єкта. Формування ціннісного ставлення до культурологічних знань становить мету аксіологічного компонента методичної системи культурологічної освіти майбутнього вчителя, який передбачає засвоєння студентом історико-культурного досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, що зумовлює характер внутрішнього прийняття майбутнім вчителем загальнолюдських культурних цінностей і становлення емоційно-ціннісного компонента його педагогічної культури.

Методична система формування культурологічних цінностей майбутнього вчителя ґрунтується на осмисленні етичних соціокультурних альтернатив як способів визначення стратегій життєдіяльності людини, постановки і вирішення моральних колізій людського буття у їх історико-культурному вимірі. В процесі освоєння аксіологічного потенціалу культурологічної освіти формується система культурологічних цінностей майбутнього вчителя, яка забезпечує функціонування мотиваційного компонента самовизначення майбутнього вчителя у просторі національної і світової культури та конструювання професійно-педагогічної діяльності на аксіологічних засадах.

Методичне забезпечення аксіологічного компонента культурологічної освіти майбутнього вчителя вимагає суттєвої зміни способів організації педагогічного процесу на основі визнання пріоритетності формування ціннісної свідомості студента. Принцип єдності особистісного і професійного розвитку вчителя передбачає створення педагогічних умов для уведення студентів у систему ціннісних уявлень культури, в якій повинний здійснитись процес набуття особистісних смислів і цінностей, що забезпечує готовність майбутнього фахівця до ефективної організації навчально-виховного процесу, яка неможлива поза розумінням сутності ціннісного відношення до життєдіяльності, механізмів його формування, орієнтації у сфері загальнокультурних цінностей, усталеності особистісної системи цінностей.

Проблема утвердження загальнолюдських соціокультурних цінностей, які регулюють індивідуальну і соціальну поведінку майбутнього фахівця та слугують основою для постановки й здійснення пізнавальних і практичних завдань професійної діяльності, є фундаментальною проблемою педагогіки. Конструювання методики трансляції загальнолюдських цінностей в особистісні базується на механізмі "повернення чуттєвого досвіду" (О.М.Леонт'єв, 1975) і механізмі бінарності сприймання текстів культури (В.Ф.Асмус, 1968; Н.Б.Берхін, 1984; Є.П.Крупнік, 1999; M.Lindauer, 1974; Th.Munro, 1963).

Оскільки "одна зі сторін руху значень у свідомості конкретних індивідів полягає у "поверненні" їх до чуттєвої предметності світу..., їх функціонування у здійсненні його реальних життєвих зв'язків необхідно передбачає їх віднесеність до чуттєвих вражень" [248, 148], то розкриття смислів предметів чи явищ соціокультурної історії людства засноване на поверненні до чуттєвого подання предметності оточуючого світу. Соціокультурні цінності, що раціонально сприймаються студентом, можуть стати частиною його свідомості, проте мотивом професійної діяльності вони можуть стати за умови їх переживання. Не випадково Г.Г.Шпет [508] пов'язує залучення особистості до світу культурних

цінностей із формуванням адекватного емоційного ставлення до них, у процесі якого здійснюється переведення духовних цінностей в індивідуальну систему, тобто творення цінностей, що мають особистісний смисл і значущість.

Оскільки в емоціях представлено цілісне ставлення людини до світу, то вони формують основну мотиваційну систему людини, особистісні смисли її життєдіяльності, в яких відображено відповідність поведінки людини її основним потребам та інтересам. Сучасні дослідники (Л.Я.Дорфман, С.І.Маслов J.Averill, F.Barron, L.Bloom, C.Izard, P.Salavey) стверджують, що емоційна реакція передуює когнітивній, а прийняття і підтримка емоційних проявів особистості, забезпечення її емоційного самовираження виступає запорукою проявлення індивідуальності, розвитку творчого потенціалу, тобто емоційність розглядається ключовим фактором забезпечення життєвого успіху людини.

Проте ціннісно-смисловий контекст сприйняття культурних предметів і явищ характеризується не тільки процесом емоційного занурення суб'єкта у світ тексту культури, емпатійного співпереживання дійсності, створеної автором, але й "відсторонення" від неї, відчуження, у результаті якого смисли культурного тексту постають як завершений у собі світ. Обґрунтована В.Ф.Асмусом [25], Н.Б.Берхіним [36] і Є.П.Крупніком [222] діалектична динаміка бінарності психологічної природи процесу розпредмечення смислів тексту культури визначає нерозривну єдність моменту об'єктивізації, відокремлення від реципієнта цих смислів, оформлення їх як якісно своєрідних і моменту повного емпатійного злиття зі світом цих смислів. Зазначене забезпечує зняття суб'єктивності у процесі відсторонення, а у його подоланні — об'єктивності, чим уможливлується повернення індивіда у світ власних цінностей.

Психологічна природа представленого процесу обумовлює специфіку сприймання культурних предметів і явищ споживачем і транслятором культури (яким виступає вчитель), домінанта якого лежить у сфері ціннісно-смислових, світоглядних, екзистенційних аспектів на відміну від творця культури (художника, музиканта, письменника тощо), певна дисгармонія особистісної структури якого проявляється у зосередженні на креативних аспектах культурного тексту [222].

4.3.1. Особистісно-орієнтований підхід до культурологічної освіти студентів

Представлені вище механізми трансляції загальнолюдських цінностей в індивідуальну свідомість особистості дозволяють зробити висновок про те, що студент не може просто прийняти культурологічні цінності, він повинен перевідкрити їх для себе, повинна статись особистісна зустріч із цими цінностями: "культурні цінності суть самоцінності, і живій свідомості треба пристосуватись до них, утвердити їх для себе...; всяка загальнозначима цінність стає справді значимою тільки в індивідуальному контексті" [32, 108-109]. Останнє зумовлює необхідність особистісної орієнтації процесу опанування культурологічними цінностями, створення педагогічних умов для безпосереднього переживання студентами загальнолюдських цінностей, які у такому випадку почнуть функціонувати у реальних життєвих зв'язках особистості, стануть визначати її відношення до світу

Якщо на першому етапі інтеріоризації культурологічних цінностей відбувається початкове сприйняття ціннісної інформації як імпульсу,

подразника, поза усвідомленням її важливості для реципієнта, то на другому — інформація оцінюється з точки зору особистісної актуальності з опорою на вже існуючі ціннісні змісти особистісної свідомості, зіставляється з останніми, утворюючи нові змістовні зв'язки, зайва — відсіюється, а на завершальному етапі формується настанова на довготривале запам'ятовування інформації, що корелюється з рівнем особистісної значущості змісту зовнішнього впливу. Тобто, за М.Коулом [555], наявна практика буденного життя впливає на характер інтерпретації фактів культурного процесу. Таким чином, процес інтеріоризації культурологічних цінностей спирається на вже сформовану систему ціннісних орієнтацій особистості, її життєвий досвід як ціннісно значущу інформацію, відкладену у довгочасній пам'яті.

Наш досвід показує, що культурологічна освіта набуває цінності для студента, якщо вона особистісно значуща. В протилежному випадку вона залишається лише засобом задоволення тих чи інших пізнавальних потреб: спостереження за студентами педагогічних навчальних закладів свідчать про зростання відсотку студентів з поверховою ерудицією.

Тексти культури несуть колосальну інформацію про колективний життєвий досвід людства, що має цінність як в онтогенезі, так і в філогенезі. Для особистості стає доступним колективний інтелект, колективна пам'ять, світ почуттів, які не можна пережити у кінцевому конкретному досвіді індивідуального існування. Актуалізація наявної системи ціннісних орієнтацій студента дозволяє в процесі вивчення історико-культурних явищ пережити ситуації взаємодії з іншими ціннісними досвідами. У такому випадку культурологічна освіта стає не стільки процесом і результатом процесу отримання знань, а перш за все процесом формування особистості майбутнього фахівця.

Представлені механізми й обґрунтовані на їх основі підходи до навчального процесу реалізуються через опору на актуальну для вікової та соціальної характеристики студента систему цінностей. Серед можливих підходів можна назвати:

- актуалізацію ціннісних смислів на рівні буденної свідомості: так, особистісна проблема вибору між почуттям і розумом, між дружбою і обов'язком увиразнювалась у контексті її історико-культурологічного виміру в діалозі традицій класицизму і рококо у західній і українській культурі 18 ст.;
- моделювання цілісної картини світобачення певної епохи з метою формування її інтеріоризованого образу: приміром, через синтез особистісних проєкцій певної культурної доби (в залежності від індивідуальних смакових, жанрових, наукових уподобань студентів) в її розмаїтті видів мистецтва, філософських поглядів, авторських позицій, поведінкових моделей, як у проєкті “Мое 20 століття”;
- альтернативне співставлення позицій: реалізовувалось через діалог різних представників культури на певну смисложиттєву проблему, або ж різних точок зору дослідників на відображення її у певній культурі з обов'язковим формулюванням власної позиції у представленій системі координат;
- зіткнення різних ментальних та часових цінностей: приміром, відображення теми кохання різними національними та історичними традиціями у проєкті “Кохання крізь віки”, створення уявного діалогу представників різних культур щодо призначення людини у проєкті “Диспут про людину” тощо.

Досвід показує, що подібні підходи до постановки і вирішення аксіологічних проблем культурологічного курсу виявляються результативними, оскільки орієнтовані на самовираження, саморозкриття студента у відповідності з відомим принципом К.Роджерса щодо засвоєння лише того, що сприяє самореалізації особистості.

Підвищений інтерес студентів до власного психологічного життя, особистісних якостей, особливостей людської поведінки за таких підходів збагачується наявним досвідом вирішення моральних колізій у світовій культурі. Студенти активно реагують на приклади з життєдіяльності творців культури, на ті особливості їх поведінки і мислення, що резонують з їх власними. Так, студентам негуманітарних спеціальностей цікаво відкрити для себе особистісний світ людей, знайомих за результатами наукової діяльності, зокрема, досвід розчарування Б.Паскаля у сенсі людського існування і оптимістичну віру Р.Декарта у перемогу людської думки, яка надає сенсу буттю людини.

Впровадження особистісно-орієнтованого підходу до навчання, розробленого теоретиками і практиками освіти О.М.Пехотою [340], О.П.Рудницькою [384], І.С.Якіманською [523] та іншими, дозволяє здійснити зустріч культурологічного і суб'єктного досвіду студентів, окультурити останній, приростити його ціннісним знанням. Так, проблеми західної культури XVIII століття, де співіснують традиції рококо і класицизму, доцільно зосередити не на стильових ознаках зазначених художньо-культурних явищ, а на моральній колізії вибору між почуттям і обов'язком, оскільки етична програма рококо культивує абсолютність почуття любові й дружби, а етична програма класицизму — протилежні ідеї громадянського обов'язку і відречення від особистого. Це дозволить в процесі обговорення вийти на відомі формулювання етичних максим (“Платон мені друг, проте істина дорожча” і “Якщо істина не з Христом, то я з Христом, а не з істиною”), відчутти складність і неоднозначність вибору між ними, усвідомити альтернативність життєвих колізій. У такому контексті тексти культури XVIII століття — картини Ж.-Л.Давіда і А.Ватто, музичні твори В.А.Моцарта і Л.Бетховена, книги Ж.-Ж.Руссо і Вольтера — постануть не як ряд подій культурного життя далекого минулого, а як такі, що мають відношення до проблем життя кожної сучасної молодої людини.

Такий підхід до вивчення теми дозволяє привести суб'єктний досвід студентів (на початку заняття було поставлене питання “На якому боці опинитись Ви, коли виникне проблема вибору між коханням і обов'язком, між дружбою і високою правдою?”) у відповідність змістові навчання. Відомо, що сама по собі поставлена проблема не гарантує активного залучення до її вирішення. Важливо поставити таку проблему, яка примусить студентів відчутти потребу вирішити її. Прийняття цілей як особистісно значущих виступає у нашому випадку важливою умовою внутрішньої активності кожного зі студентів на проведеному занятті.

Осмислення проблеми вибору між почуттям і обов'язком на матеріалі різних культур дозволяє студентам спиратись на найбільш близькій за їх уподобаннями спосіб культуротворчості, чим створює ситуацію для усвідомлення власної позиції в контексті даної проблеми, стимулює самоаналіз, допомагає зорієнтуватись у можливих шляхах вирішення моральної колізії, а саму композицію семінарського заняття приводить до найвищої точки напруги.

Ефективність впровадження особистісно-орієнтованого підходу до вивчення культурологічної дисципліни підсилюється використанням прийомів, що стимулюють сприйняття студентами аксіологічних смислів історико-культурних явищ. Серед них:

- акцентування цінностей, яке спрямовується на пряме посилення уваги до тих чи інших моральних проблем з їх аналізом і оцінкою викладачем;
- емоційне “зараження”, яке передбачає розкриття окремих історико-культурних проблем у суб’єктивному баченні викладача, у підвищеному емоційному контексті з використанням вербальних і невербальних стратегій;
- емоційні контрасти, які дозволяють на фоні пробудження парадоксальних, іноді абсолютно протилежних емоцій загострити переживання соціально значимих почуттів;
- характеристика через окрему деталь, в якій сфокусовано моральну або антропологічну проблематику цілої культурної доби і яка звернена до особистісного досвіду студентів;
- уявне перенесення у культурне минуле, на місце подій, яке дозволяє підтримати процес емпатійного співпереживання авторської позиції;
- ідентифікація з історико-культурним персонажем, від імені якого розгортається оцінка тієї чи іншої моральної позиції, що сприяє усвідомленню можливості альтернативних поглядів на соціально-культурні цінності.

Використання зазначених прийомів, що апелюють не до раціонального аналізу етичних проблем, а до їх емоційно образного сприймання і переживання, як показують спостереження за студентами, забезпечують активізацію індивідуального пізнавального інтересу майбутніх фахівців, високу мотивацію їх навчальної діяльності, формування професійних емпатійних здібностей, успішність навчальних результатів, позитивний емоційний фон освітнього процесу.

4.3.2. Компаративний метод

як основа аксіологічного аналізу текстів культури

Реалізація пропонованої методичної системи дозволяє виявити певні труднощі студентів у плані виокремлення і об’єктивізації ціннісних смислів тих чи інших культурних явищ. З метою подолання зазначених труднощів пропонується впровадження в нормативний навчальний процес методу компаративізації аксіологічного аналізу смислів текстів культури.

Компаративний метод визначається дослідниками (С.Б.Кримським, М.В.Поповичем, В.М.Розіним, А.Я.Флієром та ін.) як порівняльно-історичний метод у гуманітарних науках, що ґрунтується на зіставленні культурних характеристик. Компаративний метод характеризує специфіку саме культурологічних досліджень, оскільки спрямовує їх на аналіз принципових смислів життєдіяльності людини у соціокультурному просторі. Компаративний аналіз в культурології як науці передбачає зіставлення досліджуваної культури з попередніми, синхронними або наступними у генетичному ряду культурами. В цілому компаративний метод відображує тенденцію сучасної епістемологічної парадигми до нелінійного мислення, компліментарності істини, зіткнення

сміслових альтернатив, що є адекватним соціокультурним процесам з їх динамікою взаємовпливу і взаємодії традицій.

Компаративний аналіз у культурологічній освіті майбутнього вчителя сприяє виокремленню і об'єктивному аналізу студентами аксіологічних смислів текстів культури. Зіставлення трактування різними (або в історичному часі, або за національною належністю) культурами спільної екзистенційної проблеми (наприклад, цінність життя і смерті у передньоазійській та давньоєгипетських культурах, антропологічний ідеал доби Античності та Середньовіччя, барокові доміанти української і західноєвропейської культур, картина світу доби модерну і постмодерну тощо), по-перше, полегшує студентам виявлення провідної аксіологічної проблеми тієї чи іншої культури, по-друге, дозволяє визначити тотожне і відмінне у різних культурах, по-третє, стимулює усвідомлення альтернативності смислів людської життєдіяльності, чим виводить майбутніх фахівців на рівень осмислення власної екзистенційної позиції.

Наш досвід показує, що використання компаративного методу є найбільш ефективним в процесі аналізу ціннісно-сміслового контексту явищ історико-культурного процесу. Вище проаналізовані специфіка і механізми формування ціннісної свідомості особистості, які зумовлюють її розвиток лише на базі індивідуального визначення людини у просторі культурі, передбачають пред'явлення студентів цілому спектру різновекторних культурологічних смислів, ідей, точок зору, інтерпретація і прийняття яких впливає на становлення ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця.

Освоєння методу компаративного аналізу аксіологічних смислів текстів культури реалізовується в системі завдань на зіставлення:

- домінантних цінностей різних історичних і національних типів культур;
- аксіологічних смислів на початку і у кінці певного історико-культурного періоду;
- етичних максим різних національних образів світу;
- творчих принципів різних діячів культури;
- ціннісних позицій, представлених різними культурологічними концепціями;
- підходів до культурологічного аналізу творів культури.

Процесуально виконання компаративного культурологічного завдання (цілісна система таких завдань представлена у авторському навчальному посібнику [494]) передбачає на першому етапі аксіологічну проблематизацію смислів, представлених у тексті культури. Виявлення ціннісних парадоксів іншої культури, відмінностей її від звичних уявлень про смисли життєдіяльності, від прийнятних способів мислення і трактування (наприклад, "зачарування" смертю у давньоєгипетському тексті, наруга на людським життям у тексті Е.Роттердамського, світоглядне, філософське трактування простору української хати культурологом І.Мойсеєвим тощо) дозволяє загострити аксіологічну проблему аналізованого тексту, чим полегшити її сприйняття студентами.

На другому етапі виявлені аксіологічні проблеми зіставляються на предмет їх тотожності та відмінності. Приведення проблем у дотичність сприяє усвідомленню студентами можливості альтернативної інтерпретації смислів людської життєдіяльності у поліфонічному історико-культурному просторі. Так, це допомагає їм прожити культуру Ренесансу від абсолютного захоплення божественною всемогутністю людини до такого ж абсолютного краху

антропоцентричних уявлень, чим стимулює рефлексію щодо власної позиції у світі (Хто Я? Яке моє місце у світі? Як моє Я співвідноситься з людським соціумом? тощо).

Принципово важливим уявляється зіставлення різних методологічних позицій культурологічного аналізу, представленого альтернативними культурологічними школами і дослідниками. Так, виконання завдання, у якому феномен так званого “грецького дива” обґрунтовується з позицій соціального підходу та з позицій аналізу культурної свідомості, сприяє не лише знайомству з можливими методами інтерпретації соціокультурних явищ, але й усвідомленню цінностей, які стоять за такими підходами, і визначенню власної системи координат розуміння тексту культури.

На третьому етапі виконання компаративного культурологічного завдання пропонується вибудувати цілісну систему ціннісних принципів аналізованих культур на основі виявлених у текстах. Це вимагає виходу за межі пред’явленого тексту, залучення додаткової інформації з проблемної лекції, підручника і допоміжної літератури і на цій основі синтезування основних ціннісних структур і відношень, що задані певною культурною традицією.

Результатом представленого процесуального забезпечення аналізу аксіологічних смислів тексту культури стає не лише усвідомлення студентами необхідності цілісного розгляду компонентів культури, які неможливо оцінити без урахування усіх інших у структурі, але й формування у них ціннісного підходу до сприйняття культурних проблем і явищ, що без сумніву забезпечує професійно-педагогічну орієнтацію культурологічної освіти майбутнього вчителя.

Особливістю представлені технології компаративного аксіологічного аналізу є опора на автентичний текст культури як емоційно насичений і максимально сповнений унікального ціннісного змісту. Ми вважаємо недопустимим вивчення культурологічних дисциплін лише за підручниками і навчальними посібниками, які містять понятійно-фактичну інформацію і орієнтовані на одну несуперечливу авторську концепцію. Формування досвіду емоційно-ціннісного відношення до соціокультурного процесу вважаємо ефективним за умови занурення у потоки поліфонічного мислення творців культури, в яких сконцентровано авторське розуміння екзистенційних проблем, у діалозі з яким приймається або народжується власна система цінностей майбутнього фахівця. Тому принципово важливою у культурологічній освіті є робота з першоджерелами культурної інформації, метою якої виступає педагогічна підтримка студентів у їх самовизначенні у просторі соціокультурних цінностей.

Роботу з першоджерелами культурної інформації пропонується побудувати на основі розробленої системи аксіологічних текстових завдань таких типів:

- актуалізуючих, які передбачають актуалізацію аксіологічних культурологічних знань студентів в контексті аналізу пред’явленого тексту культури і співвіднесення їх з особистісною системою ціннісних орієнтацій (прокоментувати висловлювання того чи іншого діяча культури; навести приклади на підтвердження або заперечення авторської позиції; проаналізувати позитивні та негативні сторони етичної концепції; сформулювати власне ставлення до певної етичної позиції тощо);

- стимулюючих, які покликані активізувати сенсорну сферу особистості студентів, стимулювати формулювання власної інтерпретації аксіологічної проблеми тексту культури, розвивати самостійне критичне мислення (виявити різні погляди на певну етичну традицію і зіставити їх; проаналізувати причини формування тієї чи іншої ціннісної позиції; транспонувати етичні принципи однієї культури на іншу і виявити їх трансформацію; прослідкувати зміну власної позиції в процесі ознайомлення з текстом культури тощо);
- творчих, що зорієнтовані на емпатійне вживання у культурну картину світу, на творчу інтерпретацію соціокультурних процесів і явищ з відображенням власного емоційно-ціннісного відношення до дійсності (обґрунтувати історичну динаміку цінностей у культурі й співвіднести із власними позиціями; інтерпретувати текст культури очима різних культур і виявити причини відмінностей; аргументувати свою позицію щодо парадоксального тлумачення відомого твору культури; проаналізувати текст культури з точки зору філософа, історика, культуролога; організувати культурологічну дискусію тощо).

Процесуально виконання аксіологічних завдань до текстів культури (цілісна система таких завдань представлена у авторському навчальному посібнику [494]) передбачає використання спеціальних форм організації пізнавальної діяльності у взаємодії викладача і студентів, а також студентів між собою на основі створення комфортних умов успішності та інтелектуальної спроможності. На першому етапі відбувається зустріч студентів із текстом культури, його емоційної напругою і концентрованою думкою (для завдань відібрано фрагменти текстів культури з максимально сфокусованою ідеєю). Сама по собі така зустріч не гарантує повноцінного розуміння аксіологічного смислу пред'явленого тексту, проте стимулює емпатійне переживання ситуації та актуалізує особистісний досвід студентів.

На другому етапі організується проблематизація ціннісного смислу тексту культури як спеціальна робота по виявленню основної аксіологічної проблеми, ціннісних парадоксів і суперечностей. Проблематизація, за О.В.Долженком [139], створює умови для появи нової перемінної у системі цінностей особистості, нового виміру її соціокультурного простору, нових соціокультурних якостей і механізми життєдіяльності. У вирішенні проблемної ситуації відбувається вільне самовизначення особистості та реалізується її креативний потенціал.

З метою формулювання аксіологічної проблеми викладач на цьому етапі пропонує студентам проговорити своє розуміння ціннісного смислу тексту культури. На початкових етапах роботи з аксіологічними текстовими завданнями використовується прийом "сувою", коли на одному аркуші паперу кожен студент записує свою думку, потім загортає свій текст і передає іншому для написання вже його позиції. Викладач оприлюднює думки студентів, які стають предметом обговорення і формулювання власної позиції. Такий прийом забезпечує активність кожного студента, незалежно від інтелектуальних здібностей і впевненості у своїй позиції, що особливо важливо у дискусіях на етичні теми. Пізніше необхідність прийомів, що забезпечують анонімність, відпадає, іноді для унаочнення і відстеження процесу обговорення використовуються записи на дошці.

Як бачимо, другий етап дозволяє побудувати проблемну ситуацію ціннісного спрямування як особистісно значущу для студентів і використати її як основу для спілкування на третьому комунікативному етапі виконання аксіологічного текстового завдання. Організація обміну думками на цьому етапі реалізовується за допомогою таких процедур спільної діяльності (розроблених на основі методики Д.І.Григор'єва [123]):

- “Акваріум”: представлення і захист індивідуальної позиції окремим студентом перед аудиторією;
- “Зрозумій мене”: обґрунтування власної позиції студентом дозволяється лише після відтворення позиції попередника;
- “Пошук позиції”: після визначення студентів у власних ціннісних позиціях дозволяється за бажанням змінити їх;
- “Взаєморозуміння”: у малих групах відбувається ознайомлення з позицією іншої групи і захист її точки зору перед усією аудиторією;
- “Автора!”: студенти виступають на прес-конференції від імені автора пред'явленого тексту і відповідають на питання “кореспондентів”;
- “Потік свідомості”: студенти проговорюють думку автора тексту культури і продовжують її у дусі потоку свідомості;
- “Цінності життя культурного героя”: студенти на основі тексту культури формулюють етичне кредо автора пред'явленого тексту і обговорюють його у контексті певної культури.

Поставлені викладачем запитання (Чи легко відстояти власну позицію серед тиску інших думок? Чи можлива зміна власної думки і прийняття іншої? Чи легко відтворити думку іншої людини? Чи впливають її етичні погляди на мої власні? Чи легко прийняти думку іншої людини? Чому вирішено змінити власну думку? Чи достатньо однієї точки зору для повноцінного розуміння ціннісного смислу тексту культури?) спрямовують дискусію на пошук місця індивідуальної системи цінностей серед прийнятних інших, на формування толерантності до можливих ціннісних альтернатив. Вищезазначене, на наш погляд, визначає специфіку культурологічної аксіологічної дискусії, покликаної вийти на рівень об'єднання ціннісних позицій різних особистостей.

Підсумком етапу комунікації стає усвідомлення студентами необхідності прориву в альтернативні смисли інтерпретації ціннісного змісту тексту культури як основи міжкультурного спілкування людей у соціумі. Такий результат дискусії в аудиторії стимулює продовження її у свідомості студентів поза її межами на четвертому посткомунікаційному етапі, на якому власне відбувається процес самовизначення майбутніх вчителів у просторі культурних цінностей, оскільки ними вже освоєні його основні процеси (розуміння, комунікація, рефлексія) і засоби (текст культури, позиція підтримки) [123].

4.2.3. Фасилітація як метод педагогічної підтримки формування емоційно-ціннісного відношення студентів до соціокультурної дійсності

У якості діяльній стратегії освоєння студентами ціннісних смислів загальнолюдської культури виступає метод фасилітації (від лат. *facilis* — легкий і англ. *facilitate* — полегшувати, допомагати). *Фасилітація є педагогічною підтримкою викладачем пошукової діяльності студентів, принципова особливість якої полягає у тому, що навчальна проблема формулюється і вирішується студентами при опосередкованій участі викладача.* За таких

умов студент бере на себе відповідальність за результати власної активності, що дозволяє йому формуватись у якості суб'єкта культури. Як справедливо вважають Д.І.Григор'єв[123] і Н.Б.Крилова[224], фасилітація виступає віковою стратегією організації навчально-виховного процесу в юнацькому віці. Сутнісна відповідність фасилітації як педагогічної підтримки саморозвитку суб'єкта в системі освітніх взаємодій процесові самовизначення особистості у культурі зумовлює продуктивність її використання у культурологічній освіті майбутнього вчителя.

В системі культурологічного навчання фасилітацію було репрезентовано в контексті технології розвитку креативних здібностей учнів на основі єдності понятійного і образного компонентів знання в американській програмі “Visual Thinking Strategies”, побудованій на основі наукових теорій Ж.Піаже і Л.С.Виготського і адаптованій для використання в Росії (“Образ і думка”) і в Україні (“Формування образного мислення”). Українською дослідницею Л.М.Масол [285; 286] узагальнено основні принципи фасилітованої дискусії:

- ✓ стимулювати різні інтерпретації, версії, висловлювання учасників дискусії;
- ✓ не оцінювати і не критикувати будь-які, навіть неправильні, ідеї;
- ✓ вибудовувати стратегію обговорення на віднайденні консенсусу, а не проголошенні абсолютної істини;
- ✓ спрямовувати обговорення завдяки логічній послідовності запитань, прийомів гнучкого перефразування.

Так, при виконанні стимулюючого завдання основою постановки проблеми є особистий досвід студентів, який парадоксально суперечить тому, що відображено у японському міфі про богиню Амагерасу: європейська людина побачить у дзеркалі відображення тільки себе, аж ніяк — іншої людини, що відбулося за текстом з Амагерасу. Суперечність із власним досвідом сприйняття себе та інших примушує студентів ініціювати формулювання проблеми, відповідну їй взаємодію в процесі обговорення, способи пред'явлення і обміну інформацією, характер викладу висновків. Тим самим створюються умови для активності кожного зі студентів в аудиторії.

Завдання викладача полягає у педагогічній підтримці процесу вироблення нового компоненту ціннісної свідомості студентів. Викладач не дає готових відповідей, не ставить прямих запитань: як організатор він спрямовує хід дискусії, контролює взаємодію у виникаючих малих групах співників, як інформатор — підключає додаткову інформацію (у даному випадку, інформує про деякі елементи кодексу поведінки східної людини, наводить приклади з кінофільмів Акіро Куросави, літературних творів Кобо Абе, представляє стилістику театру Ноо і Кабукі, свідомо направляючи студентів на розуміння так званого контекстного типу особистості, притаманного східній традиції), як фасилітатор — підтримує будь-які ідеї студентів поза їх критичною оцінкою з метою збагачення проблеми різними ракурсами на основі відкритих запитань та гнучкого перефразування відповідей студентів (Чи не є представлена ситуація лише фантастичною вигадкою, можливою лише у казці? Коли людина, на Вашу думку, може побачити в собі іншого? Чи вразить людину відкриття у собі іншої особистості? Чому саме у східному міфі відображено ситуацію можливості побачити у своєму віддзеркаленні іншого? Чи можлива така ситуація для європейської людини? Як зміниться у такому випадку її життя? Чи можна

прийняти лише один погляд на людину як завершену у собі? Чи людина є мінливою істотою, різною у різні моменти свого життя?).

Переломним моментом представленого обговорення виступає задане викладачем питання: Чи не згадаєте Ви європейський міф, подібний за сюжетом японському? Зіставлення японського міфу про Аматерасу і давньогрецького про юнака Нарциса підштовхує студентів до розуміння різновекторності антропологічних програм східної та західної культур, а у кінцевому підсумку — до усвідомлення рівноцінності цих двох поглядів на людину в сучасному мультикультурному світі.

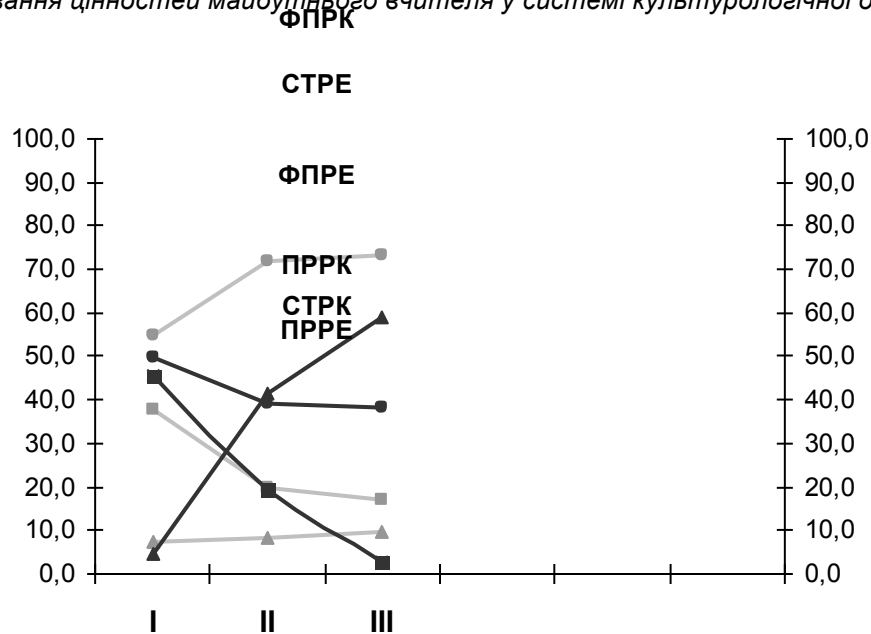
На проаналізованому занятті фасилітаторська позиція викладача проявляється у тому, що за показниками, розробленими М.В.Кларінім[190], він може утримувати обговорення у руслі основної проблеми, спонукати усіх студентів до висловлювання, постійно фіксувати успіхи, проявляти відкритість, відслідковувати групову динаміку, свідомо розподіляти час, допомагати долати пізнавальні й комунікаційні бар'єри.

Аналіз використання методу фасилітованої підтримки формування емоційно-ціннісного ставлення студентів до соціокультурної дійсності в процесі культурологічної освіти дозволяє констатувати якісні позитивні зрушення у характері суб'єктної активності студентів, зростання кількості пропонуваніх інтерпретацій, аргументованість їх обґрунтування, здатність прийняти ціннісну позицію іншого, емоційність висловлювань, підвищення пізнавального інтересу. Студенти позитивно оцінюють набуття ними досвіду взаємодії у колективі, можливості самостійної організації процесу навчання, легкість засвоєння складної інформації, постійно підкреслюють бажання використати освоєний метод у конструюванні власного педагогічного процесу. Формування толерантності по відношенню до принципів і змістів діяльності іншого, позбавлення авторитаризму в процесі трансформації ціннісної свідомості позитивно впливає на становлення педагогічної культури студентів в аспекті її орієнтації на суб'єкт-суб'єктні стосунки у педагогічному процесі.

Проте впровадження методу фасилітації у ході експерименту дозволяє виявити також і його недоліки, зокрема, неможливість точного планування змісту і процесу досягнення навчальних результатів, труднощі проектування "часового сценарію" семінарського заняття, великі затрати праці викладача при його підготовці, непередбачуваність "фіналу" заняття і його підсумків. Низька можливість інтеріоризації готових інформаційних структур робить його мало ефективним у процесі оволодіння конкретним знанням. Аналіз недоліків методу фасилітації дозволяє дійти висновку про доцільність його використання лише в умовах можливої альтернативності позицій, що є необхідним саме для ефективного освоєння ціннісних смислів історико-культурного процесу.

Проведення діагностичних зрізів в середині (II етап) та після завершення (III етап) вивчення культурологічного курсу в експериментальних і контрольних групах і порівняння їх з результатами констатуючих зрізів (I етап) дозволяє оцінити ефективність впровадження методичної системи формування культурологічних цінностей майбутніх учителів. Діагностування здійснювалось за адаптованою методикою передчуття музики [31, 43-44] з метою відстеження динаміки формування аксіологічного компонента культурологічної освіченості студентів, яку унаочнено на рис.4.2.

4.3. Формування цінностей майбутнього вчителя у системі культурологічної освіти



ПРРК — понятійно-репродуктивний рівень у контрольних групах
 ФПРК — фундаментально-продуктивний рівень у контрольних групах
 СТРК — системно-творчий рівень у контрольних групах
 ПРРЕ — понятійно-репродуктивний рівень в експериментальних групах
 ФПРЕ — фундаментально-продуктивний рівень у експериментальних групах
 СТРЕ — системно-творчий рівень у експериментальних групах

Рис.4.2. ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ АКСІОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ОСВІЧЕНОСТІ СТУДЕНТІВ

Як свідчить аналіз даних графіка, динаміка формування культурологічних цінностей студентів має позитивну тенденцію до зростання в експериментальних групах. Порівняння одержаних результатів у контрольних та експериментальних групах свідчить про збільшення (4,8% на початку експерименту і 59,0% по його завершенні в експериментальних групах) кількості студентів, здатних інтерпретувати тексти культури у їх ціннісному вимірі, тобто тих, у яких сформоване емоційно-ціннісне відношення до соціокультурної дійсності. У контрольних групах динаміка зростання кількості студентів, що мають системно-творчий рівень культурологічних цінностей (7,2% і 9,9% відповідно), є незначною. В експериментальних групах явно домінують (59,0%) студенти, які володіють системно-творчим рівнем сформованості культурологічних цінностей. В той же час більшість (73,1%) студентів контрольних груп перейшли лише на фундаментально-продуктивний рівень культурологічних цінностей, що свідчить про методичне забезпечення культурологічної освіти як звичного процесу естетичного виховання вчителя.

Методика забезпечення переведення студентів у позицію суб'єкта соціокультурного процесу в процесі засвоєння ціннісних смислів вітчизняної та зарубіжної культури, як показують результати дослідження, продуктивно впливає на становлення аксіологічного і суб'єктного компонентів педагогічної культури майбутнього вчителя, на її формування на основі принципів суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі.

4.4. Розвиток комунікативної культури майбутніх вчителів в процесі культурологічної освіти

Культурологічне знання набуває ціннісної значущості для особистості в процесі реалізації її практичної взаємодії як з продуктами історико-культурного процесу, так і з іншими людьми. Опанування нормами, принципами, способами і формами міжкультурної комунікації в історичному процесі накопичення і трансляції соціально цінного культурного досвіду становить мету комунікативного напрямку методичної системи культурологічної освіти майбутнього вчителя, який забезпечує орієнтацію його педагогічної культури на принципovu суб'єктну рівність професійно-педагогічної взаємодії.

Методична система формування комунікативного досвіду студента в його культурологічній освіті вмотивовується специфікою соціокультурної комунікації як герменевтичного процесу розуміння, діалогічної взаємодії, емпатійного проникнення у смисли культурних подій і явищ. У процесі оволодіння діалоговою природою соціокультурної комунікації формується усвідомлення студентом суб'єктності історико-культурного процесу, яке генералізується у професійно-педагогічне уміння сприймати і розуміти позиції інших людей, у здатність проектувати педагогічний процес на основі принципової рівності й толерантності.

Методологічним фундаментом обґрунтування системи шляхів і засобів розвитку комунікативного компонента педагогічної культури майбутнього вчителя в процесі його культурологічної освіти є концепція спілкування (М.С.Каган, 1996), концепція інтерпретації як єдності особистісного та інтелектуального осмислення культурної дійсності (А.Н.Славська, 1994), концепція смислу тексту культури як внутрішнього образу (Н.А.Мухшешвілі, Ю.А.Шрейдер, 1997).

Принциповою особливістю спілкування як міжсуб'єктної взаємодії є, на думку М.С.Кагана [175], суб'єктна рівність учасників спілкування як носіїв активності, цілеспрямованості та вибіркової поведінки. Зазначена специфіка спілкування характеризує як процеси комунікативної взаємодії між людьми, так і процеси комунікації особистості з продуктами культури. Досвід міжособистісної комунікації, як і досвід комунікації з продуктами культури, формується в системі культурологічної освіти на основі активізації позиції майбутнього фахівця як співучасника процесу культуротворчості, що передбачає не тільки адекватне розуміння замислу автора тексту культури або точки зору учасника спілкування з приводу цього тексту, але в першу чергу, здатність особистісно осмислити пред'явлені змісти, збагатити їх власним світосприйняттям, тобто творчо інтерпретувати їх. Таким чином, не пояснення як метод пізнання загального, інваріантного, закономірного, а розуміння як діалогічний контакт, проникнення в інтенціональний світ суб'єкта [175], виступає основною формою спілкування в процесі пізнання соціокультурної реальності як одиничного, що постає як унікальне і універсальне.

Розуміння, на відміну від пояснення, є характеристикою цілісності знання, становлення якої в процесі формування системно-методологічного мислення виступає метою культурологічної освіти майбутнього фахівця. У спілкуванні як процесі розуміння соціокультурний світ "входить" у людину і людина співвідносить себе із ним, чим досягається глибинне єднання людини і навколишньої дійсності, розвивається уміння співіснувати і співпереживати

іншому, що є важливим компонентом професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя.

Розуміння у філософській герменевтиці розглядається як процедура виявлення і реконструкції смислу, психологічним механізмом якої виступає інтерпретація як особистісно-інтелектуальний процес осмислення соціокультурної дійсності, в якому відображується відношення суб'єкта до себе, інших і світу у цілому. За А.Н.Славською [405], процес інтерпретації ґрунтується на особистісних механізмах абстрагування і оцінювання, які забезпечують відсторонення від авторської логіки. Оскільки інтерпретація фундаментується індивідуальним досвідом особистості, то вона виступає не звуженням авторського смислу тексту культури до індивідуального одиничного смислу, а, навпаки, є розширенням ідеального смислового простору за рахунок співвіднесення його з множинністю особистісних координат, що динамічно розгортаються в процесі постійної зміни відношень особистості з суперечною дійсністю. Для нашого підходу є абсолютно прийнятною позиція А.Н.Славської, що особистісний характер інтерпретації полягає не у представленні у ній точки зору, яка протистоїть іншим, а у тому, що індивідуальна позиція виступає результатом роботи власного мислення.

Виявлені в процесі інтерпретації смисли тексту комунікації тлумачаться Н.А.Мухешвілі і Ю.А.Шрейдером [310] як психічний феномен, що виникає під впливом певних вражень внутрішнього і зовнішнього життя особистості та синтезується зі звукових, моторних, зорових, ритмічних, емоційних вражень як цілісність, яка є предметом особистісної рефлексії. Знакові системи — мови культури, представлені у текстах культури, виступають засобами матеріалізації ідеальної предметності — знань, цінностей, образів. Уміння особистості декодувати знаки культури забезпечує адекватність, повноцінність і глибину інтерпретації як розуміння позиції іншого. Генералізація цього уміння в процесі культурологічної освіти майбутнього вчителя на сферу професійної діяльності забезпечує здатність переходу фахівця на позицію дитини і прийняття смислів її життєдіяльності, чим формується у кінцевому підсумку суб'єктна позиція самої дитини як продуктивний результат педагогічного процесу.

4.4.1. Інформаційні технології розвинення мовно-культурної компетентності майбутніх учителів

На першому етапі методичного забезпечення комунікативного компоненту культурологічної освіти майбутнього вчителя передбачалось освоєння знакової системи культури як загальноприйнятих зразків чуттєвих якостей та відношень предметів, які є результатом культурної творчості людства і які індивід опановує в процесі навчання і виховання. Засвоєння основних елементів знакових систем культури розглядалось як необхідний момент пізнання смислоутворюючої ролі знаку, оскільки неможливо навчити в освітньому процесі всім культурним смислам, проте можливо опанувати механізмами самостійного прочитання знаків через виокремлення їх основних структурних елементів. Педагогічне керівництво процесом засвоєння основних структурних елементів знаків культури полягало у навчанні техніці сприймання форми знаку культури, "спочатку фіксуючи увагу на її елементах, які ставляться у "світле поле свідомості" (перцептивні дії), потім автоматизуючи, підпорядковуючи завданню сприймання квазіоб'єкту мистецтва (перцептивні операції)" [246, 39].

Пропонована педагогічна стратегія передбачає поступове уведення студентів у смислоутворюючі змісти знакових систем культури і розкриття цих смислів у контексті історико-культурного процесу:

- модуль 1 — знакова теорія культурогенезу, смисл знаків архаїчної моделі світу в її бінарних опозиціях верху і низу, ліва і права, жіночого і чоловічого, добра і зла, основні компоненти міфологічної семантики, образи світового дерева і гори, символізація трикутника і прямокутника у давньосхідних культурах, колони, арки і куполу в античній традиції тощо;
- модуль 2 — природовідповідні символи (знаки мудра, танцювальної традиції, пози майтхуна, символи безкінечності, образи якшинь тощо) індо-буддійської культури, знаки світу як хаосу (ієрогліфіка Книги Перемін, образи дракона, символіка храму, знаки переходу в архітектурі тощо) у даосько-конфуціанській традиції, символізація ілюзорності світобудови (вербалізація естетичного осмислення природи, символи традиційного дому, знаки чайної церемонії, символи філософського саду, багатозначність дзенського коану тощо) у японо-буддійській традиції, символи полярності духовного і матеріального (символіка каменю, знаки плинності світу, символіка храму, символізація владних відносин слуга — покровитель) у арабомусульманській традиції тощо;
- модуль 3 — концепція світу як виявлення ідей-архетипів у І.Дамаскіна, знаки двосвітності середньовічної традиції, символіка карнавалу, ієрархічна вертикаль світу — ліствиця, просторова і етична символіка ікони, смисли оберненої перспективи, символіка православного і католицького храмів, знаки антропоцентричної моделі світу Ренесансу, смисли прямої перспективи тощо;
- модуль 4 — знаки механістичної моделі світу, символізація часу-миті, смисли жанрових форм Нової культури, символізація людини-характеру, антиномічність знакової системи бароко (верх-низ, мажор-мінор, внутрішня суперечність людини, перцепція-аперцепція), символіка барокової архітектури і літератури, символізація раціоналізму світосприйняття, знаки гедоністичності рококо і громадянськості класицизму, символи романтичної моделі світу, концепція авторського міфу, втрата підтексту у знаковій комунікації реалізму тощо;
- модуль 5 — знаки хронотопу у Новітній картині світу, символізація синергетичності світосприйняття, полістилістика і поліфонія як знак, руйнування традиційної знакової системи у некласичному баченні світу, абсолютність знаку в абстракціонізмі і сюрреалізмі, знакові конструкції літератури “потоків свідомості”, повернення до міфотворчості, палімпсест, сімулякр, пастіш, колаж, гіпертекст у постмодерністській культурі тощо.

Аналіз смислоутворюючої сутності знаків культури в контексті історико-культурного процесу забезпечує усвідомлення студентами ідеї того, що “дух не може бути даний як річ, а тільки у знаковому вираженні, реалізації у текстах” [33, 284]. Принципова різновекторність аналізу знаків культури орієнтована на розуміння студентами сутнісної поліплотності культури, множинності її мов, яка зумовлена необхідністю адекватних засобів втілення різнопланового історико-культурного процесу.

Особливого значення у педагогічній організації методичного забезпечення комунікативного компоненту культурологічної освіти майбутнього

вчителя набуває оволодіння знаками візуальної культури. Це обумовлюється як необхідністю подолання вербалізму традиційного навчання у вищих закладах освіти, так і домінантністю візуального представлення інформаційних потоків у сучасному світовому соціокультурному просторі в його постмодерністському контексті.

Відомо, що парадигма новочасної європейської культури з її орієнтованістю на слово, звук як форми подання значень, цінностей поступається місцем зоровому кодуванню інформації. Тобто відроджується той спосіб осмислення образів дійсності, що був природним для первісних людей з їх здатністю до одухотворення кожної тілесної форми, для східної людини з її тяжінням до гармонійного синтезування слова, звука, зображення, для античної людини з її розумінням ідеї, теорії як чистої умоглядності, тобто споглядання тілесних або безтілесних ейдосів, для середньовічної та ренесансної людини, що відкривала у красі візуально явленого божественність будь-якого творіння. Інформаційне суспільство породжує бурхливий розвиток різних засобів передачі візуальної інформації та способів її візуального представлення, колосальне збільшення обсягу і наступальності яких створює ситуацію “відео-революції”, яка вимагає зміни традиційно усталених підходів у сфері культурологічної освіти майбутніх вчителів.

Дійсно, сьогодні роль візуальних образів стає вирішальною у житті кожного. Професійна сфера буття людини утворюється безліччю схем, таблиць, графіків, “меню”, об’яв, конспектів тощо, які управляють її діями і впливають на вироблення результатів. Освітнім середовищем, скоріше, стає телебачення, відео, комп’ютерний продукт, ніж звична книга і підручник, що повинно сьогодні сприйматись як реалії, які треба навчитись спрямовувати у потрібному руслі. У сфері споживання стає аксіомою не лише для професіоналів, а й для пересічного покупця те, що продається не стільки сама річ з певною споживацькою цінністю, а її візуальна цінність, представлена рекламними постерами, буклетами, упакуванням. Сучасні мас-медіа втручаються у життя за допомогою агресивних зорових образів, що породжує необхідність активної оборони простору буття людини від цього наступу через вміння правильно читати й декодувати візуальні знаки. Буденне життя людини стає більш суспільним, відкритим поглядам інших, що, враховуючи модний культ тіла й молодості, вимагає орієнтуватись у сигналах, які подаються жестами, мімікою, макіяжем, одягом тощо. І нарешті, елітарна художня культура, з якою раніше пересічна людина зустрічалась у спеціально організованому просторі музею, театру, виставки, тепер сміливо вривається в її життя будь-де: отже, вміння інтерпретувати семантику смислів візуальних продуктів культури стає актуальним не тільки для критика-професіонала.

Не можна не погодитись з культурологом В.М.Розіним, який стверджує, що “сьогодні ряд проблем культури і професійного життя просто вимагає спеціальної візуальної освіченості. Більш інтенсивне... підключення людини до образотворчого мистецтва, продуктів поліграфічної промисловості, дизайну і графіки, поява нових насичених візуальним матеріалом професій і способів спілкування передбачає зустрічний розвиток здатності людини до візуального сприйняття. У наш час дизайнери, мистецтвознавці, педагоги вважають, що у дітей у ході виховання повинна формуватися візуальна установка, особливе ставлення до видимого як тексту, що має ряд значень” [375, 41].

Проблема формування досвіду інтерпретації візуальних знаків культури набула наукової визначеності у класичних дослідженнях Р.Арнхейма [532]. Актуальність проблеми педагогічного забезпечення процесу формування візуальної культури у вітчизняній науці була посилена дослідженнями психолога Б.Г.Ананьєва [12], який стверджував, що є підстави вважати зорову систему домінантною для людини, оскільки вона здійснює зв'язок усіх сигналів, що поступають у мозок, через візуалізацію чуттєвих сигналів, перетворення незримого у зриме, а також позицією психолога В.П.Зінченко [161], який справедливо вважав властивою зоровим образам суб'єктивну симультанність, що дозволяє миттєво "схоплювати" відношення між різними сигналами.

Реакцією на результати дослідження науковців стали розроблена у США концепція "візуальної грамотності", яка спрямована на навчання невербальним способам комунікації через опанування знаковою системою пластичних мистецтв, фотографії, реклами, коміксу, кіно, телебачення і відео, а також дидактичний метод семіотичного аналізу аудіовізуальних матеріалів і вербалізації вражень від них, який розглядається його розробниками у Англії і Франції як засіб формування критичного мислення по відношенню до атаки з боку засобів масової інформації.

Особливість пропонованого нами підходу до візуальної грамотності майбутнього вчителя полягає в адекватності предмету (формування досвіду інтерпретації знаків візуальної культури) і засобу формування, у якості якого виступають новітні інформаційні технології, специфічні як раз візуальним представленням у них інформаційних потоків. Використання новітніх інформаційних технологій розвинення мовно-культурної компетентності майбутніх вчителів забезпечує становлення культуровідповідного типу мислення студента через методи і форми, адекватні сучасній історико-культурній добі. Зазначене сприяє повноцінній інкультурації особистості майбутнього учителя, самовизначенню його у якості суб'єкта соціокультурного процесу.

Активне впровадження інформаційних технологій у культурологічну освіту студентів вимагає подолання як певних об'єктивних причин, зокрема, відсутності відповідної матеріальної бази у більшості, особливо некомерційних, вузів, а також і суб'єктивних:

- недооцінка впливу візуальної інформації на студента, погляд на неї скоріше як гальмуючий розвиток особистості неолік масової культури;
- консерватизм викладачів гуманітарних дисциплін, особливо по відношенню до сучасних технічних засобів;
- орієнтація на традиційний авторитарний вербалізм передачі інформації "від викладача до студента";
- уникання можливої поліфонічності поглядів на інформацію, критичного її осмислення, яке виникає лише за умови існування декількох її джерел.

Використання в освітньому процесі програмного продукту "Art Rageous! The Amazing World of Art" компанії "Soft Key", який вмщує мистецьку енциклопедію, віртуальний музей "Gallery", а також унікальний пакет завдань на розвиток візуального сприйняття як засобу інтерпретації смислів текстів культури уможливорює подолання неоліків вербального навчання, оскільки завдання на образне просторове мислення пропонуються з монітору візуально, а не словесно.

На семінарських заняттях студенти засвоюють окремі компоненти побудови візуального образу через активізацію у програмному продукті вікна “Activities”. Опрацювання елемента “Color” дозволяє шляхом опанування принципами кольорознавства (змішування, контрасти, тональності, насиченість кольорів тощо) підійти до розуміння кольору як виражального засобу, який має свої точки перетину з музикою, історією, географією, психологією; “Light” — оволодіти експресією світла через гру зі світлом і тінню, створення світлового простору; “Perspective” — відчувати перспективну побудову як спосіб відображення просторової моделі світу і місця людини по відношенню до цієї моделі (ілюзійна перспектива, пряма, обернена, розсіяна як позначення місця людини у соціокультурній дійсності); “Composition” — осмислити композицію як спосіб організації простору семантичних значень у авторській картині світу і її категоріальній системі координат.

На заняттях особливо ефективним є використання інтерактивних віртуальних світів картин відомих майстрів (Ван Гога, Рафаеля, Хогарта, Марка та ін.), які можна перебудовувати за власним бажанням, змінюючи кольори, тіні, перспективу, масштабування, точку зору, кількість персонажів, композицію, навіть стильове рішення. Текст культури у такому контексті використовується як дидактичний засіб для оволодіння знаннями з культурної семантики. Останнє сприяє розумінню семантичних особливостей цієї чи іншої культурної традиції, загальному розвитку візуального досвіду студентів. Подібна навчальна робота активізує також інтерактивність як дидактичну властивість комп'ютерної технології, стимулює пізнавально-пошукову діяльність студентів, провокує самостійність оволодіння навчальними знаннями, кооперацію зусиль у навчальному колективі тощо.

Проведені опитування студентів показують, що більшість із них позитивно ставлять до використання комп'ютерних технологій у культурологічній освіті, оскільки вважають їх адекватними звичним для них способам отримання інформації. Залишається тільки із жалем констатувати відсутність подібних українських програмних продуктів, які конче необхідні на етапі відродження національних культурних традицій.

Аналіз процесу впровадження новітніх інформаційних технологій розвитку мовно-культурної компетентності майбутніх вчителів свідчить про:

- опанування студентами основними смислами множинних знакових систем культури як способами моделювання універсальної картини світу у різних історико-культурних традиціях;
- розвиток уміння переводити інформацію з однієї знакової системи в іншу, що сприяє розширенню способів комунікації;
- формування у них досвіду особистісної інтерпретації текстів культури через розкриття смислу семіотичної інформації;
- подолання студентами недоліків вербалізму, зменшення відриву навчальних знань від їх емоційно-ціннісного змісту;
- включення позанавчальної інформації у систему знань, які формуються в навчальній аудиторії;
- формування у студентів навичок критичного осмислення інформації, її систематизації і аналізу;
- реалізацію потенціалу інтерактивності як способу забезпечення реальних комунікативних взаємозв'язків у процесі навчання;

- встановлення взаємозв'язків між різними елементами й потоками інформації з метою формування у студентів цілісної картини світу.

4.4.2. Герменевтична інтерпретація текстів культури в культурологічній освіті майбутнього вчителя

Засвоєння студентами семантичного тезаурусу культури забезпечує ефективне функціонування передкомунікативної фази спілкування особистості з текстами культури у відповідності з процесуальною моделлю культурної комунікації (Є.П.Крупнік, 1999). Результативність змістовних та динамічних характеристик процесу інтерпретації смислів обумовлюється готовністю особистості до здійснення власне комунікативної фази спілкування з текстами культури. Формування зазначеної готовності відбувається на другому етапі процесу методичного забезпечення комунікативного компоненту культурологічної освіти майбутнього вчителя, який передбачає впровадження герменевтичного підходу до інтерпретації текстів культури.

Герменевтичний підхід до інтерпретації текстів культури ґрунтується на основних положеннях філософської герменевтики як вчення про теоретичні та практичні основи інтерпретації текстів. Згідно з герменевтичною теорією розуміння тексту культури не може бути представлене у логічних операціях, оскільки завжди є онтологічним, таким, що здійснюється не на рівні свідомості, а на рівні самого процесу буття людини. За Г.Гадамером [97] розуміння тексту культури завжди є збереженням цілісного життєвого досвіду особистості, тому критерієм продуктивності розуміння виступає здатність не до реконструкції авторського смислу, а до організації на його основі власного смислу. Відповідно, розуміння як тлумачення вимагає не лінгвістичного, а герменевтичного аналізу знаків культурних мов, сутність якого відображена у відомих словах М.Хайдеггера [456] про мову як дім буття, а також компаративного аналізу текстів, в процесі якого, за Ф.Шлейєрмахером [602] виокремлюється суб'єктна позиція інтерпретатора.

Таким чином, герменевтичний підхід до інтерпретації текстів культури передбачає онтологічність розуміння смислів тексту культури як спрямування його семантичного контексту в екзистенційний простір. Педагогічне керівництво зазначеним процесом на другому етапі методичного забезпечення комунікативного компонента культурологічної освіти майбутнього вчителя полягає у створенні умов для занурення у внутрішній простір тексту культури, в процесі якого відбувається реконструкція та інтерпретація авторського смислу не за рахунок виокремлення і прочитання знакових компонентів тексту (як на першому етапі), а на основі переживання цілісності екзистенційних смислів іншого буття як культурної альтернативи.

З цією метою студентам пропонуються тексти з відомою певною величиною руйнування авторської моделі дійсності. Процес виявлення привнесених деформацій спрямовується на розвинення цілісного сприйняття тексту у єдності форми та її значення, на подолання типового для нецілісного типу сприйняття розведення смислу та його зовнішнього вираження. Робота з редукованими текстами культури допомагає студентам звести в одне ціле два плани смислової структури тексту: переносне значення як внутрішній прихований пласт смислової структури і пряме значення як її поверховий, явлений у зовнішній формі пласт.

На початку роботи з деформованими текстами використовуються хоку японських поетів як найбільш концентроване вираження моделі світу. Так, компаративний аналіз хоку Йоса Бусона та її редукованої версії (система таких деформованих текстів представлена у авторському навчальному посібнику [494]) дозволяє відчутти втрату елементу натяку як відображення принципу недомовленості, незавершеності, загадковості в японській естетиці, розмивання смислу у типовій для європейської традиції описовості майже фотографічного зображення події. Зіставлення з оригіналом хоку Кобаяссі Ісса виокремлює поверховість порівняння у редукованій версії, яка у такому вираженні позбавляється підтексту і можливості множинних інтерпретацій.

Більш складною для студентів є робота з текстами європейських авторів, де потрібно відчутти стилістику тексту як відображення певного світовідчуття, притаманного історико-культурному часові. Так, реалістична деформація імпресіоністичного за світобаченням тексту М.Коцюбинського дозволяє студентам простежити як абсолютно чуттєвий простір авторського тексту за рахунок декількох мовних трансформацій (розділові знаки, конструкція речення, завершення скорочених фраз тощо) перетворюється на раціональний світ позитивістського ставлення до дійсності.

Крім того, студентам пропонується робота з різними перекладами одного й того ж тексту культури, мета якої полягала у визначенні перекладу, зробленого зі збереженням притаманного іншій культурі способу світобачення, і перекладу, в якому перекладач разом із мовою змінював саму сутність стосунків людини і світу у певній культурі, тобто привносив менталітет своєї культури. Викладач ставить перед студентами запитання: “Чи має право перекладач втрачати разом із автентичним текстом відображений у ньому тип світосприйняття? Як повинна відбуватись зустріч двох культур у перекладацькій роботі?”. Відповідь на ці запитання відшукується у процесі порівняння, приміром, буквального перекладу хоку японського поета Басьо і перекладу, здійсненого європейським автором. У двох реченнях небуквального перекладу проступає притаманна європейській культурі орієнтація на дію, яка проявляється у описі події (появі дієслова у фразі “ворон сидить”), а також орієнтація на матеріальну завершеність і предметність світу в конкретизації стану (“самотньо”), в результаті чого чітко окреслюється настрій і втрачається множинність асоціативного ряду смислів, специфічна для східного світосприйняття.

У вигляді творчого завдання студентам пропонується здійснити подібну деформацію вибраного ними тексту культури у декількох історико-культурних стилях. Аналіз виконаних завдань свідчить про активізацію уваги до мовних засобів культурної комунікації, про формування цілісності сприйняття у збереженні емоційно-чуттєвої реакції на предметність вираження смислу.

4.4.3. Навчальний діалог

як метод культурологічної освіти студентів

Формування семантичного тезаурусу майбутніх учителів і на його основі опанування герменевтичним підходом до інтерпретації тексту культури дозволяють підійти до третього і основного етапу методичного забезпечення комунікативного компоненту культурологічної освіти майбутнього вчителя — організації навчального діалогу.

Діалогічність мислення, яка дозволяє осмислювати відносність і багатовимірність світу, тримати у “полі зору” можливі альтернативи, виступає умовою і способом освоєння людиною нової постнекласичної природничої картини сучасного світу. Визнання багатоваріантності культурно-історичних систем у їх інтересах, потребах і цінностях примушує відмовитись від ідеї універсальності західної моделі історичного процесу і стати на шлях пошуку культурного взаєморозуміння. У сферах політики і міжнаціональних відносин поступово утверджується принцип сприйняття самоцінності іншої точки зору як спосіб виживання і співіснування в умовах принципової ситуативної непередбачуваності людини як складної відкритої системи.

Проте різні форми діалогічного мислення супроводжували історичний розвиток людини з давніх давен. Їх зустрічаємо у традиційному фольклорі: наприклад, слов'янські переспіви. Він розвинений в освітніх і філософських традиціях Сходу (упанішади, розмови Конфуція з учнями, буддійські коани тощо). Витоки західного діалогу знаходимо в структурі дійства елінського театру, у творах Платона і Лукіана, у майєвтичних діалогах Сократа, в освітніх моделях середньовічних схоластів, традиціях українського шкільництва. Зсув Нового часу у бік наукового методу витіснив діалог у сферу художньої творчості: принципово діалогічною була концепція партесного українського барокового співу, авторське мислення Лесі Українки, Івана Франка, Федора Достоєвського, Томаса Манна тощо.

Пошуки втраченої цілісності світобачення породили у ХХ сторіччі спроби діалогічної філософії. Її творець М.Бубер [63] знаходить діалогіку в просторі відношення людини до Бога: цілісність людського духу руйнується витісненням Бога у світ “Воно”. Він розуміє наближення до Бога тільки як до “Ти”, як до незримого співбесідника у внутрішньому діалозі. Так постулюється розділення “Я-Ти” та “Я-Воно”. “Я-Воно” утверджує світ досвіду, “Я-Ти” — світ відношення. “Воно” — стихія прагматики, об'єктів пізнання; тут можливий аналіз, розділення цілого на частини, володіння речами. “Ти” — стихія безкорисливості і злагоди. С.Т.Вайман трактує буберівське “Ти” як цілісність, “Воно” як частковість: “сказати людині “Ти” значить окрасити нею весь світ і побачити світ в її світлі” [75, 80]. Так виникає діалогічна “зверненість” на перетині всієї людини з усією людиною. У момент “зверненості” у співбесідникові знаходиться повнота буття, в протилежному випадку, коли він стає третьою, іншою, персоною, руйнується цілісність світу. Звичайне ділення на суб'єкт і об'єкт змішує “Ти” і “Воно” в об'єкті, підкорюючи “Ти” нормам відношення до “Воно”, що перетворює співбесідника на предмет і позбавляє світ олюднення.

М.М.Бахтін [33] переносить діалог у сферу буття людини, проklamуючи діалогічну віднесеність до іншого як її важливу буттєву характеристику. Для нього бути — значить спілкуватись діалогічно. Діалог породжує не потреба передати певну інформацію, а потреба сформулювати відношення до іншої людини. Як продовження думок М.Бубера читається бахтінське: “Чужі свідомості не можна споглядати, аналізувати, визначати як об'єкти, як речі, з ними можна тільки діалогічно спілкуватись. Думати про них — значить говорити з ними, інакше вони той час повертаються своєю об'єктною стороною: вони замовкають, закриваються і застигають у завершених об'єктних образах” [33, 80]. Наріжним каменем філософської концепції М.М.Бахтіна є уявлення про духовно-тілесну цілісність висловлення суб'єктом свого відношення до дійсності у діалозі.

Феномен внутрішнього діалогу постає у філософській концепції В.С.Біблера. "...Коли припустити, що в самі логіці... можуть існувати "Я", що знає, і "Я", що не знає. "Я", що розуміє і що не розуміє... "Я", що мислить у відповідності з певною логікою, та "Я", що критикує цю логіку (виходить за її межі). Тоді має смисл діалог із самим собою"[43, 55]. Автор трактує процес внутрішнього діалогу (діалогу із самим собою) як взаємодію як мінімум двох логік, двох систем аргументацій в свідомості індивіда. Внутрішній діалог як зіткнення точок зору провокує логічний стрибок у вирішенні будь-якої творчої проблеми. Відповідно, за В.С.Біблером, творче мислення завжди діалогічне, а його логіка є логікою діалогу. Важливою для культурологічної освіти є також біблерівська дефініція культури як "дволикого Януса", що його обличчя повернуте як в середину себе в устремлінні змінити й доповнити своє буття, так і до іншої культури як до власного буття у інших світах.

Якщо з точки зору культурології діалог — це спосіб взаємодії різних суб'єктів культурно-історичного процесу, то у сучасній психології діалог тлумачиться як процес і продукт опосередкованої або безпосередньої діалогічної інтерперсональної взаємодії між різними ролями Я, суб'єкта з іншими суб'єктами або квазісуб'єктами (конструктами та персоніфікованими фрагментами об'єктивного чи суб'єктивного світу) [72]. Дослідники (Л.С.Виготський; Ю.М.Лотман та ін.) підкреслюють, що природа діалогічності мислення обумовлюється асиметрією будови, особливостями функціонування та взаємодії великих півкуль головного мозку людини [94; 260]. Принципово важливою є позиція сучасної психологічної науки щодо визначення діалогічної взаємодії не наявністю двох партнерів, а наявністю двох або кількох смислових позицій.

У педагогічному контексті навчальний діалог виступає специфічною формою педагогічної взаємодії, яка характеризується рівністю сторін, які у ній беруть участь (викладача і студента, студента і студента тощо), і спрямовується на прояснення, зближення та взаємозбагачення позицій. Ми погоджуємось з Л.В.Зазуліною [155], що загальною функцією навчального діалогу є передача культурного досвіду людства адекватними (культуровідповідними) засобами. Це потребує побудови змісту навчання на основі "поліфонізму голосів культури різних епох". У контексті культурологічної освіти майбутнього вчителя навчальний діалог стає не тільки засобом залучення особистості до світу культурних цінностей, але й засобом формування суб'єкт-суб'єктної педагогічної позиції фахівця.

В теоретичних і практичних розробках науковців аналізується і операціоналізується:

- діалогічна взаємодія як стратегія педагогічної діяльності (В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, 1997);
- проблемно-діалогічна структура педагогічного спілкування, завдяки якій зміст навчального процесу стає предметом пізнавальних потреб учня (О.М.Матюшкін, 1970);
- діалогічний метод, який фундаментується на безумовному прийнятті особистості як принципі естетично безкорисливого ставлення до людини (Т.О.Флоренская, 1994);
- діалог як спосіб відновлення рівності позицій учителя і учня в їх суб'єкт-суб'єктній взаємодії (С.Ю.Курганов С., 1993);

- діалог як засіб інтелектуального розвитку старшокласників (О.М.Крутій, 1998);
- технологія розвитку діалогічності педагогічного мислення (І.В.Шалигіна, 2000);
- діалогізація дидактичного процесу підготовки педагогічних кадрів (Л.В.Зазуліна, 2000).

Отже, аналіз сучасного стану гуманітарного знання показує, що категорія діалогіки є однією з фундаментальних та інтегративних. Культурологічна освіта, яка за своєю природою є полікультурною, у зазначеному контексті постає основним полігоном теоретичного і практичного опрацювання методів становлення діалогічності як якості професійно-педагогічного мислення, яка вказує на його творчий рефлексивний характер у здатності до вироблення декількох змістовних позицій.

Продуктивність організації навчального діалогу в процесі культурологічної освіти зумовлюється:

- опануванням цілісного простору світових культур у їх множинності, альтернативності цінностей і антропологічних програм;
- вивченням вітчизняної культури у світовому загальнокультурному контексті;
- зануренням у різні форми культурної творчості людства, різні види мистецтва, різні жанри і технології відображення дійсності;
- поліметодологічністю вивчення текстів культури з різних філософських, історичних і культурологічних позицій;
- установкою на формування ціннісної свідомості студента, яка передбачає розвиток “співучастного мислення” і “співчасного переживання” (М.Бахтін);
- орієнтацією на співставлення індивідуальної точки зору і позиції автора, героя;
- опорою на внутрішню логіку розвитку кожної особистості, її інтереси, потреби і нахили.

Побудова навчального діалогу на заняттях з культурологічного курсу передбачає специфічну організацію комунікативної взаємодії викладача і студента, студента і студента. Оскільки значимим для особистості діалог можна зробити лише за умови його фундаментування у площині особистісно значущих цінностей, які викликають бажання думати про себе, свої потреби, вчинки, рішення, то навчальний діалог був спрямований відповідно до вікових потреб і можливостей на досягнення гуманістичних основ буття і свого місця у ньому. Останнє вимагає повної активізації інтелектуальних та емоційних ресурсів як особистості студента, так і викладача, яка педагогічно підтримував тонку рефлексивну роботу по досягненню студентом розуміння іншої позиції як своєї власної.

Конструювання навчального діалогу в процесі організаційно-методичного забезпечення культурологічної освіти студента передбачає такі його основні структурні елементи:

- 1) виявлення проблеми;
- 2) діалогове спілкування по проблемі у логіці розвитку суб'єктної взаємодії;
- 3) зіткнення альтернативних позицій як кульмінація інтелектуальної напруги;
- 4) відкритий фінал, спрямований на подальшу особистісну рефлексію.

Виявлення проблеми здійснюється шляхом постановки проблемної ситуації, моральної колізії, інтригуючого питання, представлення альтернативного судження, зіткнення різних систем культурних цінностей, організацію суперечки із “дражливим співбесідником” (за С.Ю.Кургановим), підхоплення питань студентів за темою тощо. Наприклад, за програмою модуля “Культура Нового часу” практикується навчальний діалог по ціннісним проблемам рококо і класицизму, який провокується тим, що студенти опиняються між традицією, яка утверджує культ почуття, і традицією, що утверджує зовсім протилежний за смыслом культ розуму. Виявлене зіткнення ціннісних смислів актуальне своєю присутністю у буденному бутті кожної людини.

У діалоговому спілкуванні використовуються аргументовані індивідуально або у групі альтернативні судження, виявлення доказів, формулювання позицій, підбір афористичних висловів тощо. У навчальному діалозі зберігається рівність позицій викладача і студента, оскільки вони на рівних шукають вирішення проблеми. Репліки студентів визначають спрямування діалогу, який іноді рухається у неочікуваному викладачем напрямку. Однак, попри це, викладач питаннями послідовно поглиблює проблему, скріплює її логіку, вибудовує покрокову структуру навчального діалогу. На вище згадуваному занятті використовується метод “сувою”, коли на одному листку студенти записують свої роздуми і загортають листок, перетворюючи його на сувій; потім його розгортають і читають як діалог різних особистісних позицій. Останнє забезпечує звертання до осмислення власного досвіду задля означення особистісної значимості проблеми. Питання без однозначної відповіді: “А Ви в ситуації вибору залишились із другом або ж слідували своєму громадянському обов’язку?” спрямовує діалог так, що він стає діалогом із самим собою. Обов’язковий у навчальному культурологічному діалозі поворот “на себе” створює умови для осмислення власного Я у контексті даної проблеми, стимулює самоаналіз, самооцінку, самовдосконалення. Останнє призводить до необхідної у дискусіях точки напруги, співвіднесеної із звертанням до життєвого досвіду.

Зіткнення альтернативних позицій передбачає виявлення й структурування авторського бачення світу як його неповторної моделі й відповідну рефлексію щодо цієї моделі. Тут важливим моментом виступає залучення не особистісної точки зору студента, а різних історико-культурних систем цінностей, які у співставленні дають можливість усвідомити історичний зв’язок поколінь, існування так званих вічних цінностей. На згадуваному занятті переломним стає момент звернення до біографії французького художника-класициста Ж.-Л.Давіда, який перейшов після поразки народної революції на сторону імперії, але за творчою програмою залишився вірним своєму вибору державного обов’язку як абсолюту (студенти самі підходять до складного питання “Так з якого же боку барикади знаходиться герой з його вірністю обов’язку?”). Поступово віднаходяться відомі історико-культурні етичні максими “Платон мені друг, однак істина дорожча” і “Якщо істина не з Христом, то я з Христом, а не з істиною” та аналізується їх “вкоріненість” у певних культурах, за певних систем цінностей. Пропонована логіка організації навчального діалогу допомагає стимулювати культурологічні судження студентів, актуалізувати їх ціннісно значимі устремління, знайти вихід на особистісну позицію студента.

Відкритий фінал передбачає відсутність готових висновків, особливо з боку викладача. На згадуваному семінарі так і не була сформульована остаточна відповідь (мабуть, її і не існує), однак залишилось відчуття неоднозначності й складності самої колізії вибору, а також досвід визнання історико-культурної обумовленості етичних максим. Процес пошуку продовжується в особистій свідомості студентів і тим він здійснює свій виховний вплив. Напруга думок і почуттів породжує ситуацію необхідності прийняття рішень, вихід на соціальне і професійне прогнозування власного буття. Відбувається саморозгортання потенцій особистості, формування й розвиток її рушійних сил.

Аналіз досвіду організації навчальних діалогів у процесі культурологічної освіти у вищій педагогічній школі дозволяє виявити ефективні засоби активізації діалогового мислення студентів. Серед них — привнесення стимулюючих матеріалів (конкретного допоміжного матеріалу, який провокує судження студентів: репродукцій, відеозаписів, літературних уривків, життєвих ситуацій тощо); постановка питань, що стимулюють судження студентів, відповідь на які майже очевидна, проте не однозначна; повторення і перефразування відповідей студентів, яке блокує перехід викладача на монологічну стратегію педагогічної комунікації і водночас вимальовує нові повороти теми.

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблем педагогічного діалогу [14; 155; 223; 466; 501] дозволяє виявити критерії результативності навчального діалогу в культурологічній освіті майбутнього вчителя:

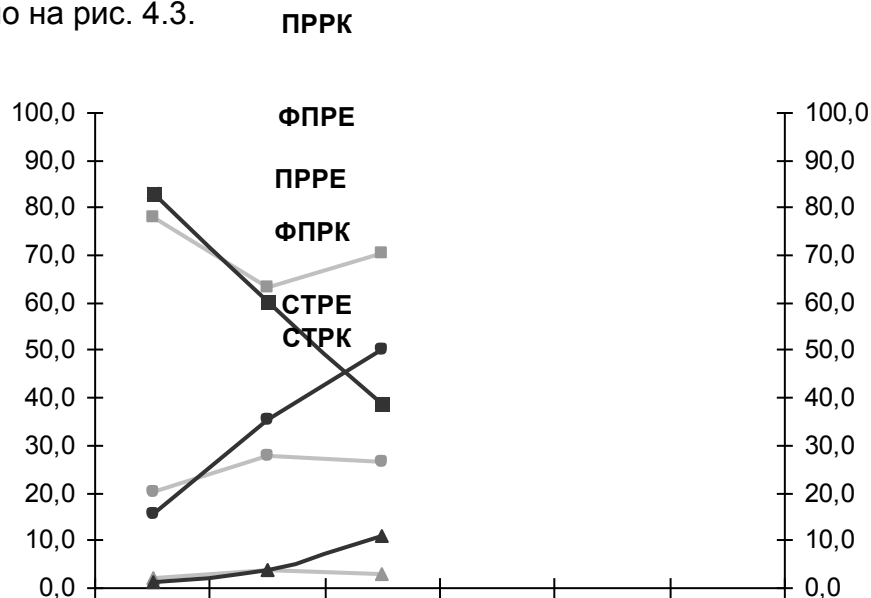
- 1) міра розгортання у зовнішній мові циклів “питання-відповідь”;
- 2) кількість представлених смислових позицій;
- 3) характер розробки своєї та запозичених смислових позицій;
- 4) рівень рефлексії своєї та запозичених смислових позицій.

Діалог, безперечно, досить ефективний і необхідний метод організації навчального процесу з культурологічного курсу, проте він не повинен абсолютизуватись. Наш досвід показує, що діалоговий метод не дозволяє подолати нерівність інтелектуального і комунікативного розвитку студентів, викликаючи пасивність певної частини студентської аудиторії, не дозволяє повноцінно засвоювати усталені обсяги навчальної інформації, “розпорошуючи” основну проблему в процесі її обговорення. іноді викликає ситуативні конфлікти, породжені зіткненням ціннісних позицій учасників діалогу. Відповідно, дослідно-педагогічний моніторинг експериментального процесу дозволяє виявити психолого-педагогічні умови ефективності навчального діалогу в культурологічній освіті майбутнього вчителя:

- ✓ організація навчального діалогу навколо ціннісних альтернатив історико-культурного процесу, що забезпечує професійно-педагогічну значущість обговорення культурологічної проблеми;
- ✓ опанування принципами і нормами діалогової комунікації як зустрічі представлених смислів, що формує досвід толерантності і визнання позиції іншого як необхідний компонент педагогічної культури вчителя;
- ✓ включення особистісно значущого досвіду студента та його професійної проєкції в процес спілкування з поліфонічними системами культурних цінностей як засіб забезпечення суб'єктної позиції;
- ✓ активізація рефлексивного мислення студентів в процесі поліметодологічної інтерпретації різноманітних текстів культури.

4.4. Розвиток комунікативної культури майбутніх вчителів

Проведення діагностичних зрізів в середині (II етап) та після завершення (III етап) вивчення культурологічного курсу в експериментальних і контрольних групах і порівняння їх з результатами констатуючих зрізів (I етап) дозволяє оцінити ефективність впровадження методичної системи формування комунікативного компонента культурологічної освіченості майбутніх учителів. Діагностування здійснювалось за розробленою Є.П.Крупніком [222, 78-79] методикою експериментальної деформації. Результати діагностування унаочнено на рис. 4.3.



ПРРК — понятійно-репродуктивний рівень у контрольних групах
ФПРК — фундаментально-продуктивний рівень у контрольних групах
СТРК — системно-творчий рівень у контрольних групах
ПРРЕ — понятійно-репродуктивний рівень в експериментальних групах
ФПРЕ — фундаментально-продуктивний рівень у експериментальних групах
СТРЕ — системно-творчий рівень у експериментальних групах

Рис.4.3. ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ОСВІЧЕНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Як свідчать дані графіка, динаміка формування комунікативного компонента культурологічної освіченості студентів має позитивну тенденцію до зростання в експериментальних групах. Порівняння одержаних результатів у експериментальних групах свідчить про збільшення (1,2% на початку експерименту і 11% по його завершенні) кількості студентів, здатних організувати діалогічну взаємодію з суб'єктами і квазісуб'єктами культури на системно-творчому рівні. Проте більшість студентів експериментальних груп (50,2%) виявили фундаментально-продуктивний рівень комунікативного досвіду, який характерний оперуванням звичними алгоритмами спілкування з текстами культури, що не дозволяють виходити на рівень розуміння знакового контексту твору як цілісної моделі світу. Значна кількість студентів експериментальних груп (38,%) залишилась на понятійно-репродуктивному рівні сформованості культурологічного комунікативного досвіду. Причиною цього вважаємо відсутність в системі вищої освіти інших шляхів розвитку герменевтичного

досвіду майбутніх фахівців, крім запропонованих практикою культурологічної освіти: усталена система соціально-гуманітарної підготовки студента слабо орієнтована на інтерпретативну роботу з автентичними текстами культури (філософськими, психологічними, педагогічними тощо), активізуючи в основному репродуктивні навички студентів. Відповідно, аналіз результатів діагностування в традиційній системі освіти (контрольні групи) показує відсутність суттєвої динаміки кількості студентів, що мають системно-творчий рівень комунікативного досвіду (1,9% і 3,1% відповідно), і явне домінування (70,5%) студентів, які володіють лише елементарними поняттями щодо семіосфери культури.

Формування культурно-семантичного тезаурусу майбутніх учителів за допомогою новітніх інформаційних технологій і на його основі опанування герменевтичним підходом до інтерпретації текстів культури як онтологічністю розуміння їх смислів дозволяють активізувати діалогічні стратегії культурологічної освіти студентів, що забезпечують не тільки суб'єктну активність студентів в процесі залучення до світу цінностей вітчизняної і світової культури, але й розвинення діалогічності як якості професійно-педагогічного мислення майбутнього фахівця, освоєння толерантності як основної засади педагогічної етики, залучення до суб'єкт-суб'єктних принципів педагогічної культури майбутнього фахівця.

4.5. Організаційно-методичне забезпечення праксеологічного компонента культурологічної освіти майбутнього вчителя

У теоретичній частині дослідження було показано, що якість культурологічної освіти у вищій педагогічній школі визначається не стільки рівнем засвоєння культурологічних знань, скільки рівнем відповідності результатів особистісного розвитку майбутнього вчителя адекватній професійній діяльності педагогічній культурі. Діяльність як “єдність цілеспрямованої й цілепокладальної перетворюючої активності людини, що реалізує і розвиває систему її відношень до світу” [336, 49], можна вважати сформованою за умови усталення її мотиваційно-потребнісного (ціннісне ставлення до діяльності) та операційного (культуровідповідність способів діяльності) компонентів. Опанування динамічним досвідом історико-культурних практик людства як способів самореалізації та саморозвитку особистості у якості суб'єкта культури становить мету праксеологічного напрямку методичної системи культурологічної освіти майбутнього вчителя, який забезпечує орієнтацію його педагогічної культури на організацію адекватної соціальним потребам суспільства культуротворчої діяльності вчителя.

Методична система забезпечення праксеологічного компонента культурологічної освіти майбутнього вчителя передбачає побудову навчального предмета на основі моделі педагогічної культури, на основі співвіднесення культурологічних і професійних знань, на основі адекватності принципів, змісту, структури і методів специфіці професійної діяльності. У процесі перенесення культурологічних знань студентів у фахову площину формується досвід творчої діяльності як уміння нестандартно вирішувати професійні завдання на основі перетворення культурологічної інформації та активізації культурологічного мислення. Становлення досвіду творчої діяльності дозволяє майбутньому фахівцю ефективно виконувати пошукові евристичні операції

виявлення культурологічної проблеми у певних ситуаціях навчання, генералізації культурологічних знань, умінь і навичок в процесах педагогічної комунікації, співвіднесення соціокультурних умов з метою та завданнями конкретної навчальної задачі.

Діяльнісний підхід до культурологічної освіти у вищому педагогічному навчальному закладі закладає основу дійсної професіоналізації, забезпечує підготовку конкурентноздатного професіонала, створює необхідну в умовах сучасного ринку праці компетенцію мобільності як уміння творчо вирішувати нестандартні проблеми. Включення студентів у процесі організації культурологічної освіти у ситуації продуктивної активності в реальних умовах професійно-педагогічної діяльності дозволяє сформувавши мотиваційний компонент як усвідомлення практичної значущості культурологічного знання і операційний як інструментальне володіння культурологічними вміннями і навичками.

4.5.1. Малі групи як оптимальна умова організації проектної культурологічної діяльності

Навчання у малих групах розглядається як метод, що є способом оволодіння знаннями, вміннями та навичками, об'єднаним спільною логікою кооперації пізнавальної та організаційної діяльності студентів у сукупності прийомів, які процесуально, тобто технологічно, опрацьовані й можуть застосовуватись на практиці. За Є.С.Полат [353], зазначена цілісність може утворювати дидактичну систему, оскільки відображає у єдності принципів і концепції ідеологію особистісно-зорієнтованого підходу до навчання.

Мала група у вищому навчальному закладі — це невеликий колектив студентів (3-9 чоловік), зібраних з певною метою для організації комунікаційного процесу між собою та викладачем. Робота у малих групах розглядається нами як спільна пізнавальна та організаційна діяльність з метою виконання завдань, запропонованих викладачем або сформульованих самими студентами.

Поява ідеї навчання у малих групах пов'язана з суб'єктивістськими тенденціями культурно-освітніх моделей початку ХХ століття. Навчання у малих групах є важливим компонентом прагматичної концепції освіти у філософії Дж.Дьюї, саме на ньому фундаментується запропонований ним метод проектів. Розробка, апробація та експериментальна перевірка власне технології навчання у групах (Cooperative Learning) розпочалась у 1970-х роках у США, Ізраїлі, Великобританії, Австралії. Метою навчання у співробітництві є оволодіння знаннями, вміннями та навичками на рівні індивідуально відповідному розвитку кожного, отримання досвіду кооперації зусиль по вирішенню пізнавальної проблеми, по обміну інформацією, усвідомлення відповідальності за результативність навчання не тільки власну, а й свого колеги [603]. Закономірно виникає ефект соціалізації, що є дуже важливим для молодого фахівця, оскільки сучасний роботодавець розглядає уміння працювати у команді як обов'язкове при працевлаштуванні.

Використання технологій роботи у малих групах у процесі здійснення культурологічної освіти майбутнього вчителя спрямоване на:

– обмін культурологічною інформацією між членами групи з відповідним розвитком горизонтальних комунікацій та взаємодій в процесі формування особистісного погляду на предмети і тексти її культури;

- формування досвіду організації навчального культурологічного діалогу, покликано стимулювати активність кожного члена групи;
- створення команди, здатної до співробітництва, взаємодії та взаємодопомоги з відповідним урахуванням індивідуальних здібностей та нахилів.

Організація культурологічного навчання у малих групах обґрунтована рядом методологічних засад, серед яких:

- культурно-історична концепція Л.С.Виготського, яка розглядає розвиток вищих психічних функцій як опосередкований процес, який "... полягає у тому, що у процесі спільного життя і діяльності суспільна людина виробляє ряд штучних стимулів, знаків", за допомогою яких "спрямовується суспільна поведінка особистості" [95, 207]; використання цих штучних стимулів знаків носить спочатку зовнішній характер, потім, в процесі інтеріоризації, вони стають засобами свідомої індивідуальної психічної організації;
- теорія діяльності О.М.Леонтьєва, згідно з якою рушійною силою психічного розвитку є активність суб'єкта, яка на першому етапі організується іншими, а потім з власною спонукальною силою перетворюється у діяльність;
- діалогічна концепція М.М.Бахтіна, яка розглядає, зокрема в аспекті художньої творчості, можливість виявлення цілісного змісту будь-якої проблеми у поліфонічній взаємодії поглядів на неї;
- теорія спілкування М.С.Кагана, що визначає специфіку спілкування у тому, що відправник інформації бачить в її одержувачі не об'єкт, а суб'єкт, активний за своєю природою, який стає партнером адресанта у спільній справі вироблення результуючої інформації а саме спілкування розглядається не стільки як обмін ідеями, а як перетворення станів кожного з партнерів у їх спільне надбання;
- концепція позиційного навчання студентів Н.Є Веракси [83], яка описує модель переходу студента у процесі навчання на суб'єктну позицію, що базується на механізмі діалектичного мислення людини як оперуванні відношеннями протилежності.

У ході організації навчання у співробітництві в процесі культурологічної освіти майбутнього вчителя використовуються такі його основні принципи, досліджені М.І.Новік [319], Є.С.Полат [353], Н.М.Савельєвою [359], R.E.Slavin [603]:

- успіх всієї групи (team success) досягається в результаті самостійної пізнавальної діяльності кожного її члена за умови постійної взаємодії з іншими членами цієї групи, в результаті — освоєне одним стає надбанням усього колективу;
- результативність досягнень групи визначається спільною оцінкою (team rewards) після виконання завдання;
- індивідуальна відповідальність (individual accountability) кожного студента за загальну успішність виконання завдання всією групою, яка стимулює взаємодопомогу всіх членів групи, а також устремління кожного покращити власний результат задля досягнення успіху всією командою.

Ефективність роботи у малих групах при вивченні культурологічного курсу проявляється за таких педагогічних умов:

4.5. Методичне забезпечення праксеологічного компонента культурологічної освіти

- ✓ об'єднання в групу студентів з різними здібностями й уподобаннями, що дозволяло розподілити соціальні ролі лідера, виконавця, експерта, доповідача, дослідника, організатора тощо;
- ✓ доцільність рухливості ролей у групі й регламентів роботи;
- ✓ постановка культурологічних проблем, що викликають особистісний інтерес й можуть бути реалізовані в практичній діяльності;
- ✓ структурування завдань у відповідності до індивідуальних можливостей кожного, що посилює мотивацію до успіху в навчанні;
- ✓ розподіл завдань згідно з принципом “одне на групу” при збереженні взаємозалежності і взаємозв'язку завдань у вирішенні поставленої комплексної проблеми;
- ✓ індивідуальна відповідальність усіх за результати роботи, яка означає, що успіх групи залежить від доробку кожного, і передбачає допомогу одне одному;
- ✓ спрямованість на вирішення проблеми шляхом співробітництва й кооперації зусиль;
- ✓ функціонування викладача в основному як координатора самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Специфіка культурологічної освіти у вищій педагогічній школі дозволяє актуалізувати певні організаційні форми навчання у співробітництві, розроблені вітчизняними та зарубіжними практиками [319; 353; 359; 603], а саме:

- 1) організація навчання у малих групах, яка передбачає закріплення лекційного матеріалу у вигляді завдань кожній із груп, після виконання яких проводиться або спільне обговорення проблеми, або індивідуальне тестування на перевірку вивченого у групах;
- 2) організація командно-ігрової діяльності, яка передбачає після формування орієнтуючої основи дій оцінку результативності групової роботи у вигляді змагання;
- 3) організація малих груп для опанування окремою частиною навчального матеріалу з наступним обміном інформацією між групами з метою реконструювання змістовної цілісності;
- 4) організація індивідуальної роботи кожного члена групи над окремим фрагментом спільної для групи теми з наступним обміном інформацією між “експертами” кожної групи по даному питанню;
- 5) організація дослідницької роботи у малих групах, яка передбачає виділення у спільній дослідницькій темі всієї групи підтеми для кожного її члена окремо з наступним обговоренням і презентацією спільного групового проекту.

Навчання у малих групах при вивченні культурологічного курсу здійснюється у чотири етапи: від опанування змістовним простором конкретної культурологічної теми (1 етап) через усвідомлення історико-культурного діалогу-взаємодії різних світоглядних моделей (2 етап) та крос-культурної вертикалі естетичних принципів (3 етап) до поліметодологічного аналізу текстів культури (4 етап).

На першому — *нормативному* — етапі студентам пропонується оволодіти нормативним змістом культурологічного курсу. Вони повинні

розібратися у побудові предметного змісту, який вивчається, тобто опанувати ним як професійною культурною нормою. Формування в просторі культурологічної дисципліни особистісної точки зору студента забезпечується переходом студента на суб'єктну позицію. За Н.Є.Вераксою, позиція як ставлення виступає місцем, “в якому в результаті розв'язання протиріч між суб'єктом і об'єктом породжується предметний зміст” [83, 124]. Позиційне навчання здійснюється шляхом організації колективно розподіленої діяльності у малих групах, предметом якої виступає аналітичне опрацювання культурологічних текстів з різних позицій. Нормативному опрацюванню міг підлягати лекційний матеріал, статті з навчальних посібників з відповідної теми того чи іншого модуля дисципліни, однак найрезультативнішим є використання автентичних текстів певного історичного типу культури (філософських, дослідницьких, літературних, історичних тощо) та хрестоматійних культурологічних текстів (наприклад, А.Гуревича “Категорії середньовічної культури”, Л.Баткіна “Італійське Відродження у пошуках індивідуальності” до модуля “Культура Ренесансу та Середньовіччя”).

З метою опанування нормативним простором змісту культурологічного курсу і виявлення у ньому суб'єктного смислу студентам пропонуються такі позиції: “Тези”, “Категорії”, “Модель”, “Критик”, “Апологет”, “Дискусія”. Позиція “Тези” спрямована на репродуктивне відтворення матеріалу, що вивчався. Завдання малої групи, яка обрала цю позицію, полягає у стислій передачі основного змісту навчального матеріалу у кількох тезах. Суб'єктна позиція студентів проявляється лише у способі згортання культурологічного змісту в більш компактну форму.

Позиція “Категорії” передбачає елементарну аналітичну роботу, оскільки групі, що її опрацьовувала, пропонується виділити основні поняття теми і дати їм визначення. Опанування матеріалом з цієї позиції фундаментується на виділенні базових структурних елементів предметного змісту, а також уміннях й навичках інформаційного пошуку в довідниках та енциклопедіях. Особистісна позиція студента проявляється у ситуації зіткнення декількох дефініцій, що вимагає вироблення власної точки зору.

Група, що обрала позицію “Модель”, мала представити матеріал, який вивчається, у вигляді схеми-моделі, опорного конспекту. Схематичне наочне представлення основних елементів змісту передбачає не тільки їх виокремлення, а й персональне усвідомлення логіки їх зв'язків та взаємовпливів.

Активізація суб'єктної “присутності” студента у предметному змісті уможливлується в позиції “Критик” та “Апологет”. Група “Критик” працює над виявленням у предметному змісті протиріч та невідповідностей, осмисленням неприйнятних для студентів моментів у позиції автора тексту. Група, яка її опрацьовує позицію “Апологет”, повинна дібрати аргументи на беззаперечний захист авторської концепції й представити їх аудиторії. Виявлені групою доміанти дозволяють зрозуміти характер особистісного усвідомлення студентами предметного змісту культурологічної проблеми. Представлення змісту у відношеннях протилежностей “за “ та “проти” допомагає активізувати механізми діалектичного мислення, які забезпечують повноцінне переведення студентів у позицію суб'єктів пізнавальної діяльності у просторі предметного змісту [83].

Завдання групи, яка опрацьовувала позицію “Дискусія”, полягає у постановці змістовних питань до усього матеріалу, що вивчається. Питання повинні провокувати дискусію між групами з виявленої культурологічної проблеми. Ця позиція є найбільш інтегративною, оскільки зв'язує простір предметного змісту з простором особистісних смислів.

Перший етап технології навчання у малих групах дозволяє:

- опанувати нормативний зміст культурологічної дисципліни з відповідним формуванням суб'єктної позиції студентів;
- здійснити осмислення культурологічного матеріалу з різних точок зору в процесі представлення результатів групової роботи, змодельовати ситуацію поліфонічної, багатовимірної репрезентації матеріалу, що вивчається;
- сформувати адекватну предметному змісту структуру засобів його аналітичного вивчення, опанувати логікою науково-дослідницького мислення, оскільки пропонувані позиції представляють основні етапи руху наукової думки.

На другому — *історико-культурному* — етапі студенти осмислюють багатоваріантність культурних систем цінностей у їх історичному розвитку. Для досягнення цієї мети кожна мала група обирає один з типів культур, який стає для неї предметом опрацювання. Наприклад, для модуля “Культура Нового часу” це позиції “Бароко”, “Класицизм”, “Рококо” (на першому семінарському занятті), “Романтизм”, “Реалізм”, “Модерн” (на другому семінарському занятті). Кожна з груп отримує програму діяльності у вигляді завдань. Порядок завдань відображає багаторівневу структуру аналізу культури як системи цінностей і рухається від проблем організації моделі світу у певному історико-культурному її типі до образної концепції людини у специфіці морфологічної побудови цілісного культурного простору.

Завдання допомагають конкретизувати форми та види діяльності кожного із учасників групової роботи, диференціювати завдання за їх складністю, врахувати характер уподобань студентів. Кожна з груп має спільну мету і завдання, однак всередині малої групи існують також індивідуальні завдання для кожного учасника, органічно включені у загальногрупові. Невиконання самостійного завдання хоча б одним студентом не дозволяє групі справитись зі спільним завданням. Так, розподілення навчального матеріалу стає способом поставити кожного у відповідну позицію по відношенню до товаришів по малій групі, оскільки в залежність від успіху кожного потрапляє результат виступу всієї групи. Викладач у такій ситуації виконує роль консультанта, координатора діяльності по співробітництву.

Синтез всього матеріалу здійснюється на основі внутрішньогрупового та міжгрупового обміну інформацією, знаннями, враженнями. Підсумковий діалог груп виводить студентів на компаративний аналіз систем цінностей різних культур, специфіку буття людини і світу у їх різних моделях. Обов'язковим моментом діалогу позицій виступає постановка питань, яка власне і організовує дискусію між групами. Питання демонструють рівень володіння студентами предметним змістом, оригінальність мислення, суб'єктність позицій у просторі культурних смислів. Викладачу питання допомагають налагодити зворотній зв'язок з групою й відповідно скоригувати подальші напрямки роботи.

Організація спілкування у позиційній моделі навчання передбачає збереження унікальності кожної особистості і принципову рівність всіх,

нешаблонність і оригінальність точок зору, орієнтацію на розуміння, взаємну додатковість позицій учасників спілкування, співвіднесення яких і є метою діалогу.

Рівень усвідомлення історико-культурної складової предметного змісту культурологічної дисципліни дозволяє:

- осмислити комплекс значень різних історичних культурних моделей, які відображають їх місце у системі загальнолюдських цінностей;
- опанувати власне культурологічним осмисленням навчального матеріалу у багатоголосі історико-культурних позицій;
- актуалізувати суб'єктність сприйняття культурних цінностей, їх проекцію на особистісний пізнавальний досвід кожного студента;
- активізувати конструктивний (самостійний відбір інформації й організація її системної цілісності), організаційний (організація діяльності у групі), комунікативний (оволодіння досвідом співробітництва у групі) аспекти майбутнього професійної діяльності студента;
- розвивати особистісні якості студента (уміння слухати, розуміти іншого, переходити на позицію іншого “я”, здатність до співробітництва тощо) через діалогову взаємодію у груповій навчальній діяльності.

На третьому — *естетичному* — етапі зберігаються організаційні форми групової роботи, освоєні на другому, однак змінюється їх зміст. Домінантою виступає естетична сутність форм культурної творчості людства. На цьому етапі суб'єктна позиція студента формується у просторі морфологічної організації тексту культури. Його завданням стає опанування логікою дискурсу певного типу культури. Так, в процесі вивчення модуля “Культура Давнього світу” організовується робота у позиціях “Міф”, “Епос”, “Лірика” (як це пропонує І.О.Хімік [459]) із метою не тільки пізнати особливості організації їх художньої мови, а перш за все, усвідомити їх як певні способи сприйняття й відображення світу, як фокусування на певному ідеалі людини, як певну структуру світоглядних цінностей.

У процесі вивчення наступного модуля “Культура Середньовіччя і Ренесансу” осмислення предметного змісту історико-культурного типу уможлиблюється через позиції “Архітектура”, “Скульптура”, “Живопис”, “Театр”, “Література”, які, з одного боку, відображають актуальні в культурі види творчості, а з іншого — представляють різні способи естетичного осмислення дійсності. Погляд з цих позицій на одну і ту ж тему, наприклад, “Космогонічна модель світу: як її відобразить архітектор, скульптор, живописець, актор, літописець” дозволяє відчувати специфіку художньої мови кожного з видів мистецтва.

Вивчення модуля “Культура Нового часу” актуалізує питання діалогової взаємодії між “Автором”, “Героєм”, “Читачем”, яка народжується як раз у цей час. Організація групової діяльності у відповідних позиціях (наприклад, подія в якомусь літературному творі очима його автора, читача й самого героя) приводить не тільки до усвідомлення поліфонічної природи художнього твору, зміст якого народжується на перетині різних точок зору, але й до розуміння самої культури Нового часу як персоналістичної, орієнтованої на унікальність буття кожного індивіда у світі.

Етап естетичної домінанти у технології навчання у малих групах у культурологічному курсі дозволяє студентам:

4.5. Методичне забезпечення праксеологічного компонента культурологічної освіти

- опанувати естетичними категоріями сприйняття оточуючої дійсності, актуалізованими певними історичними типами культури;
- активізувати в процесі групового діалогу суб'єктну позицію студента в просторі предметного змісту культурологічної проблеми;
- оволодіти методом поліфонічного аналізу тексту культури як адекватного самій природі культуротворення;
- стимулювати комунікаційну взаємодію студентів у процесі співробітництва як способу осмислення поставленої навчальної проблеми.

На четвертому — *культурологічному* — етапі студентам пропонується опанувати власне культурологічним підходом до аналізу тексту культури. Сучасна культурологія розглядає його як поліметодологічний, тобто створений у жанрі “case study” з перетином різних методологій як способів трактування змісту. Розглянемо можливий варіант заняття на прикладі проведеного нами у рамках модуля “Культура Давнього світу” за поемою “Іліада” Гомера.

Студентам пропонується ознайомитись з наявними методологічними підходами до інтерпретації твору [359]. У результаті формуються позиції “Культуролог”, “Екзистенціаліст”, “Юнгіанець” у відповідності до найбільш відомих інтерпретаційних концепцій. Позиція “Культуролог” представляє співвідношення світу богів і людей у поемі, де герой є водночас і особистістю, яка вбирає в себе традицію роду, землі батьків, і агентом божої волі; так постає ідея синкретичності гомерівської людини у єдності індивідуального і загального, людського і божого, героїчного і дегероїзованого. Позиція “Юнгіанець” трактує синкретизм як наявність архетипової першопричини людського життя, персоніфікованої зовнішніми постатями богів. Втручання позиції “Екзистенціаліст” руйнує вибудований космос гомерівського світу і перетворює його на тотально абсурдний, де герої весь час знаходяться у “пограничній ситуації” перед проблемою вибору. Остання позиція виявилася найбільш близькою світосприйняттю сучасних студентів, хоча і викликала заперечення з боку інших груп.

Можна стверджувати, що культурологічний рівень групової діяльності студентів у культурологічному курсі дозволяє:

- опанувати поліметодологічними підходами до аналізу культурологічних проблем як таких, що відображають буття тексту культури у плині історичного часу;
- актуалізувати суб'єктну позицію студентів в просторі предметного змісту культурологічного курсу як таку, що постає на перетині різних методологій світосприйняття культури;
- освоювати ціннісні змісти тексту культури адекватно багатовекторній структурі інтерпретаційного мислення;
- розвивати комунікаційні навички організації діалогового простору у малих навчальних групах;
- стимулювати потребу в постійному культурному саморозвитку і самореалізації.

Пропонована технологія навчання у малих групах утверджує пріоритетність опанування студентами методологією пошуково-дослідницької роботи, що дає можливість перейти до впровадження у навчальний процес методу проектів, який дає майбутнім фахівцям інструмент для вирішення нестандартних завдань професійно-педагогічної діяльності.

4.5.2. Метод проектів

у культурологічній освіті студентів

Поява на початку ХХ століття проектного методу пов'язана з основною парадигмою тогочасної соціально-культурної ситуації як орієнтованої на гуманістичне бачення світу й розуміння людини у ньому як активного суб'єкту перетворюючої діяльності. Ідеї проектного навчання розроблялись і впроваджувались у Росії педагогом С.Т.Шацьким, однак пізніше вони були засуджені на державному рівні у зв'язку з недоцільним й прямолінійним їх використанням у практиці радянської школи (до речі, можливість викривлення сутності методу проектів зберігається і сьогодні в ситуації бездумного впровадження зарубіжних технологій навчання без врахування результативності лише цілісної системи методів навчання і формування особистості). Паралельно під назвою "метод проблем" він розроблявся у той же час у США в руслі гуманістичної філософії навчання Дж.Дьюї та В.Х.Кілпатріка, які рекомендували спиратись на особистісне зацікавлення учня навчальним матеріалом як стимулюючий мотив його діяльності, а також на практичну доцільність кожного елемента знань. Учень тоді активно опановує нові знання і методи їх здобування, коли знання є особистісно значимим для нього, спирається на попередній життєвий досвід і коли учень відчуває перспективу впровадження цих знань у конкретних ситуаціях життєдіяльності і, відповідно можливість особистісного, бодай незначного, впливу на оточуюче природне й соціальне середовище. Вирішення навчальної проблеми за таких умов набуває якості проектної діяльності, організація різних форм якої стала досить популярною на протязі останнього століття у різних зарубіжних країнах через можливість досягнення балансу між теоретичними знаннями та їх практичною реалізованістю, а також через актуалізацію досвіду діяльності по кооперації людських зусиль, особливо в умовах сучасного транснаціонального інформаційного простору.

В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, умінь критично мислити, самостійно конструювати знання й досвід орієнтацій в інформаційному просторі. Вважаємо прийнятним визначення методу проектів як способу самостійної організації процесу пізнання й досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технології), яка повинна завершитись реальним практичним результатом [353, 66]. Орієнтація методу проектів на конкретний результат вимагає самостійності мислення, дослідницького спрямування самої навчальної діяльності, інтеграції різних галузей знань, встановлення різнорівневих зв'язків, актуалізації особистісного досвіду людини. У якості технології проектна діяльність містить у собі сукупність дослідницьких, пошукових проблемних методів [353].

На наш погляд, пропонований метод може бути особливо затребуваним в системі культурологічної освіти у вищій педагогічній школі з метою компенсації поступового зменшення обсягу фронтальної аудиторної підготовки професіонала, яка не відповідає вимогам сучасної ситуації на ринку праці з його орієнтацією на актуальність стандарту спеціаліста, який володіє перш за все не стільки змістами діяльності, скільки інструментами пошуку нового знання. По-друге, метод проектів дозволяє набути досвіду комунікативних навичок та умінь з опануванням різними ролями від лідера до виконавця. По-третє, сьогодні зрозуміло, що жоден навчальний заклад не може дати

комплексу професійних знань в зв'язку із зростаючим потоком інформації, тому актуальними стають саме методи набуття навичок самостійного пошуку, аналізу й впровадження знання у практику. Такий спеціаліст є більш адаптованим до змінних умов ринку праці.

У контексті професійної підготовки майбутнього вчителя метод проектів набуває особливої цінності, оскільки опанування досвідом його використання визначить у подальшому орієнтацію студента на майбутні моделі педагогічної діяльності не авторитарно-репродуктивні, а гуманістичні, пошукові, дослідницькі. На наш погляд, культурологічний курс дозволяє найбільш активно використовувати метод проектів у вищій педагогічній школі, оскільки характер змісту самої дисципліни є, безперечно, поліфонічним, орієнтованим на багатоваріантність досвідів національних та історичних типів культур, а також творчим у самому характері способу його пізнання.

Використання методу проектів у культурологічній освіті майбутнього вчителя в процесі експериментальної роботи відповідає певним педагогічним умовам, розробленим на основі результатів теоретичних досліджень Д.І.Євсєєва [147] і Є.С.Полат [353]:

- виявлення значущої культурологічної проблеми, яка вимагає дослідницького пошуку для її інтегрованого вирішення;
- пізнавальна, теоретична та практична для професійної діяльності педагога значимість результатів;
- самостійна (індивідуальна та групова) діяльність студентів по конструюванню проекту;
- координація проекту з боку викладача шляхом організації форм пошукової діяльності;
- структурування змістовної частини проекту з відповідним моніторингом процесу пошукової діяльності та поетапних результатів;
- використання дослідницьких методів вирішення поставленої проблеми;
- презентація результатів проектної роботи на спільне обговорення.

Досвід показує, що кожного навчального року, на кожному потоці формулюються нові проблеми, вибір яких визначається або викладачем з урахуванням специфіки професійної діяльності, або народжується стихійно в результаті певного дискусійного обговорення того чи іншого культурологічного питання. Останнє дозволяє зберігати високу мотивацію студентів до розв'язання проблемної задачі, оскільки її постановка пов'язується з власними особистісними або фаховими потребами.

Спираючись на відому типологію проектів [147; 352], вважаємо за можливе визначити її для культурологічної освіти з урахуванням зростання рівня складності:

1) інформаційний — з метою пошуку та аналізу культурологічної інформації — дозволяє опанувати різними видами дослідницького пошуку, а також набути навичок компаративного аналізу в сфері культурологічного знання (наприклад, “Психоаналіз шахової гри” — проведений в НПУ ім.М.Драгоманова у 2000 р., “Загадка острову Пасхи” — проведений в НПУ ім.М.Драгоманова 1998 р., “Піраміди Єгипту у лабіринтах Інтернету” — проведений в НПУ ім.М.Драгоманова 2000 р.);

2) рольовий, в якому студенти “приміряють” на себе ролі представників тієї чи іншої культури — дозволяє “зануритись” у світовідчуття

епохи, емоційно пережити ті чи інші уявні ситуації, вступити у діалогову взаємодію з іншою культурною традицією з точки зору сучасника (наприклад, “Портрети, що ожили” — проведений в НПУ ім.М.Драгоманова у 1997 р., “Діалог Фідія і Сократа” — проведений в НПУ ім.М.Драгоманова 1999 р., “Людина Нової культури” — проведений в НПУ ім.М.Драгоманова 1998 р.;

3) дослідницький — з метою вирішення актуальної науково-культурологічної проблеми — дозволяє опанувати методологією та методами дослідницької діяльності, зорієнтувати студентів на подальший науковий пошук (наприклад, “Постмодернізм як модель плюралістичного світу” — проведений в НПУ ім.М.Драгоманова у 1999р., “Масова культура та ліворадикальна контркультура” — проведений в НПУ ім.М.Драгоманова 2000 р., “Феномен альтруїзму у культурологічному аспекті” — проведений в НПУ ім.М.Драгоманова 2000 р.).

Зрозуміло, що специфіка підготовки вчителя в університеті вимагає роботи акцент на дослідницьких проектах, оскільки вони орієнтовані на опанування студентом досвідом науково-дослідницької діяльності. Участь у розробці такого проекту дозволяє студентові оволодіти структурою загальнонаукового методологічного підходу: від аргументації актуальності й доцільності вибраної теми, формулювання предмету та об'єкту дослідження, визначення завдань для вирішення проблеми і вибір методів дослідження через висування теоретичних і емпіричних гіпотез, опанування методологією інформаційного пошуку, розробку методики експерименту до аналітичної роботи над зібраними фактами, формулювання висновків і визначення напрямків подальшого дослідження.

Формування праксеологічного компонента культурологічної освіченості студентів вимагає чіткого поетапного планування дослідницького проекту. Проілюструємо це на прикладі здійсненого у 1999 році на соціально-гуманітарному факультеті НПУ імені М.Драгоманова проекту “Діалоги про людину”. На першому етапі формулюється проблема проекту, ідея якої виникла у самих студентів на семінарських заняттях, присвячених порівнянню антропологічних цінностей західної та східної культур. Поліфонічність уявлень про людину в різних національних та історичних типах культур дуже зацікавила студентів і примусила задуматись над тим, чи можливі при такій різноплановості поглядів спільні цінності всього людства й, відповідно, результативність комунікації представників різних культур. Останнє зумовило визначення характерологічного типу проекту у поєднанні дослідницького та рольового, оскільки було запропоновано представити антропологічні концепції культур у вигляді діалогу представників різних націй. Так студенти сформулювали тему проекту — “Діалоги про людину”.

Далі за допомогою викладача визначається об'єкт та предмет дослідження (об'єкт — людина у різних культурах світу; предмет — поліфонізм та єдність культурологічних антропологічних уявлень). Жваву дискусію викликало висування гіпотези щодо можливості існування спільного аксіологічного проекту людства, оскільки частина студентів наголошувала на неможливості розуміння одне одного представниками різних культур, неможливості пошуку консенсусу, тобто на нульовій результативності комунікативного діалогу культур. І все ж таки гіпотеза була сформульована саме так, як пропонувалося на початку.

Наступний етап передбачає проведення організаційної роботи по визначенню напрямків дослідження і постановці завдань. Студенти утворюють творчі колективи відповідно до кожного із напрямків (напрямки визначались як той чи інший тип культури, приміром, слов'янський, індо-буддійський, арабський тощо). Викладач орієнтує кожну групу стосовно можливих завдань дослідження, які пов'язали з визначенням системи цінностей кожного з вибраних типів культур (уявлення про життя і смерть, ідеал людини, жіночність та мужність, кохання, добро, зло, вічність тощо). Необхідним на цьому етапі є також визначення джерел інформації та методології пошуку. Студенти у групах визначаються щодо використання енциклопедичних словників, довідників, наукових праць, оригінальних текстів різних культур, а також роботи у музеях м.Києва. Новим для них стає звертання до можливостей Інтернету, комп'ютерних енциклопедій, аудіовізуальної інформації (зокрема, каналу Discovery).

Далі провадиться робота у групах, яка передбачає обмін інформацією, її аналіз, формулювання аргументів за та проти гіпотези, розподілення ролей, пошук нетрадиційних форм представлення результатів дослідження. Викладач на цьому етапі консультує кожну групу по мірі виникнення проблем. Цей процес приніс неабияке задоволення куратору проекту, оскільки з'явилась можливість перестати бути носієм готових знань, а оволодіти роллю організатора пізнавальної діяльності, співбесідника, колеги по творчому пошуку. Обов'язковим на цьому етапі є проміжний контроль, який дозволяє відстежувати й коригувати результативність пошукової праці студентів. У даному випадку проводиться презентація проектних завдань кожної з груп студентів, де у обміні інформацією та дискусіях поступово проявляються спільні погляди на проблему.

Останній етап передбачає представлення результатів дослідницької діяльності студентів, який проводиться у вигляді діалогів про людину представників різних культур. Кожна група обирає свого лідера, який власне й перебирає на себе роль того чи іншого героя. Однак у діалогах приймають участь усі студенти. Атмосфера складається досить творчою, особливо враховуючи майже театралізований характер представлення результатів проекту. Привертає увагу досить ґрунтовний філософський рівень аргументації проблеми, що свідчить про активну пошукову діяльність студентів. Й водночас, особистісне зацікавлення студентів темою, оскільки проблеми життєвих цінностей завжди хвилюють людину, особливо у цьому віці.

Організований діалог приводить студентів до усвідомлення цілісності аксіологічного світу людини, тобто до підтвердження висунутої на початку роботи над проектом гіпотези. Важливою, на наш погляд, також є виховна напруга дослідницької діяльності, особливо для майбутніх педагогів, орієнтованих на ціннісні аспекти будь-якої сфери знань. Заключним етапом опрацювання проекту стає оцінювання його результатів.

Досвід організації культурологічних проектів в НПУ імені М.Драгоманова та Київському міському педагогічному університеті імені Б.Грінченка з 1997 року свідчить про перспективність пропонованої технології, яка позитивно оцінюється 84-87% студентів за результатами щорічного опитування. Метод проектів дозволяє:

- перевести вивчення змісту культурологічного курсу у площину формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності;

- суттєво посилити мотивацію студентів до вивчення загальногуманітарної дисципліни,
- змінити авторитарну позицію викладача-транслятора знань на позицію організатора пізнавальної діяльності;
- надати творчого, пошукового характеру атмосфері спілкування в аудиторії;
- навчити студентів умінням й навичкам науково-дослідницької праці;
- активізувати самостійність мислення студентів;
- реалізувати принцип індивідуального підходу у відповідності до можливостей й нахилів кожного студента;
- зорієнтувати майбутніх вчителів на практичні ситуації професійної діяльності.

4.5.3. Музейно-педагогічні проекти в культурологічній освіті майбутніх вчителів

На наш погляд, найбільш педагогічно доцільним напрямком організації продуктивного культурологічного навчання у педагогічній вищій школі можна вважати музейні проекти. Останнє обумовлене, по-перше, розглядом навчальної екскурсії в музеї різного спрямування як обов'язкового компонента фахової діяльності вчителя у навчальному, позанавчальному і виховному процесі, по-друге, функціонуванням музею як цілісного культурологічного простору у єдності матеріальних і духовних досягнень людства, по-третє, поліфонічністю інструментів впливу на особистість у музейному просторі, що не піддається відтворенню у традиційному навчальному процесі.

Не зважаючи на те, що теоретики і практики педагогіки (О.М.Мастеніца; О.І.Прасолова; Б.Столяров; Л.М.Шляхтіна та ін.) віддають данину важливості організації педагогічної музейної діяльності вчителя як засобу впливу на формування особистості учня, проте створення цілісної системи музейної педагогіки залишається справою майбутнього. Як показує аналіз теоретичного і практичного доробку в цій сфері, не в останню чергу причиною цього є те, що музейна педагогіка вважається галуззю музеєзнавства, яка досліджує “специфічні форми комунікації, зокрема характер використання музейних засобів у передачі й сприйнятті інформації” [357, 76]. Відповідно, в основу музейної педагогіки покладено вивчення музейних експонатів в процесі організації сприйняття закладеної у музейній експозиції інформації, осмислення історико-культурного матеріалу і пропаганди соціально значущих цінностей.

Проте сьогодні музей мало ефективний як сховище “уламків” минулого, як простір відстороненого споглядання. Мета музейної педагогіки полягає у здійсненні культурної самоідентифікації особистості через включення в історико-культурний простір музею. Музей, що визначається як “історично складений інститут, побудований на принципі діалогу культур, який зберігає у оригінальних матеріальних предметах різні картини світу, в середовищі якого здійснюється трансляція культурного досвіду” [288, 51], активно впливає на пізнавальну і чуттєву складові особистості, формує емоційно-ціннісне відношення до дійсності та розвиває культурологічне мислення людини.

Інструментом педагогічного впливу на особистість виступає сама феноменальність музейного історико-культурного середовища: унікальність архітектурного простору, автентичність предметів культури з слідами

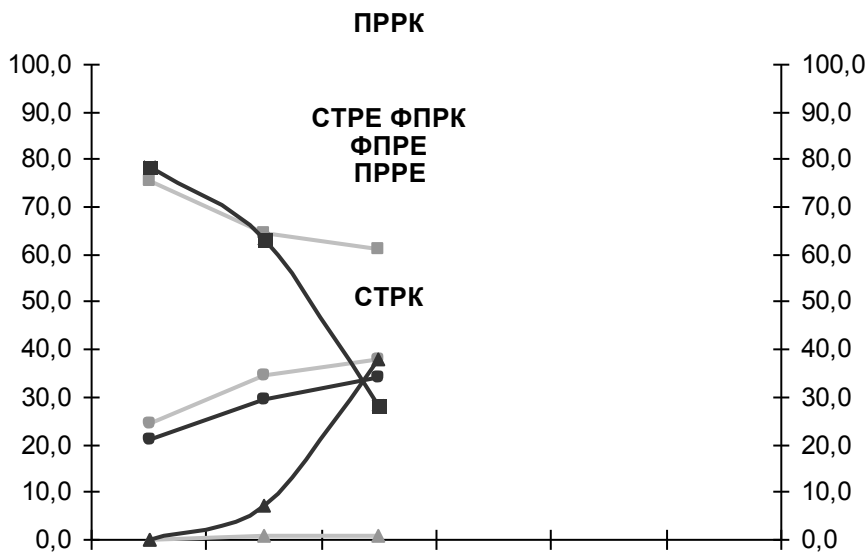
історичного часу, комплексність аудіовізуального впливу, сприятлива атмосфера тиші й роздумів. Специфічність впливу музейного середовища і музейного предмета не піддається відтворенню в умовах навчального закладу, і тому повинна бути підтриманою за рахунок розширення описових методів традиційної музейної педагогіки методами проблематизації музейної екскурсії, діалогу, герменевтичного аналізу, театралізації, емпатійного сприймання, фасилітації тощо, тобто методами орієнтованими на усвідомлення суб'єктно значущих смислів культурного тексту як засобу інтеріоризації соціокультурних цінностей.

Отже, готовність студента до проектування і реалізації музейно-педагогічних текстів з чітким адресним виокремленням аксіологічної проблематики екскурсії, формулюванням мети і завдань, визначенням методів і форм ефективного впливу на різні вікові аудиторії виступає одним з основних показників сформованості праксеологічного компонента культурологічної освіченості майбутнього вчителя, оскільки свідчить про здатність студента до генералізації культурологічних знань у сферу професійної діяльності. І в цілому відображає процес трансформації отриманих знань відповідно до структури педагогічної діяльності, а не структури розгортання системи культурологічних категорій.

Основними показниками рівня сформованості праксеологічного компонента культурологічної освіченості студентів за результатами аналізу музейно-педагогічних текстів екскурсій визначено:

- *гностичний*:
 - концептуальність і проблемність теми екскурсії;
 - цілісність, системність і контекстність культурологічного аналізу;
 - глибина володіння темою;
- *аксіологічний*:
 - активізація емоційної реакції співпереживання;
 - представлення альтернативних смислових позицій;
 - спрямування на етичну і антропологічну проблематику;
- *комунікативний*:
 - характер передкомунікативної підготовки;
 - багатозначність інтерпретацій знакового контексту;
 - результативність розгортання навчального діалогу;
- *педагогічний*:
 - урахування вікових особливостей аудиторії;
 - оптимальність навчальної конструкції;
 - оригінальність застосованих форм і методів.

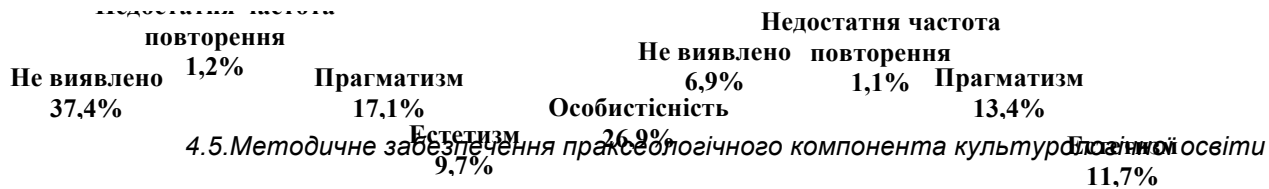
Проведення діагностичних зрізів в середині (II етап) та після завершення (III етап) вивчення культурологічного курсу в експериментальних і контрольних групах і порівняння їх з результатами констатуючих зрізів (I етап) дозволяє оцінити ефективність впровадження методичної системи формування праксеологічного компонента культурологічної освіченості майбутніх учителів. Діагностування здійснюється за методикою оцінювання музейно-педагогічних текстів екскурсій з метою відстеження динаміки формування праксеологічного компонента культурологічної освіченості студентів. Результати діагностування унаочнено на рис.4.4.



ПРРК — понятійно-репродуктивний рівень у контрольних групах
 ФПРК — фундаментально-продуктивний рівень у контрольних групах
 СТРК — системно-творчий рівень у контрольних групах
 ПРРЕ — понятійно-репродуктивний рівень в експериментальних групах
 ФПРЕ — фундаментально-продуктивний рівень у експериментальних групах
 СТРЕ — системно-творчий рівень у експериментальних групах

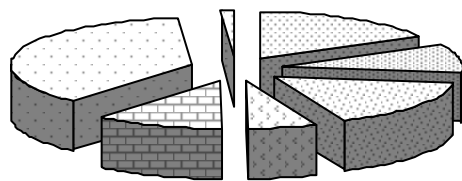
Рис.4.4. ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ОСВІЧЕНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Як свідчать дані графіка, динаміка формування практичного компонента культурологічної освіти студентів має позитивну тенденцію до зростання в експериментальних групах. Порівняння одержаних результатів у експериментальних групах свідчить про збільшення (0,2% на початку експерименту і 37,9% по його завершенні) кількості студентів, здатних до генералізації культурологічного знання на площину професійно-педагогічної діяльності. Особливо виразається ця тенденція у порівнянні з виявленою слабкою динамікою зазначених процесів у контрольних групах як по системно-творчому (лише 4% студентів), так і по фундаментально-продуктивному рівню (38,1%). Більшість студентів контрольних груп (61,2%) залишились на низькому понятійно-репродуктивному рівні сформованості практичного компонента культурологічної освіти, що свідчить про здатність оперувати лише звичними алгоритмами методичного конструювання культурологічного знання. В той час, як в експериментальних групах кількість студентів, що зберегли понятійно-репродуктивний рівень, зменшилась до 28,1%. В цілому, аналіз динаміки формування практичного компонента культурологічної освіти студентів свідчить про готовність значної більшості студентів експериментальних груп до використання культурологічного знання у майбутній професійно-педагогічній діяльності. Продуктивним фактором цього можна вважати ефективність двоетапної системи методичного забезпечення формування готовності студента до використання культурологічного знання у

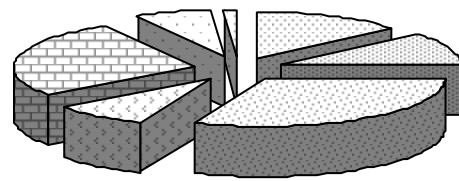


З метою оцінки ефективності цілісної системи методичного забезпечення культууроологічної освіти майбутнього вчителя у вищій педагогічній школі та виявлення якісних параметрів цієї ефективності проведено контрольний експеримент за методикою *аналізу категоріальних структур свідомості студентів* [428]. Для цього були піддані контент-аналізу розроблені студентами музейно-педагогічні тексти культууроологічних екскурсій. Обсяг вибірки склав 987 результативних текстів, у яких виявлялися основні смислові одиниці як змісти, представлені квантами тексту. Предметом аналізу виступила картина світу, вибудована категоріальними структурами світогляду студентів.

Проведена процедура квантифікації дозволила актуалізувати такі смислові категорії: прагматизм, естетизм, образність, цілісність, особистісність. Результати дослідження на констатуючому і контрольному етапі представлені на рис.4.5.



Констатуючий експеримент



Контрольний експеримент

Рис.4.5. КАТЕГОРІАЛЬНА СТРУКТУРА СВІТОСПРИЙНЯТТЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Аналіз діаграми дозволяє стверджувати ефективність пропонованої системи методичного забезпечення культууроологічної освіти майбутнього вчителя з точки зору якісної динаміки категоріальної структури свідомості студентів. Діаграма унаочнює істотне зменшення текстів (відповідно 37,4% до 6,9%), в яких не виявлено жодних статистично значимих категорій, що свідчить про процес структуризації змісту індивідуальної картини світу студентів. Очевидним є зростання за категорією “Цілісність” (16,9% на початку експерименту і 31,3% по його завершенні), що підтверджує результативність формування культууроологічного мислення студентів як орієнтованого на цілісне, системне відображення історико-культурної дійсності. Результати контрольного експерименту свідчать також про становлення суб’єктної позиції майбутнього вчителя (динаміка категорії “Особистісність” від 11,6% до 26,9%) як найбільш адекватної сучасним вимогам до професійно-педагогічної діяльності вчителя. Певна динаміка, хоча менш активна, проявляється за категоріями “Естетизм” (відповідно 9,7% і 11,7%) і “Образність” (відповідно 6,1% і 8,7%). Причиною цього вважаємо не тільки відповідні психофізіологічні особливості студентського

віку, але й те, що культурологічні дисципліни залишаються в системі прагматично орієнтованої педагогічної вищої школи єдиними, що покликані формувати образно-семантичний тезаурус молодого фахівця.

В цілому співвідношення між основними категоріями у виявленій структурі світогляду майбутнього вчителя свідчить про його гармонізацію, що за висновками Є.П.Крупніка (Є.П.Крупнік, 1999) характерне для адекватної духовної організації непрофесійного цінителя мистецтва з високим рівнем ціннісно-сислової рефлексії та збалансованою системою відношення до соціально-культурних ситуацій. Останнє дозволяє зробити висновок про ефективність пропонованої методичної системи культурологічної освіти студента вищої педагогічної школи, яка забезпечує процес формування майбутнього вчителя у якості суб'єкта культури.

4.6. Педагогічний моніторинг навчальних досягнень студентів в процесі їх культурологічної освіти

Формування досвіду культуротворчої діяльності майбутніх вчителів можна вважати повноцінним лише за умови забезпечення його саморегулювання, яке досягається, зокрема, шляхом аналізу студентами інформації про результати індивідуальних навчальних досягнень. Тому проблема оцінювання результативності навчального процесу, на аналізі якого ґрунтується подальша корекційна робота студентів, особливо увиразнюється у зв'язку з орієнтацією системи вищої освіти на особистісно-орієнтовану її парадигму.

Специфіка культурологічної освіти майбутнього вчителя, безперечно, потребує особливої системи оцінювання результативності навчальних досягнень студентів. Необхідність виявлення особистісного емоційно-ціннісного ставлення студента до вічних проблем буття, відображених мовою текстів культури, сформованості цілісного уявлення про світ і місце людини у ньому, здатності до активного, творчого, самостійного дослідницького пошуку вимагає особливої уваги до характеристики й діагностування самого перебігу процесу навчання, до виявлення індивідуальних аксіологічних систем, до розкриття персонального потенціалу кожного зі студентів. Тут є прийнятною позиція Дж.Равена, який вважає неправомірним використання в гуманітарній освіті оцінки результатів навчання людини поза зв'язком із суб'єктивно значущими для неї цілями, оцінки когнітивних здібностей поза афективними і вольовими компонентами, що зумовлює необхідність відмови від практики створення незалежних від цінностей внутрішньо однорідних стандартизовано-нормованих вимірювальних шкал [366, 67-69].

Специфічності процесу оцінювання результативності культурологічного навчання надають також вимоги до професійної підготовки саме у педагогічному навчальному закладі, де кожен елемент освітньої системи має розглядатись в його фаховій проекції. Відповідно, використані викладачем в процесі оцінювання його форми і методи стануть базовими для формування орієнтації студента або ж на імперативну парадигму контролю за навчанням учнів, або ж на особистісно-зорієнтовану у його майбутній педагогічній діяльності.

Аналіз традиційної системи фіксації кінцевого результату навчання, вираженого показниками засвоєння знань у 4-бальній системі, показує, що з огляду на мету і завдання культурологічної освіти майбутнього вчителя вона не

дозволяє повноцінно відстежувати індивідуальні процеси інтеріоризації культурних смислів і цінностей, особливості перебігу формування культуротворчих умінь і навичок, а також продуктивно коректувати виявлені проблеми. Досвід свідчить, що результати студентів на екзаменах не мають чіткої залежності від роботи протягом семестру чи року. Є студенти, які впевнено складають іспити, відтворюючи досить значний інформаційний масив матеріалу курсу; є такі, що реалізують себе найкраще у науково-дослідницькій пошуковій діяльності; деяким подобається дискусія, інтелектуальне змагання, зіткнення думок і поглядів; інші знаходять себе у діяльності, зокрема, по організації різних культурологічних проектів у малих групах; окремі досягають успіху на наукових олімпіадах і конкурсах.

У контексті культурологічної освіти у вищій педагогічній школі основними недоліками традиційної системи контролю за результатами навчальних досягнень студентів можна вважати:

- підсумковість контролю, яка відриває процес оцінювання від процесу навчання і виникає в силу відсутності на кожному етапі останнього відповідного механізму поточного контролю;
- фрагментарність виявлення знань студента, оскільки традиційний іспит не дозволяє виявити цілісну картину результатів навчання, лише констатувати наявність окремих знань;
- позаіндивідуалізованість оцінювання, яке не орієнтоване на виявлення особистісних нахилів і уподобань, професійних перспектив студента;
- суб'єктивність процесу оцінювання, зумовлену майже абсолютним домінуванням підсумкового контролю по закінченню вивчення окремого курсу і ситуативною залежністю від психологічного стану викладача і студента.

Виявлені недоліки спрямовують науково-педагогічний пошук у русло активної розробки такої системи оцінювання навчальних досягнень студентів, яка б створювала умови для розвитку їх індивідуальних здібностей, для актуалізації їх творчої самостійної діяльності, для формування у них цілісної картини світу, для відстеження і коригування самого процесу набуття знань. Необхідний новий підхід до оцінювання навчальних досягнень, який би відображав перехід до дослідницької пошукової діяльності студентів, до розвинення й актуалізації таких якостей студента як творче мислення, системне синтезування освітнього матеріалу, уміння аналізувати наявні процеси, уміння бачити проблему і вирішувати її, уміння знаходити нову необхідну інформацію, здатність аргументувати й відстоювати власну точку зору, застосовувати набуті знання для вирішення конкретних питань практики, здатність до самоконтролю та самоосвіти.

Для продуктивності культурологічної освіти майбутнього вчителя важливо, щоби підсумковий аналіз результатів навчальних досягнень студентів базувався на стимулюванні й мотивації їх позитивного ставлення до культурологічних знань і цінностей, на вмотивуванні їх активної педагогічно-дослідницької діяльності. Отже, в такому контексті ефективною може бути не формальна оцінка, а змістовний аналіз навчальних досягнень майбутніх фахівців, обговорення результативності пошукової діяльності, виявлення недоліків, конструювання корекційної роботи. В принципі ми погоджуємось з І.О.Хімік, що головне у контролі за результатами вивчення культурологічних курсів — допомогти студентами побачити внутрішню логіку навчальної

діяльності, її способи і прийоми, які у подальшому можна генералізувати на площину професійно-педагогічної діяльності [459, 29].

Вищесказане дозволяє припустити, що використання **рейтингової технології моніторингу навчальних досягнень** не тільки позитивно впливає на посилення мотивації до освоєння культурологічних знань й, відповідно, його результативність, але й зумовлює трансформувати характер навчальної діяльності студентів.

Рейтингова технологія базується на ідеї накопичення поточних оцінок, які студент отримує протягом всього періоду вивчення культурологічного курсу за різні види навчальної діяльності. Рейтингом у такому випадку називають суму балів, отриманих протягом вивчення окремої дисципліни за всіма формами навчальної діяльності, що дозволяє побудувати ранг у бік зменшення.

Рейтингова технологія оцінювання навчальних досягнень студентів у процесі їх культурологічної освіти дозволяє здійснювати як підсумковий, так і поточний контроль знань при збереженні альтернативності вибору видів діяльності студентів за їх уподобаннями та професійною орієнтацією, тобто здійснювати повноцінний педагогічний моніторинг як обґрунтоване діагностичне відстеження перебігу і результатів навчального процесу з метою його оптимального здійснення.

У такому випадку основними функціями педагогічного моніторингу навчальних досягнень студентів у процесі їх культурологічної освіти виступають:

- інформаційна, яка виявляє результативність педагогічного процесу, забезпечує зворотний зв'язок, дозволяє аналізувати ефективність освітніх технологій викладання культурологічного курсу;
- корекційна, яка спрямована на відстеження проміжних результатів вивчення культурологічного курсу з метою визначення продуктивних корекційних індивідуально-зорієнтованих технологій;
- мотиваційна, яка підвищує зацікавлення студентів в активній участі у процесі навчання, стимулює поглиблене вивчення дисципліни, самоаналіз й самооцінку результатів учіння; для викладача – створює настанову на дослідницьку діяльність, аналіз самого процесу навчання.

Принципово важливо, що рейтингова технологія педагогічного моніторингу навчальних досягнень студентів у процесі їх культурологічної освіти спрямована не тільки на забезпечення ефективного засвоєння майбутніми фахівцями культурологічних знань, але й на оцінку якості самої системи культурологічної освіти, що є необхідним у контексті пропонованого експериментального дослідження.

Проектування рейтингової технології педагогічного моніторингу навчальних досягнень студентів у процесі культурологічної освіти спирається на визначені у педагогічних працях А.О.Андрощука [15], О.М.Задорожної [15], Л.П.Одерій [323; 324], О.Ю.Сидорка [396] обов'язкові компоненти рейтингової технології, такі як:

- модульний принцип побудови навчального процесу, що дозволяє організувати самостійну роботу студентів над засвоєнням знань і проводити постійний поточний контроль;
- розробка системи балів за кожен вид діяльності студентів;
- співвіднесення отриманих балів з традиційною чотирибальною системою за допомогою відповідної шкали.

Пропонована система оцінювання результативності навчання базується на обґрунтованій вище модульній побудові культурологічного курсу. Здійснення поточного контролю відбувається після завершення вивчення тематичного модуля. Визначені обов'язкові для кожного студента форми рубіжного контролю (оцінювання відповідей і участі у проблемних дискусіях на семінарських заняттях, результатів виконання текстових і пошукових завдань), а також форми підсумкового контролю (тестова контрольна робота, розробка і здійснення музейно-педагогічного проекту) пропонується доповнити творчими — участь у наукових студентських олімпіадах, написання доповіді на студентську наукову конференцію.

Оскільки методику організації проблемних дискусій, виконання пошукових завдань (“тексти з помилками”) і завдань до текстів культури, методику розробки і здійснення музейного проекту представлено у попередніх параграфах, зупинимось більш детально на розробці *тестових завдань до підсумкової контрольної роботи*.

В останні роки педагоги-дослідники і практики (І.Є.Булах, В.І.Куриш, О.М.Майоров, Дж.Равен, В.В.Радул, О.В.Романов, Т.В.Солодка та ін.) звернули увагу на потенційні можливості тестування в аспекті виявлення рівня сформованості професійних знань і умінь майбутніх фахівців. З огляду на введення стандартів вищої освіти тестування дозволяє досить чітко виявити кількісні показники результатів навчальних досягнень студентів. І хоча залишається актуальним питання обмеженості діагностичного потенціалу тестів, обґрунтоване ще позицією Л.С.Виготського [95], який говорив про їх спрямованість лише на діагностику “актуального розвитку”, і позицією С.Л.Рубінштейна [381], який піддавав критиці тести за їх статичність, для визначення обсягу і характеру оволодіння понятійно-категоріальним апаратом культурологічного знання доцільно використовувати саме тестову форму контролю.

Розроблені тестові завдання (за типологією Є.О.Михайличева [302]) є монопредметними за сферою застосування, нормативними, оскільки їх результат оцінюється за підрахунком балів. За дидактичною орієнтацією це — тестові завдання підсумкового контролю, хоча окремі питання можна використовувати під час рубіжного контролю знань студентів.

Розроблені дидактичні тестові завдання відповідають обґрунтованій вище специфіці освоєння культурологічного знання у вищій педагогічній школі. Метою виконання тестового завдання визначена оцінка концептуальних культурологічних знань студентів, їх володіння категоріями історичних і національних універсальних картин світу, систем антропологічних поглядів і ціннісних компонентів певних типів культур.

На відміну від традиційних тестових завдань з культурології до набору питань включені такі, що дозволяють оцінити рівень системності і концептуальності культурологічного знання (питання типу “Модель часу, втілена у структурі слов'янського святилища”, “Якій культурі властива концепція “людини-характеру”), а також здатність застосувати їх при аналізі фрагменту тексту культури (питання типу “Художня мова якої течії відображена в словах персонажа української новели “Як мені хочеться взяти перо, обмокнути у блакить неба, в шумливі води, в кров свого серця і все списати, востаннє списати, що бачив, що почував”). Тестові завдання побудовані за принципом

організації елективного тексту з відповідним (не менше 5) набором дистракторів. На виконання тестового завдання відведено 10 хвилин.

Тестові завдання пройшли стандартизацію в процесі їх експериментальної апробації за методикою Є.А.Михайличева [302] на квотній вибірці з 574 студентів різних профілів навчання. Всі варіанти тестових завдань наведено у авторському навчальному посібнику [494].

Нормативи виконання тестового завдання визначались за узагальненою функцією бажаності УФБ Харрінгтона [41]. Оскільки за кожну правильну відповідь студент отримував 1 бал, то 0-4 бали означали мінімальний рівень навчальних досягнень студента, 6-8 балів — середній, 9-10 балів — максимальний рівень.

До відома студентів доводиться розрахунок кількості балів, які вони могли отримати за той чи інший вид навчальної діяльності під час вивчення культурологічного курсу. Розрахунок представлений у вигляді таблиці з характеристикою рівня кожного з видів навчальної діяльності (табл.4.2). На основі сукупності балів здійснювалась градація обсягу знань відносно традиційної чотирибальної системи.

Таблиця 4.2.

**РЕЙТИНГОВА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ
НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ В КУЛЬТУРОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ**

Понятійно-репродуктивний рівень	Фундаментально-продуктивний рівень	Системно-творчий рівень
		Участь у предметній олімпіаді тах 20 балів
	Музейний проект тах 15 балів	Участь у науковій конференції тах 40 балів
Тестова контрольна робота тах 10 балів	Проблемні дискусії тах 6 балів	
Текстові завдання тах 3 бали	Пошукові завдання тах 6 балів	
Відповіді на семінарі тах 3 бали		

Студентів також інформують щодо критеріальних характеристик застосування бальної системи:

1 бал — студент володіє матеріалом на рівні фактажу, відтворює його репродуктивно, не усвідомлює його системності й цілісності;

2 бали — студент володіє матеріалом на рівні елементарного аналізу, співставлення й порівняння, здатний розв'язувати стандартні проблеми. аргументувати власну точку зору;

3 бали — студент володіє матеріалом на системно-творчому рівні, в аргументації спирається на першоджерела, доводить власну позицію у дискусіях, самостійно організує пізнавальну діяльність.

Розрахунок балів за проблемно-пошукові види діяльності здійснюється з коефіцієнтом підвищення 2 (тах – 6), за науковий проект — з коефіцієнтом 5 (тах – 15). Участь у олімпіаді відповідно оцінюється у 20 балів, у студентській науковій конференції — у 40 балів. Подібна система дозволяє студенту

4.6. Педагогічний моніторинг навчальних досягнень студентів

самостійно вибирати рівень і види навчальної діяльності, орієнтуючись на бажаний результат, а викладачу робити висновки щодо пріоритетів в системі мотивів навчання.

Можна розрахувати максимальну загальну кількість балів, що їх отримує студент протягом навчального року по вивченню культурологічного курсу. За навчальним планом передбачено 32 години на аудиторні семінарські заняття. 2 години з них відведено на підсумкову тестову контрольну роботу. Решта розподіляється по 6 годин на кожний з вищезазначених модулів: 2 години по вивченню кожного тематичного модуля відведено на контроль рівня засвоєння ключових категорій і понять певної історико-культурної моделі світу шляхом виконання текстових завдань і коментованих відповідей до них, решта з метою формування умінь і навичок колективного обговорення питання, транспонування відомої інформації в площину нової проблеми, опрацювання логіки культурологічного мислення — на виконання пошукових завдань типу “текстів з помилками” (по 2 години на кожний тематичний модуль) та організацію і проведення дискусій (по 2 години на кожний тематичний модуль) з проблемних питань курсу.

Підрахунок можливої максимальної кількості балів представлено у табл.4.3.

Таблиця 4.3.
РОЗРАХУНОК БАЛІВ ЗА ВИДАМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

№ п/п	Види навчальної діяльності	1 заняття max	Сума
1	Відповіді на семінарських заняттях	3 бали	15 балів
2	Виконання тестових завдань	3 бали	15 балів
3	Виконання пошукових завдань	6 балів	30 балів
4	Участь у проблемних дискусіях	6 балів	30 балів
5	Виконання наукового проекту	15 балів	15 балів
6	Написання тестової контрольної роботи	10 балів	10 балів
7	Участь у тематичній олімпіаді	20 балів	20 балів
8	Участь у студентській науковій конференції	40 балів	40 балів
Max можлива кількість балів			175 балів

Таким чином, максимальна кількість балів за культурологічний курс становить 175 балів. Виходячи з максимальної суми балів, визначаються межі традиційних оцінок (за узагальненою функцією бажаності УФБ Харрінгтона [41]):

- ✓ задовільно — 67-111 балів (не менше 38%);
- ✓ добре — 112-141 балів (не менше 64%);
- ✓ відмінно — 142-175 балів (не менше 81%).

У тому випадку, коли студент набирає менше 67 балів, він має складати іспит. Студентові, який не задоволений оцінкою “задовільно” чи “добре” за результатами рейтингу, дозволяється підвищити оцінку на іспиті.

Згідно із зібраними статистичними даними позитивно оцінюють впроваджені методи контролю 87% опитаних студентів; 37% — відзначають, що запропонована система оцінювання змінила їх мотивацію щодо загальногуманітарної підготовки вчителя; 19% — відкривають для себе нові можливості у науково-дослідній роботі; і, нарешті 22% опитаних зазначають, що спробують використовувати елементи запропонованої системи оцінювання у своїй подальшій діяльності, що, на наш погляд, дуже важливим з огляду на фахову підготовку студента.

Діагностування навчальних досягнень студентів в їх культурологічній освіті базується на результатах виконання тестового завдання у контрольних і експериментальних групах. Результати представлені у табл.4.4.

Таблиця 4.4

РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Рівні навчальних досягнень	Контрольна		Експериментальна	
	а	%	а	%
Понятійно-репродуктивний	340	58,6	87	11,0
Фундаментально-продуктивний	209	36,0	515	64,9
Системно-творчий	31	05,4	191	24,1
	580	100	793	100

Як свідчать дані таблиці, студенти експериментальних груп показують абсолютне переважання навчальних досягнень за результатами виконання тестового завдання за всіма рівнями. 89% студентів експериментальних груп відповіли на більшість запитань дидактичного тексту, що свідчить про достатній рівень оволодіння системним культурологічним знанням, цінностями історичних типів культур, антропологічними смислами культурного процесу. У той час ці показники мають лише 41,4% студентів контрольних груп. Результати тестування навчальних досягнень студентів дають кількісні показники для позитивного висновку щодо ефективності запропонованої системи культурологічної освіти майбутніх вчителів.

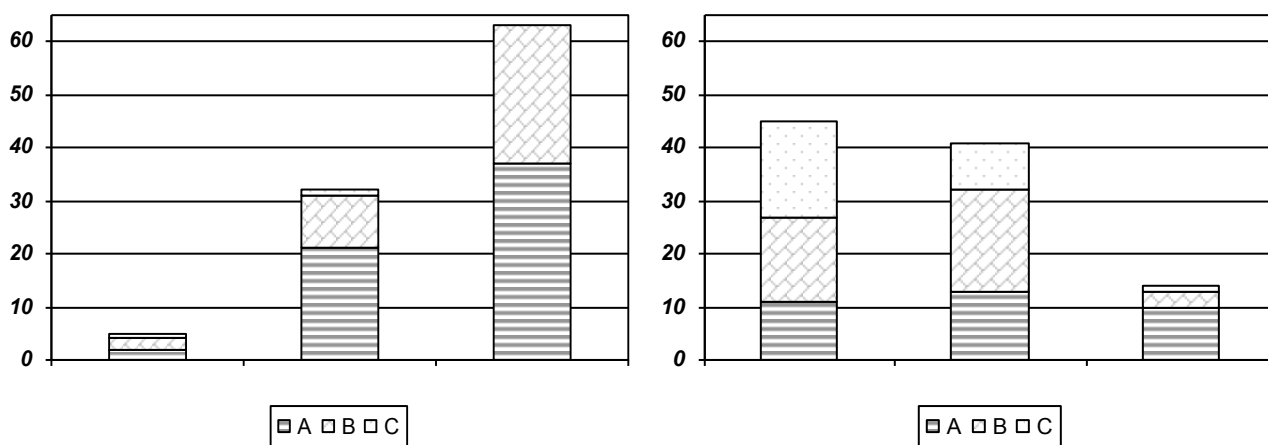
Здійснена статистична обробка результатів педагогічного моніторингу за вибором студентами домінуючих видів навчальної діяльності в процесі вивчення культурологічного курсу дозволяє виявити три *стилі стратегій навчальної діяльності студентів*.

Репродуктивна стратегія навчальної діяльності студентів характеризується орієнтацією вибору на завдання понятійно-репродуктивного рівня. Такі студенти більш-менш сумлінно відвідують семінарські заняття, намагаються відповідати на поставлені питання, переказувати прочитане у підручнику або почуте на лекції. Якщо беруться за пошукові завдання, то вибирають ті, які спираються на відому інформацію, оскільки впевнено почувають себе лише у стандартних ситуаціях. Їх музейні культурологічні проекти реферативні, не самостійні. Участь у наукових конференціях і олімпіадах вони взагалі ігнорують.

Продуктивна стратегія навчальної діяльності студентів пов'язана зі спробами орієнтуватись на проблемні питання курсу. Такі студенти намагаються братися за написання наукових проектів, брати участь у студентських конференціях. Відсутність значних результатів пов'язана з позасистемністю опанування ними культурологічною інформацією. Однак це покращує оцінки їх відповідей на традиційних семінарах за рахунок більш поглибленого знання питань. Основна сфера їх досягнень пов'язана з пошуковими завданнями та участю у дискусіях. Серед цих студентів можна знайти так званих “ерудитів” з досить об'ємними, однак поверховими знаннями з окремих проблем.

Творча стратегія навчальної діяльності характеризує орієнтацію студента на найскладніші завдання курсу. Такі студенти одразу вибирають тему дослідження (яка дуже часто пов'язана з майбутнім напрямком професійно-педагогічної діяльності), активно і творчо працюючи над нею протягом року. Результати, які вони представляють на студентській конференції, обґрунтовані, проблемні, викликають значне зацікавлення аудиторії. Такі студенти дещо поверхово ставляться до традиційних семінарів з питаннями-відповідями, вважаючи їх примітивним школярством. З більшим задоволенням вони приймають участь у дискусіях, у вирішенні проблемних ситуацій. Їх знання відрізняються не тільки глибиною, але й системністю і аксіологічністю, що є дуже важливим з точки зору специфіки саме культурологічного досвіду.

Статистичні результати аналізу стратегій навчальної діяльності студентів контрольних і експериментальних груп представлено на рис.4.6.



- A — кількість балів, набраних за виконання видів діяльності понятійно-репродуктивного рівня;
- B — кількість балів, набраних за виконання видів діяльності фундаментально-продуктивного рівня;
- C — кількість балів, набраних за виконання видів діяльності системно-творчого рівня.

Рис.4.6. СТРАТЕГІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Порівняння даних, представлених на рис.4.6, дозволяє зробити висновок про домінування системно-творчої (45%) і продуктивної (41%) стратегій навчальної діяльності студентів експериментальних груп (на противагу студентам контрольних груп, де домінуючою залишилась репродуктивна стратегія (63%)), що свідчить про активізацію суб'єктної позиції майбутнього

фахівця, забезпечену впровадженою системою культурологічної освіти у вищій педагогічній школі. Свідоме надання переваги студентами експериментальних груп пошуковим і творчим видам навчальної діяльності в процесі вивчення культурологічного курсу розглядається нами як закономірний результат впливу культурологічної освіти на органічну цілісність загальних і особливих характеристик майбутнього вчителя як особистості та як професіонала.

За нашими висновками, розроблена і впроваджена система рейтингової технології педагогічного моніторингу навчальних досягнень студентів в процесі вивчення культурологічного курсу уможливила:

- надання суб'єкт-суб'єктної орієнтації професійній комунікації між викладачем і студентом;
- посилення мотивації студентів до вивчення культурологічного курсу;
- здійснення переходу студентів на суб'єктну позицію у навчальній діяльності;
- отримання кількісних (результати тестування культурологічного тезаурусу студентів) та якісних (вибір студентами стратегій навчальної діяльності) показників навчальних досягнень майбутніх вчителів в процесі вивчення культурологічного курсу, які дають підстави стверджувати ефективність впровадженої системи культурологічної освіти у вищій педагогічній школі.

Узагальнення результатів науково-дослідного експерименту дозволяє визначити **систему умов ефективності культурологічної освіти майбутнього вчителя у вищій педагогічній школі**, яка має таку структуру:

1) загально-педагогічні умови:

- забезпечення цілісності професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя на основі усвідомлення ним педагогічної культури як інтегрованого компонента культурного буття людства шляхом формування багатовимірної особистісної картини світу в процесі опанування студентом інтегральним стилем мислення;
- актуалізація полікультурності культурологічної освіти як усвідомлення майбутнім вчителем множинності якісно своєрідних та самобутніх культур шляхом організації змісту культурологічного курсу як структурованої на основі територіально-типологічного, послідовно-історичного і паралельно синхронного підходів і в той же час внутрішньо цілісної моделі загальнокультурного досвіду людства;
- педагогічна підтримка процесу національної самоідентифікації майбутнього вчителя шляхом закріплення пріоритетності українознавчого компонента у кроскультурному балансі світових культур у змісті культурологічної освіти;

2) особистісно-комунікативні умови:

- орієнтація на загальнокультурні цінності як засіб інтеріоризації майбутнім вчителем багатства культурного досвіду людства шляхом осмислення етичних соціокультурних альтернатив як способів визначення стратегій життєдіяльності людини у їх історико-культурному вимірі;
- забезпечення особистісно-зорієнтованого підходу до організації культурологічної освіти у вищій педагогічній школі шляхом переміщення акценту з артефактів культури на її суб'єкта як носія творчого потенціалу,

- а також збереження варіативності змісту з урахуванням специфіки профілю підготовки майбутнього фахівця;
- конструювання навчального процесу на основі гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії шляхом впровадження діалогової стратегії педагогічної комунікації як ефективного засобу трансляції соціально значущих культурних смислів;
- 3) організаційно-методичні умови:
- генералізація культурологічного знання у сферу професійно-педагогічної діяльності шляхом оволодіння культурними функціями діяльності вчителя, усвідомлення культурного статусу вчителя у суспільстві;
 - педагогічна підтримка формування емоційно-ціннісного відношення студентів до соціокультурної дійсності шляхом проблематизації культурологічного навчання і впровадження герменевтичного підходу до інтерпретації змісту історико-культурного процесу;
 - формування досвіду культуротворчої діяльності майбутніх вчителів, орієнтованої на здійснення культурно-детермінованих способів вирішення професійно-педагогічних проблем шляхом застосування проектних та інформаційних технологій у культурологічній освіті.

Здійснення за таких умов культурологічної освіти майбутнього вчителя у вищій педагогічній школі продуктивно впливає на формування його суб'єктної позиції у перебігу сучасних історико-культурних процесів, активізацію його культурної самореалізації та саморозвитку, інтенсифікацію його інтеграції у національну і світову культуру, на забезпечення його готовності до здійснення педагогічної підтримки дитини на шляху її визначення у світі культурних цінностей.

Висновки до четвертого розділу

Обґрунтована у дослідженні система показників (інтегрально-гностичний, ціннісно-орієнтаційний, соціально-комунікативний, організаційно-діяльнісний і творчо-рефлексивний) і критеріїв (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез) забезпечує повноцінне (системи у цілому і кожного компонента окремо) діагностування культурологічної освіченості студентів як досягнутого в процесі індивідуальних культурних практик рівня ефективного володіння особистістю соціокультурними смислами професійної діяльності.

Кожен із критеріїв у цілісній їх системі функціонує на трьох її рівнях — понятійно-репродуктивному, фундаментально-продуктивному і системно-творчому, виокремлення яких відповідає вимогам Державного стандарту вищої освіти.

У процесі конструктивної трансформації методичних засад культурологічної освіти у вищій педагогічній школі виявлено і реалізовано такі засоби активізації кожного з компонентів цілісної системи культурологічної освіти майбутнього вчителя: когнітивного (модульна організація навчального змісту культурологічного курсу; метод структуризації культурологічного знання; проблематизація і наративізація культурологічної лекції), аксіологічного (особистісна орієнтація процесу формування емоційно-ціннісного відношення студентів до соціокультурної дійсності; компаративізація аналізу культурологічних цінностей; технологія фасилітації), комунікативного

(використання новітніх інформаційних технологій розвинення мовно-культурної компетентності; герменевтичний підхід до інтерпретації текстів культури; організація навчального діалогу), праксеологічного (методи навчання у малих групах; метод педагогічно-дослідницьких музейних проєктів; рейтингова технологія моніторингу навчальних досягнень студентів). Цілісність і процесуальність методичної системи культурологічної освіти забезпечується формуванням суб'єктної позиції майбутнього вчителя як необхідного фактора продуктивної активності фахівця у його постійному культурному саморозвитку і самореалізації.

Відстеження динаміки формування кожної зі складових культурологічної освіченості студентів, а також її структури у цілому на її змістовному (категоріальна структура світогляду і рівень навчальних досягнень студентів) і операційному (діяльнісні стратегії навчання) рівнях з використанням експериментальних факторів впливу і без них дозволяє надійно і об'єктивно підтвердити ефективність пропонованої методичної системи культурологічної освіти майбутнього вчителя у вищій педагогічній школі.

Вивчення й узагальнення результатів впровадження методичної системи культурологічної освіти майбутнього вчителя у практику вищої педагогічної школи дозволяє визначити систему умов її ефективності, у якій виділено загальнопедагогічні (забезпечення цілісності професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя, педагогічна підтримка процесу його національної самоідентифікації, актуалізація полікультурності культурологічної освіти), особистісно-комунікативні (орієнтація на загальнокультурні цінності як засіб інтеріоризації індивідом культурного досвіду людства, забезпечення особистісно-зорієнтованого підходу до організації культурологічної освіти, конструювання педагогічного процесу на основі гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії) і організаційно-методичні (генералізація культурологічного знання на сферу професійно-педагогічної діяльності, педагогічна підтримка формування емоційно-ціннісного відношення студентів до соціокультурної дійсності, формування досвіду культуротворчої діяльності) умови.

Впровадження у практику вищої педагогічної школи науково-методичного комплексу по удосконаленню культурологічної освіти (програма, навчальні посібники, курс лекцій, робочий зошит студента з навчального курсу, система творчих завдань, дидактичні тестові завдання) ефективно впливає на результати функціонування всіх рівнів особистості майбутнього вчителя — культурної самосвідомості, культурного досвіду, емоційно-ціннісного відношення до соціокультурної дійсності, соціокультурної комунікації, суспільних дій, а також на становлення когнітивного, аксіологічного, комунікативного, праксеологічного і суб'єктного компонентів педагогічної культури майбутнього фахівця.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Особливості перебігу сучасної соціокультурної модернізації на Україні та в усьому світі, а саме — зростання ролі етнічного фактору в процесах світової глобалізації, необхідність осмислення гуманітарних цінностей буття людства, пріоритетність інтелектуального виробництва, зміна епістемологічної парадигми в умовах становлення постнекласичної картини світу, трансформація методологічних засад освіти як феномена і структурного компонента культури — визначають перспективність культурологічної освіти майбутнього вчителя в оновленні змісту його професійної підготовки у вищій школі.

Теоретичний аналіз усталених фундаментального, професіографічного і системного підходів до визначення структури особистості та педагогічної діяльності вчителя дозволяє виявити наявну тенденцію до підпорядкування загальнокультурних якостей вчителя фаховим, що закріпилося у прагматичній моделі професійної підготовки студента у вищій педагогічній школі.

В той же час кроскультурний аналіз історичних парадигм педагогічної культури вчителя підтверджує органічність діалектичної взаємодії загальнокультурного і фахового в професійній підготовці студента у вищих закладах освіти. Загальнокультурний потенціал вчителя забезпечує його ефективно входження у педагогічну культуру і в подальшому проектується на площину фахової діяльності та перетворюється з потенційної форми на актуальну. Власне професійні якості вчителя повноцінно формуються, розвиваються і проявляються у неперервному процесі самореалізації його особистості у культурі.

Методологічний аналіз феномена культурологічної освіти майбутнього вчителя показує, що вона забезпечує формування суб'єктної позиції вчителя у культурі, тобто його готовність виконувати соціокультурні функції професії вчителя, активно конструювати педагогічний процес у широкому соціокультурному контексті, здійснювати педагогічну підтримку учнів на шляху їх особистісної національно-культурної ідентифікації, розвивати власний культуротворчий потенціал. Прогностична характеристика вчителя як суб'єкта культури дозволяє зробити висновок, що культурологічна освіта вчителя, незалежно від профілю і рівня його підготовки, є функціонально необхідною і повинна складати загальнокультурну основу його особистісно-професійного розвитку. Соціальне призначення культурологічної освіти майбутнього вчителя найбільш повно реалізується в умовах університетської педагогічної освіти, яка орієнтована на розвиток фундаментальної полікультурної освіченості студента і формування його наукового системно-методологічного мислення.

Аналіз концептуальних основ культурологічної освіти у вищій педагогічній школі дає можливість визначити сутність педагогічної інтерпретації феномена культурологічної освіти майбутнього вчителя, об'єктивованого нормативним культурологічним курсом. Вона полягає у 1) інтегральності як представленні в культурологічній освіті універсального історико-культурного знання, що сприяє формуванню цілісного уявлення студента про культурний континуум і місце у ньому людини; 2) аксіологічності як орієнтації на загальнолюдські культурні цінності, що покликано підтримати процеси становлення емоційно-ціннісного відношення студентів до дійсності; 3) антропологічності як домінантності

людинознавчого виміру культури, що зумовлено розгортанням професійної діяльності вчителя в сфері міжособистісної взаємодії; 4) полікультурності як усвідомленні множинності національних самобутніх культур, що уможлиблює розуміння й прийняття вчителем різних культурних традицій. Професійно-педагогічне спрямування культурологічної освіти полягає в усвідомленні майбутнім вчителем соціокультурних функцій обраної професії, у розумінні культурного статусу вчителя у суспільстві, в оволодінні соціокультурними нормами професіоналізму, в опануванні основними історичними парадигмами педагогічної культури вчителя, що виступає умовою забезпечення соціокультурної адекватності майбутнього фахівця.

Методологічний аналіз педагогічного феномена культурологічної освіти майбутнього вчителя дозволяє розробити її дидактичну модель, в якій конкретизовано мету культурологічної освіти у вищій педагогічній школі, її основні завдання, функції, структуру, принципи, зміст і методичне забезпечення.

Багаторівнева мета культурологічної освіти полягає у становленні майбутнього вчителя у якості суб'єкта культури, що забезпечує активізацію процесів його культурної самореалізації та саморозвитку, формування його готовності до здійснення підтримки дитини на шляху її визначення у світі культурних цінностей. Поставлена мета вимагає вирішення цілого комплексу завдань: оволодіння студентом системою інтегрованого культурологічного знання, введення його у ціннісні настанови загальнолюдської та національної культур, опанування основними принципами і формами комунікативного досвіду різних сфер культури людства, формування досвіду культуротворчої діяльності, засвоєння суб'єктної природи культурних процесів як інструменту гуманізації стратегій професійної діяльності.

Визначення системи завдань культурологічної освіти студента вищої педагогічної школи дозволяє конкретизувати її структуру у взаємозв'язку когнітивного компонента (цілісна система культурологічного знання, що розкриває суспільно значущі смисли культурних процесів і визначає характер проектування майбутнім фахівцем культурно-пізнавальної діяльності учнів), аксіологічного компонента (система загальнокультурних цінностей, яка забезпечує формування емоційно-ціннісних критеріїв педагогічної культури студента), комунікативного компонента (система історично усталених принципів трансляції соціально значущого культурного досвіду, що орієнтують студента на суб'єкт-суб'єктне розуміння педагогічної взаємодії), праксеологічного компонента (система культурних практик людини як способів її самореалізації та саморозвитку, що визначає характер адекватної соціальним потребам суспільства педагогічної діяльності вчителя) і суб'єктного компонента (система антропологічних знань, що розкриває місце людини у просторі культури і вмотивовує суб'єктну позицію вчителя у соціокультурних процесах).

Результати теоретичного аналізу досліджуваного феномену обумовлюють виділення таких специфічних принципів культурологічної освіти майбутнього вчителя: 1) принципу інтегральності, який спрямований на відтворення універсальних картин світу певних історико-культурних типів у їх онтологічних, антропологічних, гносеологічних аспектах і дозволяє актуалізувати потенціал системної форми культурної рефлексії на становлення цілісного світобачення майбутнього вчителя; 2) принципу варіативності, який передбачає полілінійність руху між компонентами інтегрованого змісту

культурологічного курсу, що дозволяє врахувати специфіку профілю фахової підготовки; 3) принципу антропологізму, який зумовлює акцентування людинознавчої проблематики культурологічного знання, що задає фахову домінанту культурологічного курсу в його орієнтації на підготовку вчителя до міжособистісної взаємодії у педагогічному процесі; 4) принципу аксіологізму, який передбачає залучення студентів до суспільно значущих цінностей культури, що забезпечує моральну сталість майбутніх вчителів і вмотивовує їх готовність до виконання виховних функцій професій; 5) принципу діяльності, який вимагає переведення студента на позицію суб'єкта культуротворчих практик у відповідності з логікою його становлення як майбутнього професіонала.

Обґрунтування принципів культурологічної освіти у вищій педагогічній школі, а також аналіз психофізіології студентського віку як вихідної у проектуванні навчального процесу дозволяє уточнити дидактичні підходи до відбору змісту культурологічної освіти майбутнього вчителя як внутрішньо цілісної моделі культурного досвіду людства, що спирається на базисні інваріанти фахової діяльності вчителя і забезпечує загальнокультурний розвиток особистості студента.

На основі сучасних концепцій стадійності, полілінійності та цивілізаційної дискретності соціокультурного процесу зміст культурологічного курсу структурується у відповідності з територіально-типологічним, послідовно-історичним і паралельно-синхронним підходами за умови пріоритетності українознавчого компонента у кроскультурному балансі культур. Взаємодія і взаємозв'язок між компонентами змісту здійснюється за моделлю полілінійної концентричної структури на основі багатовимірного розкриття навчального матеріалу, змістовним ядром і основним механізмом інтеграції якого виступає універсальна картина світу певного історико-культурного типу.

Проведений предметно-структурний, функціонально-процесуальний і цілізмістовий аналіз феномена культурологічної освіти майбутнього вчителя зумовлює її визначення як процесу і результату педагогічно організованого становлення особистості студента в якості суб'єкта культури шляхом освоєння системи культурологічних знань, цінностей, принципів комунікації та досвіду культурних практик, що забезпечує залучення до культурно детермінованих шляхів вирішення завдань особистісної та професійної життєдіяльності та створює умови для самовизначення майбутнім фахівцем основних параметрів його педагогічної культури.

Культурологічна освіченість майбутнього вчителя як прояв ефективного володіння соціокультурними смислами особистісної та професійної діяльності визначається в системі показників (інтегрально-гностичний, ціннісно-орієнтаційний, соціально-комунікативний, організаційно-діяльнісний і творчо-рефлексивний) і критеріїв (на рівні знання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу), що забезпечує об'єктивне (системи у цілому і кожного компонента окремо) діагностування досліджуваного феномена.

Впровадження у нормативний педагогічний процес у вищому навчальному закладі теоретично обґрунтованої та розробленої на основі дидактичної моделі методичної системи культурологічної освіти майбутніх вчителів дозволяє виявити особливості реалізації таких її компонентів, як когнітивний (модульна організація навчального змісту культурологічного курсу;

метод структуризації культурологічного знання; проблематизація і наративізація культурологічної лекції), аксіологічний (особистісна орієнтація процесу формування емоційно-ціннісного відношення студентів до соціокультурної дійсності; компаративізація аналізу культурологічних цінностей; технологія фасилітації), комунікативний (використання новітніх інформаційних технологій розвинення мовно-культурної компетентності; герменевтичний підхід до інтерпретації текстів культури; організація навчального діалогу), праксеологічний (методи навчання у малих групах; метод педагогічно-дослідницьких музейних проєктів; рейтингова технологія моніторингу навчальних досягнень студентів).

Аналіз експериментальних результатів впровадження запропонованої педагогічної системи методичного забезпечення культурологічної освіти майбутніх вчителів дозволяє віднести до педагогічних умов її ефективності у вищій педагогічній школі забезпечення цілісності професійно-особистісного становлення студента, педагогічну підтримку процесу його національної самоідентифікації, актуалізацію полікультурного підходу до організації змісту культурологічного курсу, орієнтацію на загальнокультурні цінності як засіб інтеріоризації студентом культурного досвіду людства, забезпечення особистісної орієнтації навчального процесу, конструювання його на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, генералізацію культурологічного знання на сферу професійно-педагогічної діяльності, формування досвіду культуротворчої діяльності майбутнього вчителя.

Теоретично обґрунтована та експериментально перевірена система культурологічної освіти майбутнього вчителя покладена в основу розроблених навчальних програм, навчальних посібників, курсу лекцій, робочого зошита студента з культурологічного курсу, серії методичних рекомендацій для викладачів і студентів різних форм навчання. Розроблений навчально-методичний комплекс може бути продуктивно використаний викладачами, методистами, вчителями, студентами педагогічних спеціальностей вищих закладів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамовских Н.В. Педагогический мониторинг в образовательном процессе дошкольного учреждения // Стандарты и мониторинг в образовании.— 1999. — №3. — С.51-54.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни.— М.: Мысль, 1991.— 299 с.
3. Агацци Э. Человек как предмет философии // Вопросы философии.— 1989. — №2. — С.24-34.
4. Азархин А.В. Культура художника. — К.: Мистецтво, 1988.— 334 с.
5. Азархин А.В. Мировоззрение и эстетическое развитие личности. — К.: Наукова думка, 1990.— 192 с.
6. Акимова О.В. Педагогическое стимулирование как средство всестороннего развития личности будущего учителя: Автореф. дис... канд. пед. наук:13.00.01 / Киевск. педагог. ин-т им.А.М.Горького — К., 1989. — 24 с.
7. Александрова Н.Х. Субъектность на поздних этапах онтогенеза. — Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000.— 126 с.
8. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія.— К.: Либідь, 1998.— 558 с.
9. Аллахвердов В.М. Психология искусства: Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. — СПб: ДНК, 2001.— 197 с.
10. Алферов Ю.С., Осовский Е.Г. К вопросу о профессиограмме советского учителя // Вопросы психологии. — 1971.— №2. — С.83-90.
11. Амонашвили Ш.А. Размышление о гуманной педагогике.— М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. — 494 с.
12. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания.— Л.: Изд-во ЛГУ, 1968.— 339с.
13. Андрейкова С.А. Гуманистические ценности в системе высшего педагогического образования США // Magister.— 1999.— №6.— С.36-45.
14. Андрієвська В.В., Балл Г.О. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. — К., 1997. — 136 с.
15. Андрощук А.О., Задорожна О.М. Рейтингова технологія навчання у вищих та середніх закладах освіти. — Луганськ, 1997.— 52 с.
16. Анненков П.В. Парижские письма. — М., 1983.— С.94.
17. Анцыферова Л.И. Психологическое учение о человеке: теория Б.Г.Ананьева, зарубежные концепции, актуальные проблемы // Психологический журнал.— 1998.— №1. — С.3-15.
18. Арнольд А.И. Путь к храму культуры. —М.: Грааль, 2000.— 107 с.
19. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы.— М.: Высшая школа, 1980.— 368 с.
20. Арцишевська М.Р. Проблема інтеграції змісту освіти в педагогічній спадщині Яна-Амоса Коменського // Проблеми філософсько-світоглядних основ концепції розвитку освіти та навчання: Зб. наук. праць.— Луцьк: Вежа, 2000.— С.24-30.
21. Арцишевська М.Р. Суспільствознавча картина світу як теоретична основа інтеграції змісту шкільної освіти // Шлях освіти. — 2000. — №3.— С.16-20.
22. Арцишевський Р.А. Вихідні засади світоглядної освіти // Проблеми філософсько-світоглядних основ концепції розвитку освіти та навчання: Зб. наук. праць.— Луцьк: Вежа, 2000.— С.10-20.
23. Арцишевський Р.А. Мировоззрение: Сущность, специфика, развитие.— Львов: Высшая школа, 1986.— 197 с.
24. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров.— М.: Институт практической психологии, 1996.— 768 с.
25. Асмус В.Ф. Вопросы теории и истории эстетики: Сборник статей.— М.: Искусство, 1968. — 654 с.
26. Афанасьев Ю.Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности.— Львов: Світ, 1990.— 160 с.
27. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности.— М.: Знание, 1981.— 96 с.
28. Базылевич Т.Ю. Введение в психологию целостной индивидуальности. — М.: Институт психологии РАН, 1996.— 247 с.
29. Балл Г.О. Теоретико-методичні засади гуманізації освіти (психолого-педагогічний аспект) // Шляхи та проблеми входження освіти України у світовий освітній простір.— Вінниця: Універсум-Вінниця, 1999.— С.8-85.
30. Барabanщиков А.В., Муцынов С.С. Педагогическая культура офицера.— М.: Воениздат, 1985. — 158 с.
31. Барышева Т.А. Диагностика эстетического развития личности.— СПб.: РГПУ им.А.Герцена, 1999.— 140 с.
32. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники.— М.: Наука, 1989.— С.108-109.
33. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979.— 423 с.
34. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. — М.: Академия, 2000.— 192 с.
35. Берлянд И.Е. Школа диалога культур // Школьные технологии. — 1999. — №1-2.— С.100-104.
36. Берхин Н.Б. Специфика искусства: Психологический аспект.— М.: Знание, 1984.— 63 с.

37. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов.— М.: Высшая школа, 1989.—141 с.
38. Бестужев-Лада И.В. Педагогический потенциал культурологии // Вопросы философии.— 1997.— №2.— С.55-56.
39. Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия становления. — Ровно: РИО управления по печати, 1991.— 146 с.
40. Бех И.Д., Радул В. В. Педагогічна культура і розвиток соціальної зрілості особистості вчителя // Наукові записки.— Вип.32.— Серія: Педагогічні науки.— Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Вінниченка.— 2001.— С.12-17.
41. Бешевлі Б.І., Сулименко Л.В. Використання експертної оцінки знань при порівнянні різних шкал оцінок // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002.—№3. — С.107-111.
42. Бешенков С. А, Ракитина Е.А. Принцип «голографичности» в определении содержания обучения // Стандарты и мониторинг в образовании.— 2000.— №3.— С.43-45.
43. Библер В.С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в XXI век. — М., Политиздат, 1991.— 413 с.
44. Библер В.С. XX век. Человек. Культура // Человек в системе наук.— М.: Наука, 1989.— С.301-317.
45. Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики образования // Педагогіка.— 1994. — №5.— С.3-11.
46. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода.— М.: Наука, 1973.— 270 с.
47. Блинов В.М. Подготовка учителя в ФРГ // Magister. — 2000.— №3.— С.82-91.
48. Блонский П.П. Мои воспоминания.— М.: Педагогіка, 1971.— 175 с.
49. Блюменау Д.Й. Информация и информационный сервис.—Л.: Наука, 1989.— 192 с.
50. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя.— О.: Маяк, 1998.— 284 с.
51. Богуславский М. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике нач. XX в. // Педагогіка.— 2000.— №4.— С.63-70.
52. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.— М.: Просвещение, 1968.— 463 с.
53. Бондар В.І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі.— К.: НПУ ім.М.Драгоманова, 2000.— 192 с.
54. Бондаревская Е.В. Концепция личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Школа духовности. — 1999.—№5.— С.41-53.
55. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная цель // Педагогіка.— 1999.— №3.— С.37-43.
56. Бондаревская Е.В. Теоретико-методологические вопросы изучения и формирования педагогической культуры // Формирование педагогической культуры будущего учителя: Сб. научн. трудов.— Ростов-на Дону: РГПИ, 1989.— С.3-21.
57. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогіка.— 1995.— №4.— С.29-36.
58. Бондаренко Л.В. Я — мир: Механизмы и этапы формирования мировоззрения личности. — К.: Вища школа, 1991.— 132 с.
59. Бордовский Г.А., Козырев В.А. Концепция базовой гуманитарной подготовки бакалавра в педагогическом университете. — СПб: Образование, 1994.— 32 с.
60. Бордовский Г.А., Носкова Т.Н., Степанов А.А. Развивающие возможности аудиовизуальных средств обучения // Педагогіка. — 1996. — №4. — С.40-43.
61. Борисова Е.М., Логинова Г.П. Индивидуальность и профессия.— М.: Знание, 1991.— 80 с.
62. Брушлинский А.В. Гуманистичность психологической науки // Психологический журнал. — 2000.— №3. — С.43-48.
63. Бубер М. Два образа веры. — М.: Республика, 1995.— 463 с.
64. Будіянський М.Ф. Психологія особистості.— О.: Астро Принт, 1999.— 112с.
65. Буюва Л.П. Культура и образование // Вопросы философии.— 1997.— №2. — С.12-18.
66. Буюва Л.П. Человеческий фактор: новое мышление и новое действие: (Философские заметки).— М.: Знание, 1988.— 63 с.
67. Букач М.М. Формування педагогічної культури вчителя музики засобами спеціальних практик.— О.: Логос, 1999.— 196 с.
68. Булах І.Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / АПН України. Ін-т педагогіки і психології професійної освіти.— К., 1995. — 50 с.
69. Бульман Р. Новый Завет и мифология // Вопросы философии. — 1992. —№11. — С.86-114.
70. Буркова О.В. Педагогічні новації та їх діагностична експертиза. Теоретичний аспект.— К.: Науковий світ, 1999.— 37 с.
71. Бурова О.К. Естетичний потенціал науки в шкільній освіті // Постметодика — 1997. — №4.— С.7-10.
72. Буш Г.Я. Диалогика и творчество. — Рига: Авотс, 1985.— 317 с.
73. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей-культурных символов в индивидуальном сознании // Вопросы психологии. — 1997. — №5. — С.44-56.
74. Бытие человека в культуре (опыт онтологического подхода) / Е.К.Быстрицкий и др.— К.: Наукова думка,

Література

- 1992.— 176 с.
75. Вайман С.Т. Диалогика согласия. По мотивам сочинений М.Бубера // Человек.— 1996.— №6. — С.77-88.
76. Вайман С.Т. Человеческая целостность в перипетиях диалога // Человек.— 1994.— №3.— С.11-21.
77. Вакуленко В.Н. Педагогические условия формирования у старшеклассников профессионально значимых качеств будущего учителя : Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський ун-т ім.Т.Шевченка.— К., 1993.— 22 с.
78. Валицкая А.П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. — 1998.— №4.— С.12-18.
79. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика.— 1997.— №3.— С.15-27.
80. Василюшина Т.В. Эмпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: Автореф. дис... канд.психол. наук: 19.00.07 / АПН України. Ін-т психології ім.Г.С.Костюка.— К., 2000.— 20 с.
81. Васянович Г.П., Дегтярьова Г.С, Клос.Є. Дидактичні аспекти культурологічної підготовки спеціаліста у вищій школі // Педагогіка і психологія професійної освіти.— 1998.— №5.— С.214-222.
82. Вебер М. Протестантська етика і дух капіталізму. — К.: Основи, 1994.— 261 с.
83. Веракса Н.Е. Модель позиционного обучения студентов // Вопросы психологии.— 1994.— №3. — С.122-129.
84. Вершловский В., Лесохина Л., Кобзарь В., Солонин Ю. Понятийный словарь как метод изучения доходчивости словесной пропаганды // Философские науки.— 1967.— №2. — С. 50-57.
85. Витте С.Ю. Избранные воспоминания. 1849-1911 гг.— М.: Мысль, 1991.— 708 с.
86. Виховання національно свідомої особистості: Методичні рекомендації / Під ред. Д.О.Тхоржевського.— Глухів, 2001.— 144 с.
87. Вихрущ В.О. Естетична педагогіка й дидактика на початку ХХ століття: проблеми взаємозв'язку // Наукові записки. Вип.32.— Серія: Педагогічні науки.— Кіровоград: РВУ КДПУ ім.В.Вінниченка.— 2001.— С.71-75.
88. Вовк Л.П. Історія освіти дорослих в Україні: Нариси.— К., 1994.— 226 с.
89. Волинець К.І. Інтеграція змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх вихователів у педагогічних училищах і коледжах України: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України. Ін-т педагогіки і психології професійної освіти.— К., 1997.— 24 с.
90. Волинка Г.І. Матеріалістична діалектика і суспільне життя.— К.: Політвидав України, 1986.— 157 с.
91. Волошинова Л.В. Естетико-педагогічний вплив відео — Мистецтво і освіта.— 2002.— №1.— С.51-53.
92. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. — М.: Изд-во УРАО, 1999.— 208 с.
93. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1983.— Т.4.— С.243-358.
94. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982.— Т.2.— С.5-361.
95. Выготский Л. Педагогическая психология. — М.: Педагогика-Пресс, 1996.— 536 с.
96. Вяткина Т.Е. Общая культура как метаиндивидуальная характеристика // Психология и социология: проблемы и перспективы развития. — М., 1996.— С.35-37.
97. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики.— М.: Прогресс, 1988.— 704 с.
98. Гайсина Г.И. Образование как социокультурный феномен. — М.: МГПУ, 2000.— 147 с.
99. Галицких Е.О. Интегративный подход к профессиональному личностному становлению будущего педагога // Стандарты и мониторинг в образовании.— 2001.— №4.— С.50-54.
100. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні.— К.: ІНТЕЛ, 1995.— 168 с.
101. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии.— М.: АПН СССР, 1986.— С.236-277.
102. Гачев Г.Д. Книга удивлений, или естествознание глазами гуманитария, или образы в науке.— М.: Педагогика, 1991.— 272 с.
103. Гачев Г.Д. Национальные образы мира.— М.: Прогресс-Культура, 1995.— 480 с.
104. Гвоздева Г. Проблемы исследования традиционных систем музыкального воспитания Востока // Alma mater. — 2001.— №3.— С.34-35.
105. Гданська О. Проблема формування ціннісних орієнтацій особистості та завдання музичної педагогіки // Питання культурології: Мідвідомчий збірник наукових статей.— Вип.16.— К.: КНУКІМ, 2000.— С.157-162.
106. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: В.3-х т. — М.: Мысль, 1977. — Т.3.— 471 с.
107. Гельман З.Е. История науки и культуры в общеобразовательной школе // Педагогика.— 1993.— №5.— С.25-32.
108. Геращенко И. Методологические программы в педагогике // Высшее образование в России.— 1997.— №2.— С.126-129.
109. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. — М.: Наука, 1977.— 703 с.
110. Герчикова В.В. Современное высшее образование: функции, реализация, перспективы.— Томск: Изд-во ун-та, 1988.— 163 с.
111. Гершунский Б.Г. Философия образования для XXI века.— М.: Совершенство, 1998.— 608 с.
112. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию.— М.: Школа-Пресс, 1995.— 448 с.
113. Гладюк Т.В. Підготовка студентів до інтегрованого навчання учнів природничим дисциплінам: Автореф.

- дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України. Ін-т педагогіки і психології професійної освіти.— К., 1997.— 16 с.
114. Глас Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии.— М.: Прогресс, 1976.— 495 с.
 115. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования.— К.: Просвіта, 1997.— 307 с.
 116. Гомза Т. Нарратив в лекции // Высшее образование в России.— 2001.— №3.— С.53-58.
 117. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе.— М.: Просвещение, 1965.— 260 с.
 118. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психологических качествах личности учителя // Вопросы психологии.— 1975.— №3.— С.100-111.
 119. Гончаренко С.У. Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики.— К.: Радянська школа, 1990.— 207 с.
 120. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник.— К.: Либідь, 1997.— 376 с.
 121. Грейліх О.О. Професійно-педагогічний контакт: психологічний самотренінг з розвитку навичок емпатії.— К.: Знання, 1999.— 49 с.
 122. Грейсон Дж.К., О'Делл К. Американский менеджмент на пороге XXI века.— М.: Экономика, 1991.— 319 с.
 123. Григорьев Д.И. Культурный диалог старшеклассников // Народное образование.— 2001.— №7.— С.153-158.
 124. Грінченко Б.Д. Якої нам треба школи.— К., 1912.— С.6.
 125. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя.— Харків: Основа, 1998.— 298 с.
 126. Гузій Н.В. Педагогічна професія і особистість учителя: Методичні рекомендації.— К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2000.— 19 с.
 127. Гуменюк О.Є. Модульно-розвиваюче навчання: соціально-психологічний аспект.— К.: Школяр, 1998.— 112с.
 128. Гулан Н.М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні.— К., 2000.— 221 с.
 129. Гуруджапов В.А. Введение подростков в экзистенциальные смыслы мотивов русской пейзажной живописи // Психологическая наука и образование.— 1998.— №2.— С.98-109.
 130. Гутник И.Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников.— СПб: Изд-во РГПУ им.А.Герцена, 2000.— 158 с.
 131. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения.— М.: Интор, 1996.— 544 с.
 132. Давыдов В.В., Зинченко В.П. Культура, образование, мышление // Перспективы. Вопросы образования.— 1992.— №1-2.— С.3-11.
 133. Данилюк А.Я. Учебный предмет как интегрированная система // Педагогика.— 1997.— №4.— С.24-28.
 134. Дегтярьова Г.С. Гуманізація професійної підготовки вчителів у класичному університеті // Педагогіка і психологія професійної освіти.— 1998.— №1.— С.20-27.
 135. Джеймс У. Психология.— М.: Педагогика, 1991.— 257 с.
 136. Дидусь Н.И. Формирование самостоятельности как профессионально значимого качества личности будущего учителя: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киевский гос. педагогич. ин-т им.А.М.Горького — К., 1988.— 23 с.
 137. Дикань В.С. Рефлексивний підхід у теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів в університетах США (педагогічний аспект): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний аграрний університет.— К., 1999.— 20 с.
 138. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип // Педагогика.— 2000.— №10.— С.3-11.
 139. Долженко О. Социокультурные проблемы становления и развития высшего образования // Alma mater.— 1996.— №1.— С.21-27.
 140. Доманский В.А. Культурологические основы изучения литературы в школе.— Томск: ТГУ, 2000.— 472 с.
 141. Дорфман Л.Я. От неклассической к метаиндивидуальной психологии искусства // Эстетика: информационный подход.— М.: Смысл, 1997.— С.158-190.
 142. Дридзе Т.М. Экоантропоцентристская парадигма в социальном познании и социальном управлении // Человек.— 1998.— №2.— С. 95-105.
 143. Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури.— К.: Державне Центрально-Українське вид-во, 1997.— 215 с.
 144. Дубовик О.В. Сучасні теорії та концепції культурологічної підготовки спеціалістів в університетах США // Педагогіка і психологія професійної освіти.— 1999.— №3.— С.300-308.
 145. Дурманенко Є.А. Формування світоглядної культури учнівської молоді.— Луцьк.: Вежа, 2000.— 54 с.
 146. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления.— М.: Лабиринт, 1999.— 190 с.
 147. Евсеев Д., Евсеева И. Метод проектов в сфере дистанционного обучения //Новые знания.— 2000.— №2.— С. 17-20.
 148. Егоров О.Г. Интегрированный курс в инновационной школе. Культурология // Школьные технологии.— 2000.— №2.— С.130-136.
 149. Егоров Ю.Л., Леванов Б.В. Гуманитарная составляющая концепции образования XXI века // Школа.— 1999.— №5.— С.4-12.
 150. Ерасов Б.С. Социальная культурология.— М.: Аспект-Пресс, 1996.— 591 с.
 151. Євтух М., Сердюк О. Еволюція бачення цілісності освіти в процесі історичного розвитку суспільства // наукові записки.— Вип.ХХХІІ.— Серія: Педагогічні науки.— Кіровоград: РВЦ КДПУ ім.В.Вінниченка,

Література

- 2001.— С.3-8.
152. Жамбю М. Иерархический кластер-анализ и соответствия.— М.: Финансы и статистика, 1988.— 342 с.
153. Животенко-Піанків А. Педагогічно-просвітницька праця Бориса Грінченка.— К.: Видавничий центр "Просвіта", 1999.— 175 с.
154. Зазнобина Л. Медиаобразование в школе: как выжить в мире СМИ // Человек. — 1999.— № 1. — С.107-113.
155. Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу: гуманістична перспектива.— К.: Правда Ярославичей, 1998.— 64 с.
156. Зайцев В.Н. Практическая дидактика // Школьные технологии.— 2000.—№1.— С. 37-67.
157. Захарченко Е.Ю. Педагогическая культура и культурно образовательная ситуация // Педагогика.— 1999.— №3.— С.69-73.
158. Зеліско Л.І. До проблеми культурологічної освіти у вищій школі // Педагогіка і психологія професійної освіти.— 2001.— №1.— С.126-134.
159. Зеліско Л.І. Роль курсу «Історія української та зарубіжної культури» у формуванні ціннісних орієнтацій студентів // Педагогіка і психологія професійної освіти.— 2000.— №1.— С.203-208.
160. Зельманов А.В. Актуальные проблемы образования на современном этапе развития общества // Философские науки.— 1987.— № 5.— С.37.
161. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании.— М.: Тривола, 1995.— 64 с.
162. Злобин Н.С. Культура и общественный процесс.— М.: Наука, 1980.— 303 с.
163. Зорина Л.Я. Единство двух культур в содержании непрерывного образования // Педагогика.— 1998.— №5.— С.22-28.
164. Зязюн І.А. Гуманістична парадигма в освіті // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку.— К., 1996.— С.8-12.
165. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії.— К.: МАУП, 2000.— 312 с.
166. Зязюн І.А. Формування особистості радянського вчителя.— К.: Знання, 1989.—47 с.
167. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії.— К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997.— 30 с.
168. Иванов В.П. Человеческая деятельность — познание — искусство. — К.: Наукова думка, 1977.— 251 с.
169. Иванова Т.В. Особистісно-орієнтовані технології в професійній діяльності педагога // Професійна освіта: теорія і практика.— 1999.— №2.— С.49-54.
170. Ильин Г. Современное образование в зеркале трех революций // Alma mater.— 1997.— №1.— С.11-13.
171. Ильин В.В. Теория познания. Введение. Общие проблемы.— М.: Изд-во МГУ, 1993.— 168 с.
172. Ільченко В.Р. Конструювання цілісності змісту освіти // Постметодика.— 1994.— №2.— С.16-24.
173. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / Под ред Б.А.Вяткина .— М.: Институт психологии РАН, 1999.— 328 с.
174. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание.— Ленинград: ЛГУ, 1991.— 319 с.
175. Каган М.С. Философия культуры.— СПб.: Петрополис, 1996.— 416 с.
176. Каган М.С. Философская теория ценности.— СПб.: Петрополис, 1997.— 205 с.
177. Каган М.С., Холостова Т.В. Культура — философия — искусство: Диалог.— М.: Знание, 1988.— 64 с.
178. Кален Л.М. Психологія професійного життя особистості.— К.: Знання, 1998.— 23 с.
179. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // Соч.: В 6 т.— М.: Мысль, 1966.— Т.6.— С.351-353.
180. Кант И. О педагогике. Идеи эффективного воспитания // Соч.: В 6 т.— М.: Мысль, 1966.— Т.2.— С.351-353.
181. Капська А.Й. Педагогіка живого слова.— К.: ІЗМН, 1997.— 140 с.
182. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения.— М., 1982.— С.421.
183. Карпенко М.П., Помогайбин В.Н. К вопросу о становлении новой педагогической парадигмы и ее технологическом обеспечении // Школьные технологии.— 1999.— № 2.— С.3-9.
184. Касьян А.А. Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки // Педагогика.— 1998.— №2.— С.17-28.
185. Качалова Л.П. Мониторинг процесса интеграции психолого-педагогических знаний // Педагогика.— 2000.— №9.— С.60-65.
186. Кинелев В.Г. Образование и цивилизация // Высшее образование в России.— 1996.— №3.— С.4-13.
187. Кинелев В.Г., Миронов В.Б. Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций.— М.: ВЛАДОС, 1998.— 515 с.
188. Киселева М.С. Культурные детерминанты образования // Вопросы философии.— 1997.— №2.— С.43-49.
189. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя.— К.: Либідь, 1991.— 96 с.
190. Кларин М.В. Интерактивное обучение — инструмент освоения нового опыта // Педагогика.— 2000.— №7.— С.12-18.
191. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання.— К., 1998.— 358 с.
192. Климов Е.А. Психология профессионала.— М.: МОДЕК, 1996.— 400 с.
193. Клімова Г.П. Освіта і цивілізація.— Харків, Право, 1996.— 127 с.
194. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И.Пригожиным // Вопросы философии.— 1992.— №12.— С.3-20.

195. Кобиляцький І.І. Методи навчально-виховної роботи у вищій школі.— Львів: Вид-во ЛДУ, 1970.— 199 с.
196. Ковальчук В.Ю. Вибір методів педагогічного стимулювання учіння студентів в умовах модульної організації навчання: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський державний університет ім.Т.Шевченка.— К., 1994.— 24 с.
197. Коган Л.М. Образование как общественная потребность // Проблема социологического изучения потребностей в образовании / Под ред. Ю.Н.Козырева.— М., 1981.— С.153.
198. Коган Л.М. Цель и смысл жизни человека.— М.: Мысль, 1984.— 252 с.
199. Козак Н.В. Особливості підготовки майбутніх учителів у ФРН.— Тернопіль: Астон, 1998.— 110 с.
200. Козловська І.М. Дидактична інтегродогія як галузь педагогіки // Шляхи та проблеми входження освіти України в світовий освітній простір.— Вінниця: Універсум-Вінниця, 1999.— С.55-59.
201. Козловська І.М. Філософсько-методологічні аспекти інтеграції знань у змісті сучасної освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти.— 1999.— №3.— С.21-27.
202. Козловська І.М. Формування змісту освіти: теоретичні основи дидактичної інтеграції // Педагогіка і психологія професійної освіти.— 1999.— №4.— С.73-79.
203. Колесникова І.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика.— 1995.— №6.— С.84-89.
204. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке.— М.: Наука, 1990.— 107 с.
205. Комар О.А. Формування у студентів умінь здійснювати інтеграцію змісту навчального предмета на уроках у початковій школі: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Український державний педагогічний ун-т ім.М.Драгоманова.— К., 1996.— 24 с.
206. Коменский Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих. Пансофия // Избр. пед. сочин.: В 2-х т. — М., 1982.— Т.2.— С.335.
207. Комлев Н.Г. Словарь новых иностранных слов (с переводом, этимологией и толкованием).— М.: Изд-во МГУ, 1995.— 144 с.
208. Конасова Н.Ю. Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школы.— СПб, 2000.— 41 с.
209. Кондрацька Л.А. Світова художня культура. Програма для вчителів шкіл різного типу і студентів мистецьких навчальних закладів України.— Тернопіль, Астон, 1998.— 92 с.
210. Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства // Вопросы философии.— 1996.— №6.— С.46-57.
211. Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики: цивилизационный подход // Педагогика.— 1995.— №3.— С.23-29.
212. Корнетов Г.Б. Педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса // Школьные технологии.— 1993.— №1-2.— С.62-69.
213. Корнетов Г.Б. Перспективы педагогики в контексте духовной ситуации постмодерна // Magister.— 1999.— №5.— С.10-18.
214. Корнетов Г.Б. Феномен образования // Magister.— 2001.— №1.— С.19-32.
215. Коротєєва-Камінська В.О. Українознавчий аспект змісту педагогічної освіти (1917-1997 рр).— К.: Логос, 1997.— 262 с.
216. Корчак Я. Педагогическое наследие.— М.: Просвещение, 1991.— С.19.
217. Коссов Б.Б. Личность: актуальные проблемы системного подхода // Вопросы психологии.— 1997.— №6.— С.58-68.
218. Коссов Б.Б., Виноградов В., Гуртовой Е., Добродеева И. Гуманитарные дисциплины и становление личности // Высшее образование в России — 1997. — №4.— С.60-67.
219. Красновский Э.А. Сферы культуры как источник содержания образования // Стандарты и мониторинг в образовании.— 1999.— №5.— С.13-17.
220. Красовицький М.Ю. На власні очі: Проблеми морального виховання учнів у теорії і практиці вітчизняної та американської педагогіки.— К.: Педагогічна думка, 1998.— 159 с.
221. Кремінський В.Г. Національна освіта як соціокультурне явище // Учитель.— 1999.— №11-12.— С. 10-17.
222. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства.— М.: Институт психологии РАН, 1999.— 235 с.
223. Крутий О.М. Формування діалогічності як засобу інтелектуального розвитку старшокласників: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Харківський державний педагогічний ун-т ім.Г.С.Сковороди. — Х., 1998.— 16 с.
224. Крылова Н.Б. Культурная деятельность подростка: альтернативный подход // Школьные технологии.— 2000.— № 5.— С.69-91.
225. Крылова Н.В. Формирование культуры будущего специалиста.— М.: Высшая школа, 1990.— 142 с.
226. Крымский С.А. Эпистемология культуры: Введение в обобщенную теорию познания.— К.: Наукова думка, 1998.— 216 с.
227. Кудін В.О. Освіта в інформаційному суспільстві.— К., 1998.— 151 с.
228. Кудрик Л. Проблеми гуманізації та інтеграції освіти у філософсько-педагогічній творчості П.Юркевича // Педагогіка і психологія професійної освіти.— 1999.— №2.— С.74-77.
229. Кудрявая Н.В. Лев Толстой. Уроки педагогики // Человек.— 2000.— №1.— С.137-147.
230. Кузнецова Л.Ф. Картина мира и ее функции в научном познании.— Минск: Изд-во «Университетское», 1984.— 142 с.
231. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя.— Л.: ЛГУ, 1967.— 183 с.

Література

232. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя.— М.: Высшая школа, 1990.— 117 с.
233. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. — Л., Знание, 1985.— 32 с.
234. Культура і спільнота у становленні педагога / Під ред. К.Кларка і Т.С.Кошманової.— Львів: Вид-во ЛНУ ім.І.Франка, 2000.— 408 с.
235. Культура, человек и картина мира / Под ред. А.И.Арнольдова.— М.: Наука, 1987.— 347 с.
236. Кун Т. Структура научных революций.— М.: Прогресс, 1975.— 288 с.
237. Куркин В.В. Контент-анализ художественных текстов // Социологические исследования. — 1991.— №6.— С.60-66.
238. Куриш В.І. Багаторівневий тестовий контроль в діагностуванні знань студентів фізкультурних вузів з професійно-орієнтованих дисциплін: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Український державний ун-т фізичного виховання і спорту.— К., 1997.— 22 с.
239. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. — Таллинн: Валгус, 1980.— 334 с.
240. Лавріченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы.— К.: Віра Інсайт, 2000.— 444 с.
241. Лазарев В.С. , Коноплина Н.В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования // Педагогика.— 2000.— №3.— С.27-34.
242. Ларцев В.С. Онтология формирования и проявления социокультурного генотипа человека.— К., 1991.— 176 с.
243. Леви-Строс К.Г. Первобытное мышление.— М.: Республика, 1994.— 384 с.
244. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие.— Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1990.— 168 с.
245. Леднев В.С. Содержание образования.— М.: Высшая школа, 1989.— 360 с.
246. Леонтьев А.А. Психологический подход к анализу искусства // Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: педагогические проблемы.— М., 1978.— С.26-57.
247. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975.— 304 с.
248. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики.— М.: Изд-во МГУ, 1981.— 584 с.
249. Леонтьева В. Гуманистические перспективы образования // Высшее образование в России.— 1999.— №4.— С.33-38.
250. Леонтьева О.Ю. Теория и практика обучения студентов в педагогических колледжах Англии (70-80 гг. XX ст.): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди.— Х., 1995.— 27 с.
251. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории.— М.: Просвещение, 1982.— 191 с.
252. Лесохина Л.Н. Образование в структуре человеческой деятельности // Вопросы философии.— 1984.— №2.— С.5.
253. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки вчителя до естетичного виховання.— К., 1995.— 192 с.
254. Ліненко А.Ф. Педагогічна діяльність і підготовка до неї.— О.: ОКФА, 1995.— 80 с.
255. Лисовский В.Г. Советское студенчество. Социологические очерки.— М.: Высшая школа, 1990.— 304 с.
256. Листопад О.А. Дидактичні умови гуманізації навчання майбутніх учителів в університеті: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України. Ін-т педагогіки і психології професійної освіти.— К., 1996.— 24 с.
257. Лобанова Л.В. Профессиональная деформация картины мира // Метод качественных структур: картина мира и XXI век: Сб.ст.— СПб, 1997.— С.15-17.
258. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984.— 444 с.
259. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура.— М.: Политиздат, 1991.— 525 с.
260. Лотман Ю.М. Избранные статьи: В 3-х т.— Таллинн, Александра, 1992.— Т.1. Статьи по семиотике и типологии культуры .— С.39, 339-340.
261. Лотман Ю.М. Структура диалога как принцип работы семиотического механизма: Труды по знаковым системам.— Тарту, 1984.— Вып.17.— С.43-54.
262. Луговой В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функції, тенденції розвитку.— К., КМАУП, 1994.— 196 с.
263. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов.— М.: Наука, 1974.— 172 с.
264. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти.— К.: Магістр, 1996.— 256 с.
265. Луцик Д., Логвіненко Т. Літопис педагогічної думки в Україні.— Дрогобич: Відродження, 1999.— 160 с.
266. Любар О.О., Стельмахович М.Г. та ін. Історія української педагогіки.— К., 1999.— 356 с.
267. Мазур П.І. Отчі світильники.— Донецьк: Український культурологічний центр, 1998.— 104 с.
268. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки: 1917-1985.— К: Либідь, 1992.— 196 с.
269. Майданська С. Що дає основу... Педагогічні погляди Григорія Сковороди і проблеми сучасності // Українська культура.— 1992.— №12.— С.16-18.
270. Майоров А.Н. Мониторинг учебной эффективности // Школьные технологии.— 2000.— №3.— С.96-131.
271. Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори. Статті, лекції, виступи.— Київ-Харків: Радянська школа, 1950.— 303 с.
272. Маланюк П.М. Гуманістичні орієнтири українських педагогічних доктрин.— Тернопіль: Підручники і посібники, 1998.— 244с.
273. Малахов В.А. Культура и человеческая целостность.— К.: Наукова думка, 1984.— 119 с.

274. Малахов В.А. Искусство и человеческое мироотношение.— К.: Наукова думка, 1988.— 216 с.
275. Малиновский Б.К. Научная теория культуры.— М.: ОГИ, 1999.— 208 с.
276. Малицкая Л.Б. Формирование профессиональной эмпатии у будущих учителей: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Кіровоградський державний педагогічний інститут ім.В.Вінниченка.— Кіровоград, 1995.— 18 с.
277. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию.— М.: Прогресс, 1990.— 368 с.
278. Мамардашвили М.К. Лекции по античной философии. М.: Аграф, 1977.— С.8.
279. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука: Логико-методологический анализ.— М.: Мысль, 1983.— 280 с.
280. Маркова А.К. Личность учителя // Психология труда учителя.— М.: Просвещение, 1993.— С.41-58.
281. Марушкевич А.А. Невтомний працівник українського Ренесансу Іван Огієнко. Педагогічний аспект. — К.: Четверта хвиля, 1996. — 128 с.
282. Марцинковская Т.Д. Проблема эстетического переживания в концепции “психологии социального бытия” Г.Г.Шпета // Вопросы психологии.— 1999.— №6.— С.119-127.
283. Маслов В.С. Теорія і практика культурологічної підготовки слухачів і курсантів.— К., Логос, 1997.— 174 с.
284. Маслов С.И. Эмоции и ценности в начальном образовании // Magister,— 1999.— №6.— С.84-95.
285. Масол Л.М. Компаративні методи опанування мистецьких цінностей у контексті полікультурної освіти // Педагогічні науки.— Вип.30.— Херсон: Вид-во ХДПУ, 2002.— С.101-105.
286. Масол Л.М. Образ — слово — думка: полікультурний діалог в освітньому просторі // Мистецтво і освіта.— 1999.— №4.— С.38-46.
287. Масол Л.М., Міропольська Н.Є. Художня культура: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів гуманітарного профілю.— К.: Шкільний світ, 2001.— 94 с.
288. Мастеница Е.Н. Музейная среда в формировании человека культуры // Эстетическое развитие ребенка в музейной среде и современные образовательные технологии.— СПб, 2000.— С.51-53.
289. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в общении и обучении. — М.: Педагогика, 1970.— 208 с.
290. Мащенко О.М. Організація навчальної діяльності учнів із систематизації знань на уроках інтегрованих курсів з природознавства в 5-6 класах // Постметодика.— 2000.— №6.— С.19-24.
291. Межуев В.М. Между прошлым и будущим: Избранная социально-философская публицистика.— М.: Ин-т философии РАН.— 151 с.
292. Мейлах Б.С. “Философия искусства” и “художественная картина мира” // Художественное и научное творчество.— Л.: Наука, 1972.— С.3-27.
293. Меликов В.В. Понятие “субъекта” традиционного восточного общества // Бог — человек — общество в традиционных культурах Востока / Отв. ред. М.Т.Степанянц.— М., 1993.— С.89-90.
294. Меморандум международного симпозиума ЮНЕСКО // Высшее образование в России.— 1994.— №4.— С.5.
295. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика. — Пермь: Хортон Лимитед, 1993. — 72 с.
296. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности.— М.: Педагогика, 1986.— 254 с.
297. Мещеряков Б.Г. Психологические проблемы антропологизации образования // Вопросы психологии.— 1998.— №1.— С.20-30.
298. Мировоззренческая культура личности: Философские проблемы формирования.— К.: Наукова думка, 1986.— 295 с.
299. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии.— 1997.— №4.— С.28-38.
300. Митина Л.М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы // Психологическая наука и образование.— 1999.— №3-4.— С.5-19.
301. Михайличенко О.В. Освіта і виховання в Японії та Китаї.— Суми: Наука, 1997.— 122 с.
302. Михайличев Е.А. Технология стандартизации дидактических тестов // Школьные технологии.— 2001.— №4.— С.32-47.
303. Міщик Л.І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти.— Запоріжжя: Промінь, 1997.— 370 с.
304. Мовчан В. Духовні засади цілісного світобачення // Гуманізм і духовність у контексті культури.— Дрогобич, 1995.— С.24-38.
305. Моль А. Социодинамика культуры.— М.: Прогресс, 1973.— 406 с.
306. Моргун В.Ф. Інтедифія освіти: Курс лекцій.— Полтава: Наукова зміна, 1995.
307. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. — К., 1998.—326 с.
308. Москалец В.П. Психологічне обґрунтування української національної школи.— Львів: Світ, 1994.— 119 с.
309. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема: філософсько-культурологічний аналіз.— Житомир, 1997.— 214 с.
310. Мухешвили Н.Л., Шрейдер Ю.А. Значение текста как внутренний образ // Вопросы психологии.— 1997.— №3.— С.79-91.
311. Мясичев В.Н. Избранные психологические произведения.— М.: Просвещение, 1975.— 432 с.
312. Навчально-методичні основи інтегрованого навчання у вищих навчальних закладах / О.М.Бандурка та ін.— Х., 1998.— 322 с.
313. Нагорна Г.О. Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення: Автореф. дис. д-ра пед.

Література

- наук: 13.00.01 / АПН України. Ін-т педагогіки і психології професійної освіти.— К., 1995.— 41 с.
314. Настенко Л.Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім.М.Драгоманова.— К., 2002.— 22 с.
315. Наумов Б.М. Поліцентричний метод: перша педагогічна технологія цілісного розвитку особистості.— Харків: Оригінал, 1999.— 280 с.
316. Неменский Б.М. Дидактика глазами художника // Педагогика.— 1996.— №3.— С.19-25.
317. Нетребко Н.В. Формування у студентів наукової картини світу засобами інтегрування навчального матеріалу: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний ун-т ім.М.Драгоманова.— К., 1998.— 18 с.
318. Никитина Н.Н. Развитие ценностного сознания учителя // Педагогика.— 2000.— №6.— С.65-70.
319. Новик М. Технология групповой работы // Новые знания.— 2000.— №3.— С.13-16.
320. Ноздріна О. Ціннісні орієнтації особистості: шляхи та способи їх формування в умовах трансформації суспільства // Педагогіка та психологія професійної освіти.— 2000.— №1.— С.227-234.
321. Образование в условиях перехода к регулируемой рыночной экономике /Под ред. В.М.Зуева.—М., 1991.— 144с.
322. Огієнко Ів. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. — К., 1918. — 273 с.
323. Одерій Л.П. Кваліметрія вищої освіти: методологія та інструментарій.— К.: ІЗМН, 1996.— 264 с.
324. Одерій Л.П. Оцінка в міжнародній системі освіти: Методологія та інструментарій.— К.: КДЕУ, 1995.— 196 с.
325. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Київський ун-т ім.Т.Шевченка.— К., 1997.— 50 с.
326. Оллпорт Г.В. Личность в психологии.— СПб: Ювента, 1998.— 347 с.
327. Орлова Э.А. Динамика культуры и целенаправляющая активность человека // Морфология культуры: структура и динамика.— М., 1994.— С.17.
328. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры.— М.: Искусство, 1991.— 587 с.
329. От глиняной таблички к университету: Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья. — М.: Изд-во Росийского университета дружбы народов, 1998.— 532 с.
330. Павленко Ю.В. Історія світової цивілізації: Соціокультурний розвиток людства.— К.: Либідь, 1999.— 360 с.
331. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти.— К.: Музична Україна, 1982.— 144 с.
332. Парінов А.В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: предумови і тенденції розвитку (к.80-х.- поч.90-х рр.): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України. Ін-т педагогіки і психології професійної освіти.— К., 1995.— 24 с.
333. Пахомов М.Ю., Кримський С.Б., Павленко Ю.В. Пути и перепутья современной цивилизации.— К., 1998.— 432 с.
334. Пашенко Д.І. Зарубіжний досвід гуманізації соціального середовища та виховання.— К.: Знання, 1999.— 208 с.
335. Пелипенко А.А., Яковенко І.Г. Культура как система.— М.: Языки русской культуры, 1998.— 376 с.
336. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания.— М.: Изд-во МГУ, 1988.— 207 с.
337. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности.— М.: ТОО «Горбунок», 1992.— 224 с.
338. Пехота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / АПН України. Ін-т педагогіки і психології професійної освіти.— К., 1997.— 52 с.
339. Пехота О.М. Індивідуалізація підготовки вчителя // Індивідуалізація підготовки вчителя: проблеми, досвід, перспективи: Зб. статей.— Миколаїв: МФ НаУКМА, 1998.— С.4-11.
340. Пехота О.М. Особистісно-орієнтована освіта і технології // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи.— К., 2000.— С.274-297.
341. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка.— М.: Педагогика-Пресс, 1994.— 528 с.
342. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы.— М.: Педагогическое общество России, 1999.— 354 с.
343. Підкурманна Г.О. Художньо-педагогічна підготовка фахівців дошкільного виховання у педагогічному університеті.— К., 1998.— 276 с.
344. Підласий А.І. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів.— К.: Україна, 1998.— 343 с.
345. Піліпчук О.Я., Коновець О.Ф. та ін. Історія науки та освіти на Україні.— К.: ТОВ "Міжнародна фінансова агенція", 1998.— 80 с.
346. Платон. Держава.— К.: Основи, 2000.— 354 с.
347. Платонов К.К. Проблемы способностей.— М.: Наука. 1972.— 312 с.
348. Подготовка специалиста в области образования / Под ред Г.А.Бордовского.— СПб.: Образование, 1994.— 209 с.
349. Подласий И.П. Учитель современной школы // Педагогика. Новый курс: В 2-х книгах.— М.: Владос, 1999.— С.229-273.
350. Позінкевич Р.О. Освіта в системі культури.— Луцьк: Вежа, 2000.— 348 с.
351. Покровщук Л.М. Медіа технології у художньо-педагогічній освіті // Педагогічні науки.— Вип.30.— Херсон: Вид-во ХДПУ, 2002.— С.95-98.
352. Полат Е.С. Типология телекоммуникационных проектов // Наука и школа.— 1977. — №4.— С.18-28.

353. Полат Е.С., М.Ю.Бухаркина и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2000. — 272 с.
354. Попович М.В. Національна культура і культура нації.— К.: Знання, 1991.— 64 с.
355. Посталюк Н.Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху.— Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1992.— 107 с.
356. Постмодернизм // Современная западная философия: Словарь / Сост.Малахов В.С. и др.— М.: Политиздат, 1991.— С.238.
357. Прасолова Е.И. Музейная педагогика: гуманитарная парадигма // Высшее образование в России.— 2000.— №1.— С.75-83.
358. Предтеченская Л.М. Программа «Мировая художественная культура». 8-10 кл.— М.: Просвещение. 1988.— 80 с.
359. Пригодій С.М. Поліметодологічні підходи до прочитання “Іліади” Гомера // Всесвітня література у школі.— 1999.— №7.— С.35-38.
360. Пригожин И. Философия нестабильности // Вопросы философии.— 1991.— №6.— С.46-52.
361. Прохоров А.И., Рузин В.О. О глубинной концепции образования // Вестник высшей школы.— 1990.— №5.— С.46.
362. Психология личности в трудах отечественных психологов.— СПб.: Питер, 2000.— 480 с.
363. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності.— К.: Вища школа, 1997.— 179 с.
364. Пуховська Л.П. Розвиток теорії професійної підготовки вчителів у країнах заходу // Шлях освіти.— 1998.— №1.— С.20-25.
365. Рабинович В.Л. На заметку для современной школы // Вопросы философии.— 1977.— №2.— С.39-43.
366. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы.— М.: Когито Центр, 2001.— 142 с.
367. Радіонова І.О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови.— Харків: ХДПУ, 2000.— 206 с.
368. Радул В.В. Діагностика особистості майбутнього вчителя.— К.: Вища школа, 1995.— 150 с.
369. Радул В.В. Педагогічна культура та соціальна зрілість вчителя.— Кіровоград, 2000.— 36 с.
370. Рейзенкинд Т.И. Теория и практика комплексного подхода к проблеме взаимодействия искусств в профессиональной подготовке учителя музыки.— К., 1995.— 200 с.
371. Репин С.В., Шеин С.А. Математические методы обработки статистической информации с помощью ЭВМ.— Минск: «Университетское», 1990.— 128 с.
372. Різниченко С.Т. Розвиток системи підготовки науково-педагогічних кадрів у США (історико-педагогічний аспект).— К.: КДТЕУ, 1999.— 160 с.
373. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования.— М.: ВЛАДОС, 1998.— 496 с.
374. Розанов В.В. Сумерки просвещения.— М.: Просвещение, 1990.— С.93-100.
375. Розин В.М. Визуальное восприятие в современной культуре // Alma mater. —1998. — №7.— С. 40-43.
376. Розин В.М. Культурология.— М.: Форум, 1999.— 344 с.
377. Роман Р.М. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у вищій освіті США: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України. Ін-т педагогіки.— К., 1993.— 21 с.
378. Романишина Л.М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / АПН України. Ін-т педагогіки і психології професійної освіти.— К., 1998.— 39 с.
379. Романов А.В. Методика подготовки и проведения тестового контроля в учебном процессе.— Чебоксары: Клио, 1998.— 45 с.
380. Романова С.М. Гуманітаризація професійної освіти у вищих навчальних закладах технічного профілю США: Автореф. дис. канд пед. наук: 13.00.04 / АПН України. Ін-т педагогіки і психології професійної освіти.— К., 1996.— 24 с.
381. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии.— М.: Педагогика, 1976.— 416 с.
382. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуруджапов В.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Вопросы психологии.— 1994.— №5.— С.100-110.
383. Руденко Л.А. Про естетико-культурологічну підготовку майбутнього спеціаліста // Педагогіка і психологія професійної освіти.— 1998.— №5.— С.206-214.
384. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти.— К., 1998.— 247 с.
385. Рыжаков М.В. Образование как сложная открытая нелинейная самоорганизующаяся система // Стандарты и мониторинг.— 2000.— №1.— С.48-53.
386. Савельева Н.М. Групові форми навчальної діяльності як засіб підвищення ефективності загальнопедагогічної підготовки студентів педвузів: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський педагогічний ун-т ім.Г.Сковороди. — Х., 1994. — 23 с.
387. Савенкова Л.О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування.— К., 1997.— 127 с.
388. Сагарда В.В., Гунда Г.В. Інновації у підготовці фахівця в умовах класичного університету.— Ужгород: УДУ, 2000.— 184 с.

Література

389. Садовничий В.А., Белокуров В.В. и др. Университетское образование: приглашение у размышлению.— М.: Изд-во МГУ, 1995.— 352 с.
390. Свинина Н.Г. Жизненный опыт учащихся в контексте лично ориентированного образования // Педагогика.— 2001.— №7.— С.27-31.
391. Світова художня культура. Шкільний курс світової художньої культури і методика його викладання: Програми педагогічних університетів / Укладачі О.П.Щолокова, Н.М.Провозіна, О.Л.Олещук та ін. — К.: РНМК, 1991.— 134 с.
392. Семенов Е.В. Дисциплинарный статус культурологии // Наука и ее место в культуре.— Новосибирск, 1990.— С.88-105.
393. Семенюк Т.В. Науково-педагогічне проектування графсхем навчальних курсів загальноосвітньої школи за модульно-розвивального навчання: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський ун-т ім.Т.Шевченка.— К., 1999.— 19 с.
394. Семцов В.С. Проблемы трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхавадгиты // Восток — Запад. исследования, переводы, публикации.— М., 1988.— С.5-8.
395. Сергеев А., Шаповалова Л. Информационная модель интеграции научных знаний // Педагогика і психологія професійної освіти.— 1999.— № 2.— С.12-16.
396. Сидорко О.Ю. Рейтингова система педагогічного контролю навчальних досягнень студентів інституту фізичної культури: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпатський ун-т ім.Б.Стефаніка.— Л., 1996.— 27 с.
397. Сиземская И.Н. Мироззрение как ценность образования.— Педагогика.— 2001.— №1.— С.63-67.
398. Силина С.Н. Профессиографический мониторинг в системе высшего педагогического образования // Стандарты и мониторинг в образовании.— 1999.— 2.— С.59-64.
399. Сілютіна І.М. Формування емоційної культури студентів педагогічного училища засобами мистецтва: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський державний педагогічний ін-т ім.Т.Шевченка.— К., 1998.— 17 с.
400. Сильвестров В.В. Теория и история культуры в составе образования // Культура, традиции, образование.— М., 1990.— С.39-48.
401. Синергетика и образование.— М.: Гнозис, 1997.— 360 с.
402. Сисоева С.О. Основы педагогічної творчості вчителя.— К.: СДОУ, 1994.— 112 с.
403. Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня.— К.: Поліграфкнига, 1996.— 96 с.
404. Сковорода Г.С. Сочинения.— Минск: Современный литератор, 1999.— 703 с.
405. Славская А.Н. Интерпретация как предмет психологического исследования // Психологический журнал.— 1994.— №3.— С.78-88.
406. Сластиенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки.— М.: Просвещение, 1976.— 160 с.
407. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии.— 1998.— №6.— С.3-17.
408. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии.— 1996.— №5.— С.38-50.
409. Слуцкий М.С. Гносеологические аспекты образования // Вопросы философии.— 1984.— №12.— С.3-17.
410. Смит Р. Психология личности как альтернатива естественнонаучной психологии // Человек.— 2000.— №3.— С.47-61.
411. Современная дидактика: теория — практика. / Под научной ред. И.Я.Лернера. — М., 1994.
412. Современный философский словарь / Под ред. З.Е.Кемерова.— М.: Одиссей, 1996.— 602 с.
413. Солодовников Ю. Человек в мировой художественной культуре. Опыт самопознания // Искусство в школе.— 1998.— №2.— С.49-66
414. Слodka Т.В. Комп'ютерне тестування як метод контролю за результатами навчальної діяльності студентів: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди.— Х., 1995.— 25 с.
415. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое.— СПб, 1884.— С.43.
416. Станкевич Л.П. Проблемы целостной личности (гносеологический аспект).— М.: Высшая школа, 1987.— 134 с.
417. Стародубцева Л.В. О парадоксах культурологического образования // Інформаційна та культурологічна освіта на зламі століть /Под ред В.М.Шейко.—Харков: ХДАК, 1999.— С.20-30.
418. Степанішин Б.І. Професійне спрямування навчально-виховного процесу педагогічного вузу.— Рівне, 1999.— 110 с.
419. Степанова Л.А. П.Ф. Каптерев: психолого-педагогические проблемы эстетического воспитания // Педагогика.— 1999.— №6.— С.57-64.
420. Степанюк А.В. Методологічні основи формування цілісності знань школярів про живу природу.— Тернопіль, 1998.— 163 с.
421. Степин В.С., Кузнецова Л.Д. Научная картина мира в культуре техногенных цивилизаций.— М.: Ин-т философии РАН, 1994.— 275 с.
422. Столяров Б. Музейная педагогика: история и современность // Народное образование.— 2001.— №5.—

- С.176-182.
423. Суровцева Р.Ф. Психолого-педагогічні умови формування особистості майбутнього вчителя (на матеріалі української літератури): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський державний педагогічний ун-т ім.Т.Шевченка.— Луганськ, 1998.— 16 с.
 424. Сухомлинський В.А. Избранные произведения.— К.: Радянська школа, 1979.— 654 с.
 425. Тайлор Э.Б. Первобытная культура.— М.: Политиздат, 1989.— С.130.
 426. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний.— М.: МГУ, 1975.— 343 с.
 427. Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя: Методологічний аспект.— Вінниця, 1997.— 11 с.
 428. Тарасов С.В. Психологический анализ категориальных структур мировосприятия школьников // Вопросы психологии. — 1998. — №4. — С.14-21.
 429. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.— 536 с.
 430. Терегулов Ф.Ш. Методологические проблемы развития образования и теоретические вопросы педагогической науки // Школьные технологии.— 1999.— №5.— С.55-83.
 431. Тихолоз Б. “Цілий чоловік” в етико-антропологічній концепції І.Франка // Слово і час.— 1999.— №2.— С.32-34.
 432. Ткаченко А.В. Педагогічна підготовка студентів з урахуванням їх вікових особливостей: Автореф. дис. канд пед. наук: 13.00.01 / Київський ун-т ім.Т.Шевченка.— К., 1995.— 23 с.
 433. Трофимов В.М., Ломова И.И. Методология разработки модульных курсов // Новые знания.— 2000.— №2.— С.13-17.
 434. Троцько Г.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи у школі.— Харків, 1995.— 241 с.
 435. Туровский М.Б. Философские основания культурологии.— М.: РОССПЕН, 1997.— 440 с.
 436. Тюрина В.А., Научитель Е.Д. Ценностные ориентации.— К.: ООО “Международное финансовое агенство”, 1998.— 30 с.
 437. Український гуманізм епохи Відродження (Антологія)/ Під ред. В.М.Нічик — К., 1995.— Ч.2.— С.203
 438. Успенский Б.А. Семиотика искусства.— М.: Языки русской культуры.— 1995.— 360 с.
 439. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Вибрані педагогічні твори: У 2 т.— К., 1982.— Т.1.— С.193-200.
 440. Федотова Л.И. Контент-аналитическое исследование средств массовой информации и пропаганды.— М.: Изд-во МГУ, 1988.— 77 с.
 441. Фейербах Л. Сочинения: В 2 т.— М.: Наука, 1995.— Т.1.— 502 с.
 442. Філіпчук Г.Г. Українська етнокультура в змісті національної загальної та педагогічної освіти.— Чернівці: Прут, 1996.— 322 с.
 443. Філоненко Л.П. Українська музична культура як компонент професійної підготовки майбутнього вчителя музики: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України. Ін-т педагогіки.— К., 1994.— 17 с.
 444. Философия культуры. Становление и развитие / Под ред. М.С.Кагана.— СПб: Лань, 1998.— 448 с.
 445. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В.Давыдова.— М.: Педагогика, 1981.— 176 с.
 446. Флиер А.Я. Культурология в системе образования // Высшее образование в России.— 1996.— №4.— С.39-47.
 447. Флиер А.Я. Культурология для культурологов.— М.: Академический проект, 2000.— 496 с.
 448. Флоренская Т.А. Диалог как метод психологического консультирования // Психологический журнал.— 1994.— №5.— С.44-55.
 449. Франкл В. Человек в поисках смысла.— М.: Прогресс, 1990.— 368 с.
 450. Франко І.Я. Одвертий лист до галицької української молоді // Твори: У 45 т.— К.: Наукова думка, 1986.— Т.45.— С.404.
 451. Франко І.Я. Наші народні школи і їх потреби // Твори: У 45 т.— К.: Наукова думка, 1986.— Т.46.Кн.2.— С.114.
 452. Фролов И.Т., Гуревич П.С. Человековедение // Человек.— 1994.— №6.— С.5-10.
 453. Фромм Э. Иметь или быть.— М.: Прогресс, 1986.— 238 с.
 454. Фурман А.В. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі.— К.: Правда Ярославичей, 1999.— 56 с.
 455. Хакен Г. Синергетика.— М.: Мир, 1980.— 404 с.
 456. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. — М.: Высшая школа, 1991.— 190 с.
 457. Хайдеггер М. Учение о Платоне // Хайдеггер М. Бытие и время.— М.: Ad Marginem, 1997.— 452 с.
 458. Хвильовий М. Думки проти течії.— Харків, 1926.— 125 с.
 459. Химик И.А. Как преподавать мировую художественную культуру. — М.: Просвещение, 1992.— 160 с.
 460. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / Під ред. Н.П. Калениченко.— К., 1961.— С.517.
 461. Целикова О.П. Нравственная целостность личности.— М.: Наука, 1993.— 158 с.
 462. Чавчавадзе Н.З. Культура и ценности.— Тбилиси: Медниереба, 1984.— 171 с.
 463. Человек в системе наук.— М.: Наука, 1989.— 504 с.
 464. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения.— М.: Народное образование, 1996.— 160 с.

Література

465. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности.— М.: Наука, 1982.— 185 с.
466. Шалыгина И.В. Теоретические и технологические ориентиры развития диалогичности педагогического мышления // Вестник ВГНФ.— 2000.— №1.— С.191-195.
467. Шаповал О.А. Формування світоглядної культури старшокласників у процесі засвоєння знань про людину і суспільство: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / АПН України. Ін-т педагогіки.— К., 2000.— 19 с.
468. Шаргородська С.Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя у взаємодії науки і мистецтва: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський педагогічний ун-т ім.Г.Сковороди.— Х., 1995.— 23 с.
469. Шарден Т. Феномен человека.— М.: Наука, 1987.— 240 с.
470. Шахірева Н.В. Інтеграція знань учнів молодшого шкільного віку про людину і світ: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський університет ім.Т.Шевченка.— К., 1997.— 22 с.
471. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: В 4 т.— М.: Просвещение, 1964.— Т.2.— С.33.
472. Шевнюк О.Л. Вчитель як суб'єкт педагогічної діяльності // Наукові записки. — Вип.45.Ч.ІІ.— Серія: Педагогічні науки.— Кіровоград: РВЦ КДПУ ім.В.Винниченка, 2002.— С.170-175.
473. Шевнюк О.Л. Дидактичні тести в курсі “Українська та зарубіжна культура у вищій школі” // Мистецтво та освіта.— 2001.— №2.— С.52-56.
474. Шевнюк О.Л. Дослідження категоріальних структур світогляду студентів як умова проектування культурологічної освіти у вищій школі // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми. Зб.наук.пр.—Ч.2.— Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002.— С.475-481.
475. Шевнюк О.Л. Загальнокультурне і фахове в педагогічній культурі вчителя // Проблеми педагогічних технологій. Зб.наукових праць.— №1.— Луцьк, 2002.— С.133-140.
476. Шевнюк О.Л. Зміст культурологічної освіти майбутнього вчителя // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наукових праць. — Вип.7. — К., НПУ, 2002. — С.169-177.
477. Шевнюк О.Л. Ідеї І.Огієнка у контексті сучасної культурологічної освіти // Вісник Житомирського педагогічного університету.— Вип. 9.— Житомир, 2002.— С.113-116.
478. Шевнюк О.Л. Інформаційні технології у культурологічній освіті // Зб. наукових праць .— Бердянськ: БДПІ, 2001.— С.348-354.
479. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта у вищій школі // Вища школа.— 2001.— №2-3.— С.68-72.
480. Шевнюк О.Л. Малі групи як оптимальна умова вивчення курсу “Українська та зарубіжна культура” // Соціалізація особистості: Зб. наукових праць. — Вип.ХІІІ. — К.: Логос, 2001. — С.185-198.
481. Шевнюк О.Л. Метод проектів в курсі “Українська та зарубіжна культура” у педагогічному вузі // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наукових праць. — К., НПУ, 2001. — Вип.5. — С.293-301.
482. Шевнюк О.Л. Моделі культурологічної освіти майбутнього педагога у вищій школі // Імідж сучасного педагога.— 2002.— №4-5.— С.65-68.
483. Шевнюк О.Л. Навчальний діалог у курсі української та зарубіжної культури у вищій школі // Педагогіка і психологія.— 2001.— №2.— С.89-99.
484. Шевнюк О.Л. Оцінювання знань з курсу “Українська і зарубіжна культура” у вищій педагогічній школі // Педагогіка і психологія професійної освіти.— 2002.— №1.— С.171-179.
485. Шевнюк О.Л. Педагогічна культура вчителя як виявлення суб'єктного загальнокультурного досвіду // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. Зб.наукових праць.— Рівне: Волинські обереги, 2002.— С. 164-168.
486. Шевнюк О.Л. Педагогічна освіта як процес і результат становлення вчителя у якості суб'єкта культури // Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наукових праць.— Вип.2.— К.: НПУ, 2001.— С.77-87.
487. Шевнюк О.Л. Принцип голографічності в культурологічній освіті майбутнього вчителя // Наукові записки: Зб. наукових статей НПУ імені М.Драгоманова. — К.: НПУ, 2001. — Вип. 38.— С. 137-146.
488. Шевнюк О.Л. Принцип інтегративності в організації змісту курсу “Українська та зарубіжна культура” у вищій школі” // Педагогічні науки. Зб. наукових праць. Вип. 30.— Херсон: Вид-во ХДПУ, 2002.— С.137-140.
489. Шевнюк О.Л. Принципи інтегральності та варіативності у культурологічній підготовці майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія професійної освіти.— 2002.— №3.— С.131-140.
490. Шевнюк О.Л. Принципи культурологічної освіти майбутнього вчителя // Соціалізація особистості: Збірник наукових праць / За ред. А.Й.Капської.— Том ХVІІІ.— К.: Логос, 2002.— С.85-96.
491. Шевнюк О.Л. Проблемні текстові ситуації в курсі української та зарубіжної культури // Мистецтво і освіта.— 2002.— №2.— С.58-62.
492. Шевнюк О.Л. Програма курсу “Українська та зарубіжна культура” для студентів соціально-гуманітарних факультетів педагогічних вузів // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: Теорія, практика, програми / За ред.А.Й.Капської.— К.: ІЗМН, 1998.— С.170-183.
493. Шевнюк О.Л. “Українська та зарубіжна культура” в структурі предметів соціально-гуманітарного циклу у вищій школі // Наука і сучасність. Зб. наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. — К., Логос, 2001. — Том ХХVІ. — С.159-170.
494. Шевнюк О.Л. Українська і зарубіжна культура: Навчальний посібник. — К.: Знання-Прес, 2002.- 277 с.
495. Шевнюк О.Л. Українська і зарубіжна культура: Робочий зошит студента.— К.: НПУ ім.М.Драгоманова, 2000. — 36 с.

496. Шевнюк О.Л. Українська культура на зламі XIX-XX ст. у структурі змісту культурологічної освіти студентів // Мистецтво та освіта.— 2001.— №3.— С.14-19.
497. Шевнюк О.Л. Художньо-оцінна діяльність студентів у структурі їх педагогічно-орієнтованої культурологічної підготовки // Наукові записки: Збірник наукових статей НПУ імені М.Драгоманова. — К.: НПУ, 2000. — Ч.4.— С. 124-129
498. Шевнюк О.Л., Закович М.М., Безвершук Ж.О та ін. Українська та зарубіжна культура: Навч. посіб. — К.: Т-во «Знання», КОО, 2000. — 622 с.
499. Шейко В.М. Вища освіта в країнах Заходу: соціальні та етичні аспекти.— Харків, 1999.— 151 с.
500. Шелер М. Формы знания и образование // Шелер М. Избранные произведения.— М.: 1994.— С.15-56.
501. Шемшурина А.И. Диалоги о главном: Этический урок как средство воспитания.— М.: Родник, 2000.— 172 с.
502. Шестов Л. Апофеоз беспочвенности (Опыт адогматического мышления) // Страницы истории философской мысли: Антология /Сост. А.А.Бинеvский.— Владивосток, 2000.— С.137.
503. Шинкарук В.И. Введение. Философия и мировоззрение // Человек и мир человека.— К.: Наукова думка, 1977.— С.7-28.
504. Шиян Н.І. Технологія модульно-рейтингового навчання у школі: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Харківський державний педагогічний ун-т ім.Г.Сковороди.— Харків, 1999.— 18 с.
505. Шляхтина Л.М. Современные тенденции взаимодействия музея с детской аудиторией // Эстетическое развитие ребенка в музейной среде и современные образовательные технологии.— СПб, 2000.— С.6-9.
506. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. / Под ред. В.С.Библера. — Кемерово: АЛЕФ, 1993.— 416 с.
507. Шкіль М.І. Педагогічні університети як новий тип вищих навчальних закладів у системі освіти України // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку.— К., 1996.— С.23-27.
508. Шпет Г.Г. Эстетические фрагменты // Сочинения.— М.: Правда, 1989.— С.345-475.
509. Штейнер Р. Путь к посвящению.— М.: Интербук, 1991.— 189 с.
510. Шубелко Н.В. Культура як середовище функціонування та чинник формування освіти.— К.: Четверта хвиля, 1997.— 28 с.
511. Шуман В.М. Формирование профессионально-педагогической направленности студентов // Советская педагогика.— 1973.— №7.— С.75-84.
512. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика.— М.: Касталь, 1993.— С.16-201.
513. Щербаков А.И. Психологические основы формирования советского учителя в системе высшего педагогического образования.— Л.: Просвещение, 1968.— 266 с.
514. Щербаков Р.Н., Болбока О.Н. Две стороны культуры в представлении учащихся // Вопросы психологии.— 1996.— №3.— С.53-62.
515. Щолокова О.П. Основи професійної підготовки майбутнього вчителя.— К., 1996.— 172 с.
516. Щолокова О.П., Ващенко Л.М. Світова художня культура: Програма для шкіл різного типу.— К.: 1997.— 46с.
517. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды.— М.: Педагогика, 1989.— 554 с.
518. Энциклопедический словарь по культурологии / Под ред А.А.Радугина.— М.: Центр, 1997.— 478 с.
519. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. — Каунас: Швиеса, 1989. — 272 с.
520. Ядов В.А. Социологические исследования: методология, программа, методы. — Самара: Самарский ун-т, 1995.— 231 с.
521. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии.— М.: Наука, 1975.— С.89-105.
522. Якиманская И.С. Развивающее обучение. — М., Педагогика, 1979.— 144 с.
523. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии.— 1995.— №2.— С.31-42.
524. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии.— 1997.— № 4.— С.20-27
525. Ялалов Ф.Г. Национальные гимназии в России: концептуальные модели — М., Наука, 2001.— 150 с.
526. Ямбург Е.А. Контуры культурно-исторической педагогики // Педагогика — 2001.— №1. — С.3-10.
527. Ясперс К. Смысл и назначение истории.— М.: Республика, 1991.— С.53.
528. Aronowitz S., Giroux H. Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism.— Minnesota: University of Minnesota Press, 1991.
529. Abbs P. Creativity. The Arts and the Renewal of Culture // A is for Aesthetic — London, 1989.— P.1-25
530. Anderson M.C., McCulloch K.C. Integration as a General Boundary Condition of Retrieval Induced Forgetting // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition.— 1999.— Vol.25.— #3.— P.608-629.
531. Arends R. Learning to Teach.— N.Y. : Random House, 1988.— 605 p.
532. Arnheim R., Langfeld S. The aesthetic attitude (review).— Journal of Aesthetic and Art Criticism.— 1980.— Vol.30.— P.202-203.
533. Averill J.R., Thomas-Knowls C. Emotional Creativity // International review of studies on emotion.— V.I. Chichester: Wiley, 1991.
534. Bandura A. Social Foundations of thought and action. A Social Cognitive Theory.— Prentice-Hall, Inc.,

- Englewood Cliffs, New Jersey, 1986.
535. Banks G. Teaching Strategies for Ethnic Studies. — Newton, 1987.— 156 p.
536. Banks G. Multiethnic Education: Theory and Practice.— Boston, 1981.
537. Barron F., Welsh G. Artistic perception as a possible factor in personality style.— *Journal of Psychology*.— 1952.— Vol.33.— P.199-203.
538. Bass B.M., Barret G. People, work and organization: An introduction to industrial and organizational psychology.— Boston, 1981.
539. Bender I., Hasdordf A. On Measuring generalized empathic ability (Socialsensitivity).— *Journal of abnormal and social psychology*.— 1953.— Vol.48.— P.503-527.
540. Berelson B. Content Analysis in Communication research.— Free Press of Glencoe, 1952.
541. Berliner D.C. Education Reform in an Era of Disinformation // *Education Policy Analysis Archives*. — 1993.— Vol.1.— #2, February 2.
542. Berlyne D.E. Ends and means of experimental aesthetics // *Canadian Journal of Psychology*.— 1972.— Vol.26.— P.303-325.
543. Best D. Feeling and Reason in Arts // *The Symbolic Order*.— London, 1989.— P.37-40.
544. Betz N., Lent R., Hackett G. Application of selfefficacy theory to understanding careers.— *Choice behavior*.— 1986.— Vol.41.
545. Blanks J. Multiethnic Education. Theory and Practice.— Boston etc, 1985.
546. Bloom L. Psychology and Aesthetic: a methodological doctrine.— *Journal of General Psychology*.— 1961.— Vol.65.— P.305-317.
547. Boileau D. Speaking/listening: Much used, little taught.— Reston, 1984.
548. Bohm D. Postmodern Science and a postmodern world.— *The reenchantment of science: Postmodern proposals*.— N.Y., 1988.— P.57-68.
549. Bollought R.V., Knowles J.G. Becoming a teacher: struggles of a second-career beginning.— *International journal of qualitative studies in education*.— 1990.— #3.— P.101-112.
550. Brook P. The Culture of Link // *The Symbolic Order / Ed. P. Abbs*.— London, 1989.— P.37-40.
551. Brooks J.G., Brooks M.G. In Search of Understanding: the Case for Constructivist Classroom. Association for Supervision and Curriculum Development.— Alexandria, 1993.
552. Cahill J. The Compelling Image.— N.Y., 1982.— P.5.
553. Campbell D.E. Choosing democracy: A practical guide to multicultural education.— N.Y., 1986.
554. Child I.D. The personality in the culture // *Handbook of personality: theory and research*.— Chicago, 1968.— P.82-145.
555. Cole M. Culture Psychology: a once and future discipline.— N.Y., 1996.
556. Dickie G. Art and the aesthetics. An Institutional analysis.— Ithaca-London, 1974.
557. Dylthey W. Das Erlebnis und Dichtung.— Leipzig, 1910.— S.173, 450.
558. Edbert R.L. The practice of preserves teacher education // *The Journal of teacher education*.— 1985.— Vol.36(1).— P.16-22.
559. Edmonds B. Pragmatic Holism.— CPM Report, 1996.
560. Ekstrand L.N. Multicultural Education // *The International Encyclopedia of Education*.— Pergamon Press, 1994.— Vol.7.— P.3961-3963.
561. Eysenck H. The Structure of Personality.— N.Y., 1961.
562. Fagerlind I., Saha J. The origins of modern development thought // *Education and National Development*.— N.Y., 1986.— P.1-91.
563. Flores A. Professional ideals.— Belmont: Wadsworth, 1988.— 211 p.
564. Foucault M. Technologies of the self /Ed. by L.Martin.— Tavistock, 1988.— 166 p.
565. Gibson R. The Education of Feeling // *The Symbolic Order*.— London, 1988.— P.53-61.
566. Giroux H.A. Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy // *Harvard Educational Review*.— 1994.— Vol.64.— #3.— P.278-303.
567. Gollnick D., Chinn Ph. Multicultural Education in a pluralistic society.— N.Y., 1998.
568. Goodlad J.I. In Praise of Education.— Columbia University Teacher College Press, 1997.
569. Hall Calvin S., Lindzey G. Theories of personality.— N.Y.: Wiley, 1958.— 578 p.
570. Halman L. Individualism in individualized society // *International Journal of Comparative Sociology*.— 1996.— #3-4.— P.195-215.
571. Heller A. Der Tod des Subjects: Ein philos. Essay // *Dt. Ztschr. fur Philosophie*.— 1993.— №4.— S.623-638.
572. Herskovitz M.J. Man and His Works: The Science of Cultural Anthropology. N.Y., 1948.
573. Izard C.E. The Psychology of emotion.— N.Y.: Plenur Press, 1991.
574. Kelly G.A. The psychology of personal constructs.— N.Y.: Norton, 1955.
575. Kierstead F., Wagner P.A. The ethnical, legal and multicultural foundation of teaching.— Madison: Brown and Benchmark, 1993.— 207 p.
576. Kluender M.M. The status of American teacher education.— Washington: National Institute of Education, 1983.— P.16-22.
577. Krober A., Kluchohn C. A critical review of concepts and definition.— Cambridge, Massachusetts, 1982.
578. Kravchenko B. Ukrainian studies courses at Canadian university.— Edmonton, 1980.— 23 p.
579. Kurdyumov S.P. Evolution and Selforganization Laws in Complex Systems // *International Journal of Modern*

- Physics.— 1991.— Vol.1.— #4.— P.299-327.
580. Lindauer M., Kennedy J. Psychology of picture perception and information // *Journal of Aesthetics and Art Criticism*.— 1974.— Vol.33.— P.232-234.
581. Madeja S.S. The Art Curriculum Sins of Omission // *Journal of Art Education*.— 1980.— Vol.33.— #6.— P.3-17
582. Maslow A. *Towards a Psychology of Being*.— N.Y., 1968.
583. Mitra V. *Education in Ancient India*.— Delhi, 1964.— 237 p.
584. Moline J.N. Aldo Leopold and the moral community // *Environmental ethnics*.— 1986.— Vol.8.— #2.— P.99-120.
585. Munro Th. The psychology of art: its past, today and future // *Journal of Aesthetics and Art Criticism*.— 1963.— Vol.21.— P.263-282.
586. Nakosten M. *The history and philosophy of education*.— N.Y., 1985.— P.10.
587. Parsons T. *Social system and the Evolution of Action Theory*.— N.Y., London, 1977.
588. Pay Y. *Cultural Foundation of Education*.— Columbus: Merril Publishing Company, 1990.
589. Peel E.A. On Identifying aesthetics types // *British Journal of Psychology*.— 1945.— Vol.35.— P.13-31.
590. Penick J.E., Yader R.E. Science teacher education: a program with a theoretical and pragmatic rationale // *Journal of teacher education*.— 1988.— Vol.— 39(6).— P.59-64.
591. Power E. *Philosophy of Education*.— N.Y., 1992.— P.14.
592. Push M.D. *Multicultural Education // A Cross-cultural Training Approach*.— Chicago, 1979.
593. Ragland M.E. A new kind of humanism in the literature classroom // *The MLG*.— 1978.— #4.— P.176.
594. Rassekh S., Vaideanu G. *The Content of Education*.— Paris: Unesco, 1987.— 297 p.
595. Rath L., Harmin M., Simon S. *Values and Teaching*.— Columbus Ohio, 1978.— P.27-28.
596. Reid L. *The Art Within a Plural Concept of Knowledge // The Symbolic Order*.— London, 1989.— P.12-20.
597. Rodgers C.R. *Freedom to learn*.— Columbus, Ohio: Merril, 1969.
598. Rodgers C.R. *Towards a Science of the Person // Behaviorism and Phenomenology: Contrasting Bases for Modern Psychology*.—Chicago: University Press, 1964.— P.115-129.
599. Salavey P., Mayer J. *Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality*.— 1990.— #9.— P.185-211.
600. Samuelson W.G., Marcowitz F.A. *An introduction to psychology in education*.— N.Y.: Philosophy library, 1988.— 190 p.
601. Schelsky H. *Die Arbeit tun die Anderen: Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen*.— Oplanden: Westdt.verl, 1975.— 447 s.
602. Schleiermacher F.G. *Hermeneutik*.— Heidelberg, 1959.— S.38.
603. Slavin R.E.. *Research On Cooperative Learning: an international perspective // Scandinavian Journal of Educational Research* — 1989.—Vol. 33 — #4.
604. Sveier D. The Future of Aesthetic Education // *The Journal of Aesthetic Education*.— 1983.— #1.— P.17.
605. Thai Quang Nam // *International review of Education*.— 1988.— Vol.34.— #4.— H.455-476.
606. Toffler A. *The adaptive corporation*.— London, 1985.— P. 20.
607. Torgersen P.E. *Engineering education and second education*.— 1977.— Vol.11.— P.174.
608. Woods R.G., Barrow R.S. *An Introduction to Philosophy of Education*.— London, 1975.
609. *World Class Education: the Virgins Common Core of Learning*.— Richmond, 1993.— P.7.

З М І С Т

ВСТУП.....	3
Розділ 1.ВЧИТЕЛЬ У СИСТЕМІ КУЛЬТУРИ.....	6
1.1.Вчитель як суб'єкт культури.....	6
1.1.1.Методологічні засади цілісного пізнання особистості вчителя.....	7
1.1.2.Філософські та психолого-педагогічні основи суб'єктного підходу до особистості вчителя.....	11
1.1.3.Характеристика вчителя як суб'єкта культури.....	14
1.2.Освіта як соціокультурна умова становлення суб'єктності вчителя.....	16
1.2.1.Освіта як соціокультурний феномен.....	16
1.2.2.Функціональний і цілізмістовий аналіз педагогічної освіти.....	19
1.2.3.Шляхи формування суб'єктності вчителя в системі педагогічної освіти...	22
1.3.Культура як зміст освіти.....	24
1.3.1.Концептуальні підходи до інтерпретації феномена культури.....	25
1.3.2.Соціокультурний зміст освіти як фактор формування особистості вчителя.....	30
1.3.3.Способи освоєння соціокультурних змістів в освітньому процесі.....	31
Висновки до першого розділу.....	33
Розділ 2. ВЗАЄМОДІЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОГО І ФАХОВОГО В ПЕДАГОГІЧНІЙ КУЛЬТУРІ ВЧИТЕЛЯ.....	35
2.1.Культурологічна модель педагогічної культури вчителя.....	36
2.1.1.Педагогічна культура вчителя як прояв його загальнокультурного досвіду.....	37
2.1.2.Структура педагогічної культури вчителя.....	41
2.2.Загальнокультурне і фахове в історичних парадигмах педагогічної культури вчителя.....	43
2.2.1.Загальнокультурне і фахове в натуралістській парадигмі педагогічної культури.....	45
2.2.2.Загальнокультурне і фахове в ірраціональній парадигмі педагогічної культури.....	47
2.2.3.Загальнокультурне і фахове в прагматичній парадигмі педагогічної культури.....	50
2.2.4.Загальнокультурне і фахове в суб'єктній парадигмі педагогічної культури.....	52
2.3.Соціокультурні передумови культурологічної освіти та її реальний стан у вищій педагогічній школі.....	61
2.3.1.Соціально-історичний контекст інституціалізації культурологічної освіти.	62
2.3.2.Аналіз сучасного стану культурологічної освіти у вищій педагогічній школі.....	68
Висновки до другого розділу.....	71
Розділ 3.КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ОСВІТА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ФЕНОМЕН ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ.....	73
3.1.Сутність культурологічної освіти майбутнього вчителя.....	73
3.1.1.Культурологічна освіта студентів у зарубіжній педагогічній науці та практиці.....	75
3.1.2.Аналіз педагогічних моделей культурологічної освіти студентів.....	75
3.1.3.Концептуальні засади культурологічної освіти майбутнього вчителя.....	75
3.1.4.Мета і завдання культурологічної освіти майбутнього вчителя.....	91
3.2.Структурний і функціонально-процесуальний аналіз культурологічної освіти майбутнього вчителя.....	94
3.2.1.Структура культурологічної освіти майбутнього вчителя.....	94

3.2.2. Функції культурологічної освіти майбутнього вчителя.....	100
3.2.3. Культурологічна освіта в системі професійної підготовки майбутнього вчителя.....	101
3.2.4. Професійно-педагогічна орієнтація культурологічної освіти майбутнього вчителя.....	106
3.3. Принципи та зміст культурологічної освіти майбутнього вчителя.....	110
3.3.1. Принцип інтегральності в культурологічній освіті.....	111
3.3.2. Принцип варіативності в культурологічній освіті.....	115
3.3.3. Принцип антропологізму в культурологічній освіті.....	117
3.3.4. Принцип аксіологізму в культурологічній освіті.....	119
3.3.5. Принцип діяльності в культурологічній освіті.....	122
3.3.6. Зміст культурологічної освіти майбутнього вчителя.....	124
Висновки до третього розділу.....	135
Розділ 4. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	137
4.1. Система критеріїв, показників і рівнів культурологічної освіченості студентів вищої педагогічної школи.....	138
4.2. Методичне забезпечення процесу формування культурологічних знань студентів.....	141
4.2.1. Проблемно-модульна організація культурологічної освіти у вищій педагогічній школі.....	142
4.2.2. Підходи до структуризації культурологічних знань.....	144
4.2.3. Проблематизація і нарративізація культурологічної лекції.....	149
4.2.4. Медіа технології як засіб активізації процесу освоєння культурологічних знань.....	153
4.3. Формування цінностей майбутнього вчителя у системі культурологічної освіти.....	158
4.3.1. Особистісно-зорієнтований підхід до культурологічної освіти студентів.....	159
4.3.2. Компаративний метод як основа аксіологічного аналізу текстів культури.....	162
4.3.3. Фасилітація як метод педагогічної підтримки формування емоційно-ціннісного відношення студентів до соціокультурної дійсності.....	166
4.4. Розвиток комунікативної культури майбутніх вчителів в процесі культурологічної освіти.....	170
4.4.1. Інформаційні технології розвинення мовно-культурної компетентності майбутніх учителів.....	171
4.4.2. Герменевтична інтерпретація текстів культури в культурологічній освіті майбутнього вчителя.....	176
4.4.3. Навчальний діалог як метод культурологічної освіти студентів.....	177
4.5. Організаційно-методичне забезпечення праксеологічного компонента культурологічної освіти майбутнього вчителя.....	184
4.5.1. Малі групи як оптимальна умова організації проектної культурологічної діяльності студентів.....	185
4.5.2. Метод проектів у культурологічній освіті студентів.....	192
4.5.3. Музейно-педагогічні проекти в культурологічній освіті майбутніх вчителів.....	196
4.6. Педагогічний моніторинг навчальних досягнень студентів в процесі їх культурологічної освіти.....	200
Висновки до четвертого розділу.....	209
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	221
ЛІТЕРАТУРА.....	215
ЗМІСТ.....	231

Література

