

Міністерство освіти і науки України
Криворізький державний педагогічний університет

В.К. Буряк

Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

Монографія

Київ
Видавниче підприємство «Деміур»
2005

Рецензенти:

О.С. Цокур, доктор педагогічних наук, професор;
Я.В. Шрамко, доктор філософських наук, професор

Рекомендовано Вченою радою Криворізького державного педагогічного університету (протокол №6 від 13.01.05).

Буряк В.К.

Б 91 Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект. —
К.: «Деміур». — 2005. — 232 с.

У монографії розкривається сутність і типологізація педагогічної культури: здійснено структурний аналіз педагогічної культури й виявлені три вхідні у неї блоки — когнітивний, поведінковий та інституціональний; проведено дослідження змісту й специфіки кожного з них.

Розглянуто три основні рівні в діяльності педагога: пізнавальний, ціннісний, практичний; уведено до наукового обігу поняття «педагогічна культурна пам'ять»; подані характеристики сучасного стану педагогічної культури сім'ї та школи; розкриті методологічні аспекти формування педагогічної культури майбутнього вчителя.

За допомогою теоретико-методологічного аналізу визначаються деякі відправні точки осмислення такого феномену, як педагогічна культура.

Адресується науковцям, викладачам, учителям, аспірантам, студентам.

Вступ

Словосполучення «педагогічна культура», що стоїть у назві монографії, нині вже нікого не дивує: останнього часу воно широко увійшло до обігу. Досить сказати, що ми зустрічаємо його на перших сторінках підручника з історії педагогіки для студентів ВНЗ. Там наголошується, що в минулому висувалось чимало ідей, які сприяли підвищенню педагогічної культури [134,3]*. З цього самого підручника можна дізнатися, що вивчення історії педагогіки відіграє велику роль у підвищенні педагогічної культури вчителя [134,5]. Щоправда, про саму педагогічну культуру у виданні не сказано жодного слова. Не згадується вона й на сторінках новітніх педагогічних енциклопедій [289]. І це не випадково.

Серед величезної кількості публікацій, присвячених тим або іншим аспектам педагогічної діяльності, осмислення педагогічної культури практично відсутнє. Як у педагогіці, так і у філософії ця культура усе ще має невизначений, інтуїтивний характер, тоді як давно настав час перейти до її серйозного наукового аналізу. Зрозуміло, здійснити його можна лише в результаті спільної діяльності вчених ряду спеціальностей. Завдання монографії скромніше — спробувати розкрити деякі можливі відправні точки подібного осмислення за допомогою теоретико-методологічного аналізу феномену, що нас цікавить. Воно обумовлене як істотними змінами у вітчизняній освітній системі, пов'язаними із загальною демократизацією суспільного життя, так і особливостями періоду, що переживає Україна,

* Тут і далі в тексті перша цифра в дужках означає порядковий номер цитованого джерела в списку літератури, остання — сторінку. У багатотомних виданнях другою цифрою позначається номер тому.

коли колишні професійні й ціннісно-моральні орієнтації стали відходити в минуле, а ті нові, що йдуть їм на зміну, ще перебувають на етапі становлення.

Немає необхідності доводити, що поняття «культура» і «педагогіка» нерозривно пов'язані. Однак розгляд їхнього зв'язку донедавна обмежувався трьома аспектами. Найбільш широкий — соціологічний — характеристика освіти як загальної форми культурно-історичного розвитку особистості [112,174] і стрижня системи поширення духовних цінностей [217; 304; 348]. Вузькопрофесійний — педагогічний — вивчення особистої культури педагога, тобто фактичний відхід до проблеми професійної культури [92; 256; 295]. Украй звужений — функціональний — аналіз культури оформлення класів і кабінетів [101]. Жоден із цих підходів не зачіпає власне педагогічної культури, а значить, і методів її формування та розвитку.

Видання у недавньому минулому серії досліджень, присвячених темам педагогічної майстерності (А.А. Деркач, І.А. Зязюн, А.Б. Добрович, Н.В. Кузьміна, Н.В. Кухарев, В.А. Сластьонін, М.М. Тарасевич, Г.І. Хозяїнов), педагогічної техніки (Ю.П. Азаров, В.А. Кан-Калик, В.М. Миндикану, Л.І. Рувинський), профорієнтаційній роботі зі школярами (Н.Н. Захаров, В.Ф. Цукрів, А.Д. Сазонов, Е.Ш. Хамітов), не змінило ситуації. Як і в підручниках педагогіки, ми не зустрінемо в названих публікаціях відповідей на питання про специфіку педагогічної культури, її зміст і предмет, суб'єкти і функції, співвідношення з педагогікою, педагогічною антропологією, психологією. Пропонована монографія являє собою спробу розглянути названі аспекти з теоретико-методологічних позицій.

Чому саме теоретико-методологічний підхід видається найбільш плідним у дослідженні даної проблеми? Якісна специфіка педагогічного процесу ґрунтується на його подвійності, при якій «знання загальних закономірностей і принципів реально поєднується з мистецтвом, що завжди має творчий характер» [259,

290]. Причину такого становища педагогічна наука визначила правильно: «З одного боку, цей процес — суто творчий, отже, учитель — артист, талант, майстер. З іншого боку, він технологічний, може бути алгоритмізованим, тоді вчитель вирішує педагогічні завдання, систему, зміст яких він може прогнозувати» [359, 62]. Але забезпечуючи достатній результат у сфері технології (педагогічна техніка), традиційні педагогічні методи дослідження виявилися неспроможні у сфері мистецтва, творчості. Справа дійшла до того, що стали лунати відверті заклики технологією й обмежитися [40, 3]. Але там, де ускладнюється прикладна методологія, виступає методологія загальна.

Творчість, педагогічна, зокрема, завжди неповторна й унікальна за своєю природою. Аналіз же будь-якого об'єкта можливий лише за умови певної міри його типовості. І тому тільки теоретико-методологічний підхід, що іманентно включає в себе творчість, відкриває можливість «перевірити алгеброю гармонію» — можливість аналізу унікального. Ця теза, висунута відомим філософом В.О. Конєвим [174], у міркуваннях про педагогічну культуру здається найбільш доречною.

У проблеми педагогічної культури є й актуальна практична сторона. Довгі роки в нашій країні в умовах всеохоплюючого централізму формувалася імперативна педагогіка. Вона була розрахована на «середнього» учня (студента) і готувала з нього агента виробництва, незважаючи на особистісні якості.

Зміни в суспільстві спричинили й зміни в системі освіти. Як і все суспільство, школа втратила свої орієнтири. Довгий час вона була ланкою чітко налагодженого виховного ланцюга, спрямованого на формування певного типу особистості. «Перебудовні» процеси розірвали ланцюг, але не запропонували вже самостійним ланкам рецептів подальшої діяльності. Механічне введення демократичних принципів принесло школі лише хаос. Вихід із нього стали шукати в масовому відкритті ліцеїв і гімназій.

Але що робить ліцей Ліцеєм, а гімназію Гімназією? Передусім — викладацький колектив! Ліцейський або гімназійний педагог — не вчитель у сьогоднішньому змісті слова й тим більше не «предметник». Це глибоко ерудована, творча, різнобічно підготовлена особистість, котра володіє високою педагогічною культурою. Не буде цієї культури — не стане ліцеїв і гімназій. Залишаться лише волаючі голоси директорів: «Не можна, просто неможливо при гострому дефіциті посередніх учителів для посередніх шкіл набрати Майстрів для зростаючих як гриби «нових шкіл» [60]. Своєчасність і доцільність подібної постановки проблеми вже усвідомлюється значною частиною педагогічного корпусу.

Для сучасного стану вітчизняної освіти характерна явна суперечність між актуальною потребою в підвищенні педагогічної культури викладацького корпусу, з одного боку, і нерозробленістю її методологічних основ — з іншого. Показово, що автори книжки «Виховання педагогічної культури майбутнього вчителя» [78] репрезентували читачам матеріал про підготовку молодших школярів до самоосвіти й про планування уроків з природознавства в другому класі. В іншій публікації культура педагогічної праці фактично укладалася в прокрустове ложе уміння вчителя систематизувати й аналізувати накопичений матеріал [362,18]. Очевидно, причиною подібних несподіванок виступає названа суперечність. Автор сподівається сприяти її зняттю, тому що об'єктом дослідження виступає педагогічна культура як загальний соціокультурний феномен і його прояв у конкретній культурно-історичній ситуації.

Наше вихідне положення. Педагогічна культура являє собою вимоги, які ставлять до діяльності з навчання і виховання, і виступає інтегративною характеристикою педагогічного процесу в єдності його об'єкта, суб'єкта, змісту, механізму, системи й цілей. Педагогічна культура не вичерпується професійною культурою педагога, тому що навчанням і вихованням тією чи іншою мірою займаються практично всі члени суспільства.

Вступ

Педагог не вільний у своїх освітньо-виховних можливостях. В основі конкретних форм і методів його професійної діяльності лежить певний, історично сформований, соціокультурний комплекс. Механізми й закономірності функціонування цього соціокультурного комплексу здійснюють визначальний, хоча й не завжди прямий, вплив на систему освіти, окреслюючи її виховні та освітні можливості.

Педагогічна культура являє собою складноорганізовану систему з багаторівневою *структурою суб'єкта* педагогічного впливу. Вона якісно характеризує не тільки роботу вчителя-професіонала, а й тип педагогічного впливу тих або інших соціальних спільностей, наприклад, таких, як сім'я або трудовий колектив. Тому формування й розвиток педагогічної культури припускає цілеспрямовану діяльність не лише серед професійних педагогів, а й у межах усього суспільства.

Вирішення висунутих процесом демократизації українського суспільства актуальних завдань виховання й освіти може бути успішним, якщо вони будуть усвідомлені й *сприйняті* як педагогічним корпусом країни, так і широкими верствами населення.

У монографії поставлені й вирішені такі основні завдання:

- 1) Побудовано систему понять, що розкриває сутність і специфіку педагогічної культури;
- 2) Вивчено процес, впливи філософських парадигм на формування тих або інших типів педагогічної культури;
- 3) Здійснено аналіз соціальних умов формування конкрет-но-історичних систем педагогічного впливу;
- 4) Визначено роль сім'ї, рівень її педагогічної культури у виробленні педагогічних підходів як суспільства в цілому, так і системи освіти;
- 5) Подано характеристику реального рівня педагогічної культури сучасного суспільства, особливо таких його інститутів, як сім'я і школа;

б) Вироблено рекомендації з перебудови процесу навчання й виховання у вищих педагогічних навчальних закладах для значного підвищення рівня педагогічної культури майбутніх учителів.

Теоретико-методологічний характер проблеми обумовив логічний метод як основний метод нашого дослідження. Тим самим були визначені і його межі:

1) У монографії не розглядається спеціальна проблема становлення педагогічної культури в історії педагогіки, оскільки вона являє собою предмет самостійного вивчення, а історико-педагогічний матеріал залучається в міру необхідності, про- диктованої об'єктом дослідження;

2) З огляду на те, що світовий педагогічний досвід досить великий, а національні педагогічні культури надзвичайно різноманітні й специфічні, предметом нашого дослідження виступають загальні характеристики світової педагогічної культури. Що ж до її конкретних проявів у різних країнах і епохах, то це тема окремої праці;

3) Хоча в цілому монографія має теоретичний характер, автор намагався максимально наблизити її до практики міської середньої школи. Поза межами нашого дослідження залишені сільські, приватні, професійно-технічні школи, які мають безсумнівну специфіку.

При вирішенні поставлених завдань ми прагнули зосередити увагу на нових, дискусійних або недостатньо детально висвітлених у наявній літературі проблемах. Педагогічна культура нерозривно пов'язана з культурою філософською — в обох культурах людина водночас виступає і суб'єктом, і головним об'єктом пізнання. Тому дослідження культури філософського мислення видається нам необхідною гносеологічною передумовою дослідження педагогічної культури.

Методологічною й теоретичною основою дослідження є твори класичної філософської (Арістотель, Г.-В.-Ф.Гегель, І.Кант,

Вступ

Дж.Локк, К.Маркс, М.Монтень та ін.) і педагогічної літератури (Й.-Ф.Гербарт, А.Дистервег, Я.Коменський, Й.-Г.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо й ін.), праці мислителів (М.О. Бердяєв, С.М. Булгаков, В.С. Соловйов, С.Л. Франкі та ін.) і педагогів (П.П. Блонський, К.Р. Дашкова, М.О. Корф, А.С. Макаренко, М.І. Пирогов, В.Я. Стоюнін, В.О. Сухомлинський, В.М. Татішев, С.Т. Шацький та ін.), роботи сучасних зарубіжних авторів (Б.Баллівант, Х.Баттерфілд, Ф.Бест, Т. Вамош, К.Ватсон, М.Вейслер, А.Візальберги, Ж.Годфруа, Дж.Дарлінг, М.Дегенхардт, Д.Карр, Д.Лотон, М.Малиця, Г.Псахаропулос, Р.Сингх, Т.Хюсен, Т.Шибутані, Т.Шульц, Х.Ейде, М.Еппл та ін.).

Емпіричною базою теоретичних побудов є дослідження педагогів, психологів, істориків, соціологів, котрі зверталися до проблематики освіти, навчання, виховання й культури.

Тема розроблялась автором протягом останніх двадцяти років у теоретико-методологічному аспекті. Є досить публікацій із суміжних тем і галузей знань, на які ми опиралися. Ці публікації з певною часткою умовності можна поділити на дві основні групи — педагогічні й філософські.

У вітчизняній педагогічній літературі недостатньо робіт, присвячених теоретичному розгляду педагогічної культури. Наприклад, є кандидатська дисертація, що досліджує загальну культуру вчителя як фактор успішності педагогічної діяльності [66]. Однак її автор І.Г.Відт обмежилася питаннями особистої культури шкільного педагога. За всієї актуальності й значимості такого підходу, не можна не помітити його обмеженості. І.Г.Відт не аналізує ні сам феномен педагогічної культури, ні специфіку її суб'єктів за межами середньої школи.

Важливими методологічними й теоретичними орієнтирами даного дослідження служать ідеї нової школи, закладені в документах з освіти, і їхнє дослідження й конкретизація в роботах В.С. Безрукової, А.С. Белкіна, В.П. Борисенкова, М.О. Галагузової, О.В. Гукаленка, М.Б. Євтуха, Л.М. Зюбина, В.Г. Кременя,

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

В.С. Ледньова, В.І. Лугового, А.Я. Найна, О.Я. Савченко, Л.Ф.Спірина, Є.В. Ткаченка, В.Д. Шадрикова й ін.

Сутність, природа й структура педагогічної діяльності, психолого-педагогічні аспекти формування особистості вчителя досліджувалися в книжках і статтях С.І. Архангельського, В.В. Белича, Ф.М. Гоноболіна, Д.М. Гришина, Л.В. Кандрашової, О.Г. Мороза, Н.О. Половникової, Л.І.Рувинського, В.О. Слассьоніна та ін. Формування професійних умінь учителя (без чого неможливо вести мову про педагогічну культуру) вивчалось в роботах О.О. Абдуллої, А.П. Акимової, С.О. Анічкіна, Н.Ф. Біляєвої, О.Д. Сазонова, Н.О. Томина, А.В. Усової, М.Л. Фрумкіна, Н.М. Яковлевої та ін. Творча складова педагогічної діяльності була піддана глибокому вивченню в роботах В.Є. Алексеєва, В.І. Андреева, В.П. Беспалько, В.Й. Загвязинського, Л.Я. Зоріна, В.В. Краєвського, В.М. Максимової, М.Д. Никандрова, Л.О. Семенова та ін. Методологічні основи взаємозв'язку педагогічної науки й практики розглядалися М.О. Даниловим, В.І. Журавльовим, В.В. Краєвським, Е.І.Монносоном, Г.Н. Серіковим, М.М. Скаткіним та ін. Проблема культуротворчої функції школи досліджувалася в роботах Є.П. Белозерцева, В.О. Караківського, К. М. Левітана, Н.Ю. Посталюк, Н.Є. Щуркової та ін.

Досить суттєвою підмогою в нашому дослідженні були роботи з педагогічної прогностики (Б.С. Гершунський); наукової організації (І.П. Раченко) і логіки (Л.О. Левшин) педагогічного процесу; поняттєво-термінологічної системи педагогіки (І.М. Кантор, Б.Б. Комаровський). Не менш важливу роль для аналізу педагогічної культури відіграють роботи, присвячені дослідженню педагогічної етики (Е.О. Гришин, В.І. Писаренко, І.І. Чернокозов, Я.Г. Якубсон та ін.) і педагогічної естетики (І.Ф.Гончаров, Г.С. Коротаєва, С.Г. Мельничук та ін.). Зрозуміло, адекватне уявлення про педагогічну культуру не можна дістати без ознайомлення зі специфікою сімейної й народної

Вступ

педагогіки. Вона описана в роботах Ю.П. Азарова, Е.В. Аксентьевої, В.Ф. Афанасьєва, З.П. Васильцової, Г.С. Виноградова, Г.М. Волкова, М.Г. Тайчинова, І.О. Шорова й ін.

Особливо слід виділити роботи, що розглядають співвідношення філософії й педагогіки. До них відносяться публікації Л.О. Беляєвої, Н.О. Горбачова, М.С. Кобзева, К.А. Шварцман. В останні роки побачила світ низка змістовних досліджень з педагогічної антропології (В.Б. Куликов), соціальної педагогіки (В.Д. Семенов), соціології школи й освіти (Г.Є. Зборовський, В.Я. Нечаєв, Т.М. Кухтевич, Ф.Р. Філіппов та ін.), що дає змогу комплексно підійти до проблеми, що цікавить нас.

У вітчизняній філософській літературі також немає робіт, що претендують на філософський аналіз педагогічної культури, однак накопичений багатий досвід дослідження суміжної проблематики. Загальні питання розвитку особистості розглядалися в книжках і статтях К.А. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, В.П. Андрущенко, С.С. Батеніна, О.Г. Дробницького, Л.О. Зеленова, В.Є. Кемерова, Л.М. Когана, В.Г. Кременя, О.Т. Москаленка, Г.К. Чернявської та ін. Філософські проблеми виховання були предметом досліджень Г.С. Батищева, В. В. Давидова, В.Т. Єфімова, В.Д. Клементєва, Е.Ф. Сулимова, С. Г. Спасибенко, В.Н. Турченко й ін.

Важливе значення для даної монографії мають публікації, що досліджують проблематику професійної культури й близької до неї спеціальної культури. Це роботи С.О. Арутюнова, А. А. Баталова, П.М. Батури, К.В. Бондарєвської, Ю.В. Бромля, В. М.Гриневої, В.І. Козлова, М.П. Кіма, Г.М. Кочетова, О.В. Криштановської, І.С. Ладенко, І.М. Моделя, Б.Д. Паригіна, Г.Н. Соколової, З.Й. Файнбурга й ін. Методологічні аспекти вивчення професійних груп розглядалися в публікаціях Н.А. Аїтова, Б.Ю. Берзіна, Г.Г. Дилигенського, О.В. Ханової, В.А. Ядова й ін. Велику допомогу авторові в осмисленні змісту понять «професійні цінності», «професійні інтереси», «професійне

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

самовизначення» надали роботи Е.Ф. Зеєра, Є.О. Климова, Н.В. Костенко, В.Л. Оссовського, А.П. Сейтешева й ін. Питання професійної естетики перебували в центрі уваги досліджень К.Ю. Артем'євої, В.С. Буянова, Є.І. Кукушкіна, В.П. Філатова, О.М. Чанишова, В.О. Щербиніна й ін.

У результаті проведеного дослідження на розгляд наукової громадськості виносяться наступні пріоритетні положення:

1. Сутність педагогічної культури, що являє собою інтегративну характеристику педагогічного процесу, який включає єдність як безпосередньої діяльності людей з передачі накопиченого соціального досвіду, так і результати цієї діяльності, закріплені у вигляді знань, умінь, навичок і специфічних інститутів такої передачі від одного покоління до іншого; визначено місце педагогічної культури як у системі педагогіки, так і в системі культури. Здійснено структурний аналіз педагогічної культури, виявлено три блоки, які входять до неї, — когнітивний, поведінковий та інституціональний; проведено дослідження змісту й специфіки кожного з них.

2. Проблема типологізації педагогічної культури; три типи педагогічної культури — демократичний, авторитарний, тоталітарний; цілі й методи, властиві кожному типу педагогічного впливу. Положення про те, що педагогічна культура ширша ніж культура професійного виду діяльності; педагогічна культура якісно характеризує не тільки роботу вчителя (викладача, вихователя), але й тип педагогічного впливу певних спільностей (сім'я, виробничий колектив та ін.), а тому повинна розглядатися як обов'язковий компонент загальної культури особистості й суспільства.

3. У діяльності людей стосовно передачі й спадкування накопиченого соціального досвіду виокремлено три основні рівні: пізнавальний (характеристика ступеня оволодіння педагогічними знаннями як у середовищі професіоналів, так і за його межами); ціннісний (характеристика усвідомлення потреби в

знаннях і оптимальних формах їхньої передачі); практичний (характеристика усвідомлення формування й реалізації цілей педагогічної діяльності).

4. У науковий обіг уведене поняття педагогічної культурної пам'яті; механізми й закономірності її функціонування, збереження й відтворення, конкретизований механізм впливу давньосхідної, античної ранньохристиянської, протестантсько-просвітницької, німецької класичної, марксистської, прагматичної філософських парадигм на вироблення норм і цінностей відповідної педагогічної культури. Дві основні філософські лінії тлумачення проблеми формування особистості, що не збігаються із традиційним розподілом філософів на матеріалістів та ідеалістів, — авторитарна (давньосхідна філософія — Платон — середньовічна патристика — Мор — марксизм — Дьюї) і демократична (Сократ — протестанти — Монтень — Локк — Фіхте).

5. Основні характеристики сучасного стану педагогічної культури сім'ї і школи, що визначають їхні соціальні детермінанти, тенденції їхнього подальшого розвитку. Положення про те, що загальна культура особистості виступає основою високої педагогічної культури. Запропоновано нові методологічні й методичні підходи до підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах; шляхи підвищення педагогічної культури майбутніх учителів; співвідношення фундаментальності й прикладного характеру професійної підготовки в педагогічному університеті.

Глава 1

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У науковій літературі (і вітчизняній, і зарубіжній) немає недоліку в різних підходах до феномену культури. Відомо, що ще в 1964 році американські дослідники А.Кребер і К.Клакхон зібрали 257 визначень культури і понад 100 спроб окреслити це поняття описово [150,14]. Відтоді ці цифри тільки зростали. Недоліку у визначеннях немає й у вітчизняній культурології, де традиційно виділяються три трактування культури — аксіологічна, етносоціологічна й духовна [59, 17—18]. На цьому варто коротко зупинитися, тому що перш ніж вести мову про культуру приватну (педагогічну), треба з'ясувати, що автор розуміє під культурою взагалі.

Аксіологічна концепція розглядає культуру як сукупність накопичених людьми матеріальних і духовних цінностей. Її прибічники в будь-якому елементі культури вбачають не стільки сам предмет, скільки його значення для людини, яким даний предмет володіє за межами свого природного буття [364, 23]. Культура, таким чином, розглядається як предметний світ, наповнений значимими для людини цінностями. В аксіологічній концепції виділяються два підходи — «бінарний» (коли в культуру включають як позитивні, так і негативні цінності) і «прогресистський» (культура — тільки позитивні цінності). Останній підхід явно проступає в словах А.Швейцера: «У найбільш загальних рисах культура — це прогрес, матеріальний і духовний прогрес як індивідів, так і всіляких співтовариств» [376, 249].

Етносоціологічна концепція розглядає культуру як витвір людини на противагу тому, що породжено природою. Це світ, від початку й до кінця створований самою людиною. «У цьому сенсі він протистоїть і світові природному, і світові божественному, існуючим крім людини», — стверджують автори монографії «Проблеми філософії культури» [284,13]. Прихильники цієї концепції вбачають у культурі сукупність усього того, що робить людину людиною. При цьому «всі» містить у собі як суто природні об'єкти, так і предмети, створені людьми, і духовні явища. В.В. Сильвестров так виразив цю думку: «Культура загально-визнано виражає те, що визначає людську історію як людську, — ту таємницю її спадкоємності, якої немає ні в якому іншому процесі» [308, 3]. Культура — це людське в людях, це «ступінь, міра формування, розвитку й реалізації соціальних (сутнісних) сил людини в її різноманітній суспільній діяльності» [162, 172]. Саме культура відрізняє людину від усіх інших живих істот.

Трохи інакше розставивши акценти, аналогічну думку висловили М.С. Злобін і В.М. Межуєв. Для них в основу розуміння культури кладеться історично активна творча діяльність людини й, отже, розвиток самої людини як суб'єкта діяльності. Розвиток культури при такому підході збігається з розвитком особистості в будь-якій сфері суспільної життєдіяльності [121, 36]. Подібну позицію ми вбачаємо й у словах відомого педагога Ю.П. Азарова: «Між особистістю й культурою прямий зв'язок. Особистість є розгорнутий у часі світ культури» [3, 131]. Але оскільки розвиток особистості здійснюється за рахунок засвоєння соціального досвіду, найбільш удалим варіантом етносоціологічної дефініції культури видається така: культура є «концентрований досвід попередніх поколінь, що дає можливість кожному індивідові засвоїти цей досвід і брати участь у його примноженні» [155, 43].

Духовна концепція обмежує культуру винятково сферою духовного життя суспільства. Ця позиція чітко сформульова

И.іі. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

на М.П. Кімом, для якого зміст культурного життя полягає у виробленні й споживанні духовних цінностей, у процесі яких змінюється й удосконалюється сама людина — як суб'єкт і як об'єкт культури [151, 14]. Однак ця позиція нам видається надмірно вузькою. Широковідомий поділ культури на матеріальну й духовну скоріше відносний, ніж абсолютний. До матеріальної традиційно відносять культуру матеріального виробництва; матеріальну культуру побуту, під якою розуміється культура середовища мешкання й культура ставлення до речі; а також культуру ставлення людини до власного тіла — культуру фізичну. До духовної культури включають культуру інтелектуальну, моральну, правову, художню й релігійну. Але протиставлення матеріальної й духовної культури досить умовне, тому що, як відзначав М.С. Злобін, «так звана матеріальна культура лише тому є культура, що вона водночас духовна» [120, 56].

Множинність трактувань культури вимагає від автора уже на початку роботи повідомити, яку позицію він поділяє. Автор спирається на погляди філософів-культурологів, котрі вважають, що культура являє собою нормативні вимоги до будь-якої діяльності людини [160, 7], а тому існує стільки видів культури, скільки є видів людської діяльності [160, 15]. Ускладнення й диференціація цієї діяльності ведуть за собою розвиток і диференціацію культури, виокремлення в ній нових самостійних елементів і підсистем. Вивчення реального процесу диференціації культури дає змогу розглядати її окремі елементи не як довільно виділені тими або іншими авторами, а як необхідний і неминучий результат культурно-історичного процесу, глибше зрозуміти специфіку кожного виду і їх внутрішній зв'язок як елементів єдиної цілісної системи [165, 50]. Тому виокремлення педагогічної культури в спеціальний об'єкт розгляду нам видається теоретично коректним.

Культура виступає унікальною характеристикою людської життєдіяльності й тому надзвичайно різноманітна у своїх кон-

кретних проявах. З початку 80-х років специфіка конкретних проявів культури привертає серйозну увагу дослідників. На симпозіумі «Культура праці, побуту й людських відносин», проведеному в Уфі в 1980 році [189], звучали такі поняття, як «комунікативна культура» (Б.Д. Паригін), «культура людських відносин» (Р.А. Злотников), «культура спілкування» (Б.А. Родіонов), «культура умов праці» (А.П. Парсієв), «культура робочого й вільного часу» (Н.М. Морозов). Пізніше на різних конференціях і семінарах [99; 351; 336; 8] учені зверталися до специфічних проявів культури управління (А.В. Меренков), культури праці й виробництва (Т.М. Сосніна), культури педагогічних відносин (К.В. Аксентьева), естетичної культури вчителя, нетрадиційної культури (А.В. Головнев), інформаційної культури (М.Ф. Каримов), культури сексуального поведіння (Х.М. Ахмадулліна) і т. ін.

Не вдаючись до аналізу існуючих визначень, варто зазначити, що одні дослідники пов'язують культуру з інформацією й знаковими системами, у яких вона закодована. В інших культура з'являється як унікальна технологія людської діяльності. Треті вбачають у ній позабіологічну систему адаптації людини. Четверті — ступінь свободи в людській діяльності. Нарешті, всім ледве чи не зі шкільної лави відоме розуміння культури як сукупності створених людиною матеріальних і духовних цінностей. Кожний із цих підходів змушує бачити по-своєму й предмет, що цікавить нас, — педагогічну культуру. У першому випадку про неї можна говорити як про критерії ефективності передачі інформації від попередніх поколінь наступним і про рівні витрат останніх при освоєнні знакових систем. У другому випадку варто виходити з поділу культури за видами діяльності й убачати в ній технологію конкретного (педагогічного) виду діяльності. При третьому підході педагогічна культура буде виходити далеко за рамки конкретного виду діяльності й визначати форми й методи соціалізації й соціальної адаптації

людини. У четвертому випадку поняття педагогічної культури набуває оцінного характеру, виражаючи ступінь суспільного сприяння або протидії формуванню вільно діючої особистості. І, нарешті, в останньому випадку вона однозначно визначається як форма прояву духовної культури суспільства. Така поліваріантність не дивна, тому що вид завжди несе у собі родові ознаки. Універсальність родового поняття (культура) проявляється й у кожному з його видових проявів. Тому, про який би вид (чи аспект) культури не йшлося, треба відразу чітко визначити ракурс розгляду.

У вітчизняній культурології поки що немає єдиних загальноприйнятих принципів розподілу культури за її видами. Ці принципи поки ще розпливчасті й невизначені, що уможливорює множинність варіантів названої класифікації. Одні вчені здійснюють виокремлення видів культури згідно з видами людської діяльності. І як один із можливих аспектів дослідження це цілком виправдано. Є достатні підстави для розгляду культури праці й культури дозвілля, культури економічної й культури політичної, культури естетичної й культури моральної, а також інших видів культури, пов'язаних зі специфікою проявів тих або інших видів діяльності. Аналізу підлягають їхні зміст, сутність, структура, історичні типи, види взаємозв'язку й взаємовпливу. Але це лише один із можливих підходів, і він не єдиний.

Не менші підстави є й у тих дослідників, які здійснюють поділ культури за сферами життєдіяльності людини. У цьому випадку вивчаються культура сім'ї й культура виробничого колективу, культура міста й культура села й т. ін. Тут теж явно виражена своя специфіка: національна, територіальна, історична. Виявляються конкретний культурний рівень, його критерії, фактори, що на нього впливають; визначаються можливості прилучення до культурної діяльності; на емпіричному матеріалі вивчаються різні види спільностей, у середовищі яких здій-

снюється культурна діяльність індивідів. При цьому названий другий підхід до поділу культури за її видами не виключає перший, а доповнює і неначе накладається на нього.

Не менш правомірний третій підхід до виділення видів культури. У його основі знаходяться певні **соціальні спільності**. Тоді осмисленню й опису підлягає культура робітників і селян, чиновників і підприємців, міської й сільської інтелігенції. Залежно від соціальних умов визначається характер культурної діяльності, рівень культурних запитів і можливості для їх задоволення й розвитку.

Аналогічно правомірне виділення видів культури згідно з якоюсь **професійною спільністю**. У літературі, особливо конкретно-соціологічного характеру, нерідко зустрічаються дослідження культури, культурного рівня й культурної діяльності учнів і студентів, лікарів і вчителів, інженерів і техніків. За основу для поділу можна прийняти які-небудь соціально-демографічні параметри. Учені, котрі зайняли таку позицію, досліджують і зіставляють, наприклад, культуру молоді й культуру людей середнього віку, культуру чоловіків і культуру жінок і т. ін.

Як основу поділу можна розглядати походження культури, її генезис. Цей аспект дозволяє вести мову про культуру народну і професійну, їхню специфіку й залежність, закономірності формування й розвитку. За **ступенем спільності** логічно й доцільно підрозділяється загальна культура, характерна для всього суспільства, і культура професійна, властива лише людям даного виду занять.

Зрозуміло, сім перелічених варіантів підходу до поділу культури за видами, за всього розходження вихідних підстав, не тільки не виключають, але доповнюють і конкретизують один одного. Графічно їх можна було б показати у вигляді «ромашки» із колами, що частково накладаються одне на одного, де збіжний центр виражає сутність культури, а незбіжні сектори — специфіку її прояву на рівні конкретних явищ.

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

До якої ж системи відліку віднести наш об'єкт дослідження — педагогічну культуру? Скільки існують на землі люди, стільки старші вчать молодших, передаючи їм свої знання, уміння й навички. Молодші виростають, самі стають старшими, і все повторюється заново. Змінювалися епохи. Особистий приклад одноплемінника поступався місцем спочатку особистому прикладу батька, пізніше — урокам і лекціям кровно зовсім чужих людей — професійних педагогів. На зміну наскельному живопису прийшла навчальна література, іспити замінили обряди древніх ініціацій. Змінилося все. Але разом із тим у головному все залишилося як і раніше — це процес передачі соціального досвіду, зупинити який можна лише знищивши людство.

У різні часи в різних народів конкретні прояви цього процесу теж були різними. Але за всього різноманіття варіантів завжди був і буде той, **хто** вчить; був і буде той, **кого** вчать, була й буде та **сума знань і вмінь**, які передають; був і буде **специфічний процес**, у ході якого ця сума знань і вмінь передається; були й будуть **соціальні інститути**, через які названа передача здійснюється; нарешті, завжди були й будуть певні, необхідні суспільству **результати** подібної діяльності. Перший із названих «завжди» являє собою суб'єкт педагогічного впливу, другий — його об'єкт, третій — його зміст, четвертий — його механізм, п'ятий — його систему, шостий — його ціль. Кожен із них добре досліджений і докладно описаний. Однак ізольовано вивчені, у реальності названі елементи взаємообумовлені, тісно інтегровані й виступають у нерозривній єдності, якісна специфіка якої визначається як педагогічна культура. Це поняття нове. Класична педагогічна література його не використовувала. Про нього заговорили лише в наші дні. **Педагогічна** культура являє собою інтегровану характеристику педагогічного процесу в єдності його об'єкта, суб'єкта, змісту, механізму, системи й цілей.

Культура — це освоєний і упредметнений досвід людської життєдіяльності. Досвід же являє собою закріплену єдність знань і вмінь, що переросла в модель дій за будь-якої ситуації; програму, прийняту як зразок при вирішенні всіляких завдань. Освіта як система — це соціальний інститут адресної й цілеспрямованої передачі такого досвіду. Виходячи зі сказаного, автор пропонує таке визначення педагогічної культури: **педагогічна культура являє собою інтегративну характеристику педагогічного процесу, що включає єдність як безпосередньої діяльності людей з передачі накопиченого соціального досвіду, так і результати цієї діяльності, закріплені у вигляді знань, умінь, навичок і специфічних інститутів такої передачі від одного покоління до іншого.**

Оскільки культура являє собою концентрований досвід попередніх поколінь, вона дозволяє кожній людині не тільки засвоювати цей досвід, але й брати участь у його примноженні. Уже в силу першого із двох згаданих компонентів культура, з одного боку, і виховання й освіта, з іншого, не можуть бути відособлені одне від одного. Гадаємо, це твердження може бути прийняте «а ргіогі». Педагогічна культура як явище нерозривно пов'язує дві суспільні системи — педагогіку й культуру — і вимагає визначення її місця як у системі педагогіки, так і в системі культури.

Вище йшлося про те, що можливі різні підстави для виділення видів культури. За якою ж із них доцільніше аналізувати педагогічну культуру? Для того, щоб визначити місце педагогічної культури в загальній системі культури, необхідно підвести її під інше, більш широке поняття. Таким родовим поняттям, на перший погляд, повинна виступати духовна культура. Але, як ми вже зазначали, спадкування соціального досвіду не є прерогативою лише духовного виробництва. Воно здійснюється й у сфері матеріального виробництва, але виступає там у формі практично-пізнавальної діяльності [166, 86]. Тому гадаємо, що

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

в рамки жорсткого поділу культури на духовну чи матеріальну педагогічна культура якщо й впишеться, то з трудом і з безліччю застережень. Нам здається доцільним пов'язати поняття, що цікавить нас, з категорією «професійна культура».

У філософській і соціологічній літературі немає єдності в тлумаченні поняття «професійна культура». Одні автори використовують його при розгляді механізму соціалізації особистості [46, 91; 183, 24; 277, 99], інші протиставляють поняттю «загальна культура» [149, 238—239; 319, 109—111; 323, 161—183], треті, навпаки, вбачають у ньому частину загальної культури особистості [194]. Загальна культура містить у собі ті етичні, загальноосвітні, релігійні та інші знання, якими повинен володіти й керуватися у своїй діяльності кожний член суспільства, незважаючи на його професійну приналежність. Оскільки кожна людина тією чи іншою мірою бере участь у процесі виховання, до таких знань відносяться й деякі основні постулати педагогіки, що виступають частиною загальної культури особистості. Культуру професійну складає той комплекс знань, умінь і навичок, володіння яким робить фахівця кожного конкретного виду праці майстром своєї справи. Уже на цій стадії розгляду проявляється перша специфічна характеристика професійної педагогічної культури. Неважко помітити, що якщо загальна й професійна культура представників непедагогічних спеціальностей можуть не збігатися й, скажімо, інженер, котрий володіє високою професійною культурою, у плані загальної культури може характеризуватися прямо протилежним чином, то висока професійна педагогічна культура з необхідністю включає в себе високу загальну культуру особистості.

Г.М. Кочетов трактує професійну культуру як елемент моделі особистості фахівця з вищою освітою і відносить до її ознак три чинники: 1) знання властивостей продукту й запитів споживача; 2) здатність прогнозування фахівцем наслідків своїх

дій; 3) відповідальність за свої дії [180, 73—77]. Як особистісний аспект культури праці розглядається професійна культура в монографії Г.М. Соколової [313, 144]. Оскільки всебічне вивчення феномену професійної культури не є предметом нашого дослідження, надалі ми будемо використовувати його в трактуванні І.М. Моделя.

І.М. Модель, який досліджував професійну культуру, визначив її як категорію, що характеризує ступінь оволодіння професійною групою, її представниками специфічним видом трудової діяльності в будь-якій сфері суспільного виробництва. Як така професійна культура служить мірою й засобом формування й реалізації соціальних чинників суб'єкта діяльності [225, 31]. Очевидно, що в основі професійної культури лежать сутнісні характеристики тієї або іншої професії. Однак у тій самій книжці І.М. Моделя підкреслювалися серйозні методологічні труднощі вживання поняття «професія», пов'язані з тим, що в повсякденній і науковій свідомості в це поняття часто вкладається неоднозначний зміст, що веде до ототожнення його з такими поняттями, як «заняття», «спеціальність» і навіть «кваліфікація» [225,15].

Одне з перших визначень професії було сформульовано відомим економістом С.Г. Струмиліним. Професія визначалася ним як «сукупність придбаних шкільною або позашкільною виучкою спеціальних трудових навичок, що сполучаються зазвичай в одній особі й об'єднуються загальною назвою, наприклад, слюсар, столяр, скрипаль» [324, 12]. Як сукупність осіб, спільність людей, зайнятих даним видом праці, визначає професію відомий соціолог Я.Щепанський [379,117]. Дослідник проблем професійного мислення А.А. Баталов дає таку дефініцію: «професія — це не що інше, як праця в конкретно-історичній формі» [21, 9]. Далі А.А. Баталов конкретизує дане поняття й підкреслює, що професія є складним утворенням. Це вид занять, форма забезпечення існування, соціотехнічний процес зі своєрідним

механізмом, соціальний інститут, спосіб ставлення людини до природи, до інших людей, до самого себе, предмет його потреби й спосіб самоствердження [21, 52].

Спроба дати всеосяжне визначення, на наш погляд, приводить А.А. Баталова до деякої ідеалізації професії. Так, зокрема, в умовах дефіциту робочих місць конкретна професія далеко не завжди буває предметом потреби й способом самоствердження людини. У зв'язку із цим у тлумаченні поняття «професія» ми солідаризуємося з І.М. Моделем, який вважає, що професія є соціально-технологічним механізмом, створеним суспільством для забезпечення своїх життєвих потреб шляхом локалізації його в певному виді професійної діяльності, й призначеним для виробництва унікального продукту [225,20]. Педагогічна професія, таким чином, являє собою соціальний механізм, створений суспільством для забезпечення потреби в прямій і цілеспрямованій передачі соціального досвіду від старших поколінь молодшим за рахунок локалізації її в певному виді професійної діяльності, й призначений для «виробництва» членів суспільства, котрі володіють певними суспільно- необхідними особистісними характеристиками.

Разом із тим, будь-яка професія (і професія педагога в тому числі) припускає певні, санкціоновані суспільством норми, стеження за виконанням яких здійснюють самі члени даного професійного співтовариства. Ще Е.Дюркгейм підкреслював, що професійна діяльність може реально регламентуватися лише групою, досить близькою до самої професії й тому здатної відчувати всі її потреби. Єдина група, яка відповідала б цим умовам, підкреслював Е.Дюркгейм, це професійна група [107, 9]. Там же, де є соціальні норми й групи, які наглядають за їх виконанням, ми маємо справу із соціальним інститутом. Отже, професія являє собою й певний соціальний інститут.

У літературі відзначаються такі специфічні характеристики професії як соціального інституту: володіння особливими

знаннями й уміннями, відповідальність за їхнє зберігання, передачу й використання; наявність особливої системи підготовки кадрів, що володіють такими знаннями й уміннями; певні гарантії проти непрофесійного втручання в головні інтереси тієї або іншої професії; нарешті, форми матеріальної й моральної винагороди, достатні для стимулювання інтересу до даного виду занять [257, 28—29]. Неважко помітити, що педагогічна професія відповідає всім названим характеристикам. Однак, на відміну від багатьох інших професій, наприклад таких, як геолог або водій тролейбуса, соціальні інститути педагогічної професії не охоплюють усієї педагогічної діяльності. Нижче ми докладно будемо вести мову про те, що певною мірою навчанням і вихованням займаються не тільки професіонали-педагоги, але практично всі члени суспільства. Отже, за своїм змістом поняття «професійна культура педагога» вужче, ніж поняття «педагогічна культура», оскільки останнє характеризує культуру педагогічної діяльності.

У культурологічній літературі визначаються вісім основних моментів, у силу яких професійна група стає суб'єктом професійної культури [225, 23—24]: 1) будучи породженням взаємодії загального, приватного й одиничного поділу праці, вона виступає монопольним власником якісно особливого виду професійної діяльності; 2) тільки на рівні професійної групи можна фіксувати створення можливостей для реалізації індивідуальних сутнісних сил особистості; 3) професійна група здатна продукувати культурні цінності, які тією чи іншою мірою відмінні від цінностей, що виробляють інші професійні групи; 4) у середовищі професійної групи формуються норми морального поведіння її членів; 5) саме в лоні професійної групи відбувається формування й розвиток професійної свідомості й самосвідомості; 6) професійна група є носієм особливого, властивого тільки їй типу й стилю професійного мислення; 7) приналежність індивіда до тієї або іншої професійної групи

накладає відбиток на його естетичному ставленні до дійсності; 8) професійна група може розглядатися і як носій професійного світогляду.

Прийнявши даний підхід, ми одержуємо достатні підстави для визначення групи педагогів-професіоналів як суб'єкта професійної культури. *По-перше*, суспільний поділ праці вже в далекій давнині обумовив виділення процесу навчання й виховання в особливий вид професійної діяльності. Навіть старі воїни — спартанські педономи — у своїй виховній діяльності були воїнами в другу чергу, виступаючи передусім як наставники. Ми думаємо, що виділення педагогічної діяльності в особливий вид професійної діяльності відбулося задовго до того, як педагогіка виокремилася як самостійна галузь наукового знання.

По-друге, тільки на рівні професійної групи індивід отримує оптимальні можливості для реалізації своїх педагогічних потенцій. У цьому йому допомагає не тільки система професійної педагогічної освіти, але й система подальшої перепідготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, спеціалізовані теоретичні й методичні семінари, заходи щодо поширення передового педагогічного досвіду й т. ін. Нарешті, не можна забувати й безпосередній живий контакт із колегами, у ході якого не тільки запозичується чужий досвід, але й відточується власний, забезпечуючи тим самим сприятливі умови для реалізації індивідуальних сутнісних сил людини в даному виді діяльності.

По-третьє. Хоча процес індивідуального засвоєння досвіду різноманітний і в ньому так чи інакше беруть участь представники практично всіх професійних груп, група професійних педагогів продукує тільки їй властиві культурні цінності. В основі цього лежить триелементна структура самого людського досвіду.

Відомий психолог О.М. Леонтьєв виділяє три види досвіду. Якщо у тварин існує вроджений, біологічно наслідований

досвід, над яким надбудовується досвід індивідуальний, то в людини є ще один вид досвіду — досвід суспільно-історичної практики, досвід людства [200,33—47]. Останнє джерело досвіду — переважна більшість знань і вмінь людини — формується шляхом засвоєння загальнолюдського досвіду, накопиченого в процесі суспільної історії і переданого в процесі навчання. Уроджений досвід людини не вимагає яких-небудь культурних цінностей. Її індивідуальний досвід формується під впливом різних культурних цінностей найближчого оточення. Що ж до формування третього виду досвіду, набутого в процесі навчання, то він ґрунтується на культурних цінностях, які продукують педагоги в межах своєї професійної групи.

Стосовно четвертої й п'ятої ознак — професійних норм моральності й специфічного естетичного ставлення до дійсності, — у літературі є достатня кількість спеціальних публікацій [51; 72; 91; 92; 96; 125; 179; 263; 272; 366; 367; 383], що звільняють нас від необхідності зупинитися на розгляді цих аспектів педагогічної професії за їхньою очевидністю. Що ж до особливого типу професійного мислення, то на ньому варто зупинитися докладніше.

Професійна культура припускає сукупність спеціальних знань і досвіду їх реалізації в професійній діяльності. Її специфічним проявом є формування професійного типу мислення, що накладає специфічний відбиток на весь спосіб мислення й поведіння людини. Перші здогадки щодо цього були висловлені ще в середні віки Ібн-Сіною, який порівняв, говорячи сучасною мовою, погляд професіонала із променем світла, що падає на кольорові предмети і справляє зорове враження, не завжди відповідне цим предметам [122, 496]. За Нового часу аналогічні погляди розвивав і пропагував Клод Гельвецій [87, 1, 214]. Сучасна психологія експериментально встановила, які «професіонали, що приймають свою професію як спосіб життя, набувають особливого бачення навколишнього світу, осо-

бливу його категоризацію, особливе ставлення до ряду об'єктів, а іноді й особливі властивості перцепції, що оптимізують взаємодію із цими об'єктами» [360].

Автори дослідження «Про культуру мислення» не тільки стверджували, що кожна професія й спеціальність вимагають особливого підходу до свого змісту й, отже, виховання особливого «розуму», точніше — специфічного складу мислення, найбільш пристосованого до виконання того чи іншого завдання [147, 4], але й вирішили за можливе виділити чотири його різновиди — концептуальний, художній, соціальний і технологічний [147, 48]. Можна сперечатися про те, чи вичерпує запропонована класифікація детерміновані професійною культурою типи мислення, але навряд чи варто заперечувати підхід, що ґрунтується на слідуючому: оскільки предметний зміст мислення представників різних професій різний, то і реальний хід їхньої думки також різний [21, 55].

Отже, ми доходимо висновку про характерну рису культури мислення професійного педагога — її бінарність. З одного боку, про предметний аспект професійної педагогічної діяльності можна говорити стосовно до процесу виховання. У цьому випадку всі професійні педагоги мають один предмет діяльності, й він формує в них єдину культуру професійного мислення. Зазначимо, до речі, що негативні сторони цього типу мислення нерідко підкреслювалися сатиричною літературою (від Кутейкіна у Фонвізіна до Белікова в Чехова й Передонова у Сологуба).

З іншого боку, про предметний аспект професійної педагогічної діяльності можна говорити стосовно до процесу навчання, пов'язаного з викладанням тієї або іншої навчальної дисципліни. У цьому випадку природничі, суспільні й гуманітарні дисципліни формують у професійному педагогічному середовищі різні типи професійного мислення. Гадаємо, що подібна бінарність не характерна для інших видів професійної культури мислення.

Таким чином, у нас є достатньо підстав, аби розглядати педагогічну культуру як професійну культуру, суб'єктом якої виступають професійні педагоги. Однак аналіз сутності педагогічної культури цим не вичерпується. Складність і багатогранність об'єкта нашого дослідження спричинює те, що педагогічна культура часом підмінюється близькими до неї, але не тотожними поняттями типу «інтелектуальна культура», «інформаційна культура» або «гуманітарна культура».

Поняття гуманітарної культури уведе І.М. Орешниковим. Всебічно розглянувши цей феномен, він дійшов висновку про те, що гуманітарна культура суспільства — це інтегративна характеристика його духовності, спосіб і міра реалізації сутнісних сил людини в гуманітарній діяльності і її результатах, а також ступінь духовно-практичного перетворення світу, згідно з вищими людськими цінностями [246, 13—14]. За всієї витіватості такого визначення в ньому проглядається ключове положення. Це ступінь реалізації сутнісних сил людини.

У сфері формування сутнісних сил людини педагогічна культура проявляється досить специфічно. Якщо всі інші види культури не поєднують у часі формування й реалізацію сутнісних сил людини (розглядаючи перше як умову, а друге — як подальше розгортання сутнісних сил), то педагогічна культура припускає реалізацію сутнісних сил людини вже в процесі їх формування. Власне, у міру освоєння сукупного соціального досвіду й розгортається процес формування сутнісних сил людини. Функціональний аналіз гуманітарної культури дозволив І.М. Орешникову виділити в ній ряд основних функцій — гуманістичну, соціально-пізнавальну, суспільно-перетворюючу, світоглядно-аксіологічну (оцінно-нормативну), інтегративну, комунікативну, управлінсько-регулятивну, освітньо-виховну, соціально-спадкоємну та функцію проектної розрядки й захисту. При цьому правильно підкреслювалося, що більшість із зазначених функцій тісно пов'язані, взаємодіють і взаємопро-

никають одна в одну, а тому їх виокремлення певною мірою умовне [246, 50].

Ми не ставили за мету дослідження функцій гуманітарної культури. Тому прийємо запропоновану класифікацію, відзначивши, що педагогічна культура присутня в кожному із перелічених проявів. Але найбільш яскраво вона фігурує в соціально-спадкоємній і освітньо-виховній функціях. Призначення першої з них — пряме здійснення соціального спадкоємства з метою спадкоємності поколінь і передачі соціального досвіду. Ми не бачимо підстав полемізувати із твердженням: «Головний зміст процесу «соціального спадкоємства» — це формування духовних якостей нових поколінь, необхідних для того, аби ці покоління могли включитися в систему суспільних відносин, що склалася в попередньому історичному розвитку, змінювати, удосконалювати її далі або ж здійснити її революційне перетворення відповідно до вимог об'єктивних законів суспільного розвитку» [326, 146]. Але в ньому відсутній досить важливий нюанс: «духовні» якості, які будуть сформовані в процесі соціального спадкоємства, значною мірою залежать від того, як здійснюється сам процес цього формування, на яких цінностях і в яких формах він протікає. Інакше кажучи — від педагогічної культури суспільства.

Освітньо-виховна функція гуманітарної культури інакше називається педагогічною функцією. Вона містить у собі світоглядні, гуманітарно-освітні, культурно-виховні, моральні, естетичні й правові аспекти. При цьому освітньо-виховну (педагогічну) функцію І.М. Орешников убачає тільки в діяльності системи освіти [246, 60]. Якби дослідник, доводячи щось подібне, запропонував читачеві поділ на педагогіку в широкому (соціальному) і вузькому (професійному) змісті слова й особливо обумовив, що під освітньо-виховною функцією гуманітарної культури він буде розуміти саме педагогіку у вузькому змісті слова, із цим ще можна було б погодитися. Але І.М. Орешников

не тільки не робить подібного застереження. Він звужує свій підхід й у частині суб'єкта, стверджуючи: «Гуманітарії й суспільствознавці здійснюють свою освітньо-виховну функцію через систему народної освіти, просвітительську діяльність, засоби масової комунікації, соціальну публіцистику, створення творів мистецтва та ін. Викладання в середній і вищій школах дисциплін гуманітарного й суспільствознавчого профілю (літератури, історії, основ держави і права, філософії, політології й ін.) — основа навчання і виховання молоді» [246,60].

Погодьтеся із викладеним — і ви логічно неминуче прийдете до заперечення освітньо-виховної функції гуманітарної культури в докласовому суспільстві, тому що в ньому було відсутнє не тільки викладання в середній школі основ держави і права, але й сама школа з державою й правом на додачу. Про суб'єкт педагогічної культури мова йтиме нижче. Поки що варто підкреслити, що педагогічна функція гуманітарної культури, як і сама педагогічна культура, принципово незвідні не тільки до діяльності педагога-гуманітарія, але виходять далеко за межі освіти як вузькопрофесійної системи. Вони несуть у собі характеристику не певного виду діяльності, не конкретного роду занять, не приватної професії, а відображають специфічний прояв духовно-практичної діяльності людини. Якщо це не враховувати, помилки неминучі. Стосовно до сфери педагогіки це значить слідує.

У тій же книжці І.М. Орешникова ми зустрічаємо таке визначення: «Виховання — це цілеспрямований вплив вихователя не тільки на розум, інтелект, але й на почуття виховуваного» [246, 61]. Отже, нам пропонується схема однобічного впливу активного суб'єкта на пасивний об'єкт. Ця думка традиційна. У вітчизняній літературі було звичайним твердження, що педагогіка вивчає особистість із метою підвищення ефективності безпосереднього управління нею [140, 8]. У термінах філософії це називається суб'єкт-об'єктними відносинами.

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

У «Німецькій ідеології», причому навіть не в основному тексті, а у виводі до нього, К.Маркс і Ф.Енгельс відзначили, що головною метою духовного виробництва виступає «обробка людей людьми» [216, 3, 35]. При вульгарному й прямолінійному розумінні ця теза вела до повного заперечення суб'єкт- суб'єктних відносин взагалі й у процесі трансляції соціального досвіду, зокрема. Філософи-методологи, які йдуть поперед педагогів, були лаконічні: «пізнавальний процес (як придбання вже добутих істин) обмежується, як правило, рамками відносин суб'єкт-об'єкт. Через ці відносини ми найчастіше здобуємо знання, саме в цьому й полягає специфіка навчання й одна із самих важкорозв'язуваних суперечностей» [152,130].

Що ж характеризує педагогіку як одну зі сфер духовно-практичної діяльності?

Дослідники духовного відтворення Л.М. Коган і І.Б. Сесюніна відзначали, що поділ у ньому суб'єкта й об'єкта завжди відносний, оскільки процес духовного виробництва являє собою загальний універсальний взаємозв'язок. У цьому універсальному взаємозв'язку кожний його учасник доповнює творчою діяльністю творчість іншого, здійснюючи тим самим загальний прогрес культури. За рахунок сказаного духовне споживання виявляється співтворчістю стосовно до автора продуктів духовного виробництва [164, 17—18]. Отже, однозначне розведення суб'єкта й об'єкта «по різних кутах» не зовсім коректне. Гадаємо, що для розуміння суті педагогічної культури це дуже важливо.

Педагогічна культура ширша ніж культура професійного виду діяльності. Вона якісно характеризує не лише роботу вчителя (викладача, вихователя), але й тип педагогічного впливу певних спільностей, приміром, таких, як родина або трудовий колектив. З одного боку, педагогічна культура являє собою частину загальної культури як суспільства в цілому, так і кожної окремої людини, тому що тією чи іншою мірою властива прак

тично кожному. Разом із тим, це культура конкретної професійної групи — учительства. Але чи можна її обмежити звичними рамками професійної культури, як, наприклад, культуру інженерну? Ні, не можна. Інженерною діяльністю займаються фахівці й, отже, рівнем інженерної культури характеризуються лише професійно підготовлені люди. Педагогічною діяльністю, тією чи іншою мірою (за вкрай рідкісним винятком), займається кожний, тому що практично кожна людина доводиться комусь батьком чи матір'ю, братом чи сестрою, дідусем чи бабусею, дядьком чи тіткою й т.д. Таким чином, кожна людина чинить на когось іншого відповідний педагогічний вплив і характеризується певною культурою такого впливу. Отже, педагогічна культура суспільства визначається рівнем педагогічної культури мас і являє собою частину загальної культури.

Крім того, педагогічна культура є й культура професійна, стосовно до фахівців-вихователів. Коло цих людей досить велике, і визначити його межі аж ніяк непросто. Зрозуміло, що його ядро становлять професійні педагоги, які обслуговують дитячі дошкільні установи, середню, середню спеціальну й вищу школи. До них цілком справедливо можна віднести й професійних педагогів, котрі працюють як на рівні позашкільних установ, так і на рівні сім'ї — репетиторів, гувернерів, надомних учителів музики й т. ін. До них відносяться професіонали, що працюють на рівні специфічних виховних закладів, — наставники в недільних церковних школах, вихователі в гуртожитках, співробітники виправно-трудова установ. Але межі професіоналів-вихователів цим не замикаються.

Вихователем є й спортивний тренер, і робітник-наставник на підприємстві. Трудове наставництво, до речі, не радянський винахід, хоча й довго за нього видавалося. Умілі майстри завжди навчали, наставляли й тією чи іншою мірою виховували молоде покоління. Точніше, подібне наставництво не входило в коло їхніх професійних обов'язків. Про-

фесія вимагала від них бути гарним бондарем або муляром, токарем або комбайнером. У вузькопрофесійному значенні педагогічної складової в їхній роботі немає. Але вона є в реальній практиці й виражається саме у формі наставництва.

Таким чином, педагогічна культура і як елемент загальної культури, і у вузькому професійному прояві проникає начебто в усі «пори» суспільства, являючи собою його наскрізний «перетин». З одного боку, педагогічна культура — це особлива підсистема, особливий вид культури. З іншого — вона, як елемент, присутня у кожному з видів культури, пов'язуючи його із системою соціального спадкування.

Аналізуючи структуру культури, Л.М. Коган виділяє кілька її видів, що становлять собою своєрідний «вертикальний» перетин і пронизують як матеріальні, так і духовні сфери громадського життя. Він виокремлює культуру економічну, естетичну, екологічну й політичну [161, 38]. Нам здається, що є достатньо підстав, аби до цього ряду додати й педагогічну культуру, що також нерозривно поєднує в собі як елементи культури матеріальної (навчання засобом матеріально-практичної діяльності людей), так і елементи культури духовної (формування духовного світу людини).

Як же, у світлі вищесказаного, можна окреслити місце педагогічної культури в загальній системі культури? Гадаємо, його можна визначити:

- як елемент загальної культури суспільства, що фіксує спосіб реалізації сутнісних сил людини;
- як характеристику ступеня активності включення суспільства й держави в діяльність з передачі соціального досвіду;
- як характеристику ступеня розвинутої інститутів і форм трансляції соціального досвіду;
- як характеристику ступеня свободи освітньої системи від диктату ідеологічних догм і соціальних міфів;

— як характеристику ступеня усвідомлення суб'єктом педагогічного впливу діалогічності й суб'єкт-суб'єктного характеру педагогічного процесу, педагогічної майстерності, знань, навичок і вмінь учителів;

— як характеристику включення усіх членів суспільства в процес формування підростаючого покоління.

Проблема типології педагогічної культури також має досить важливе значення для з'ясування сутності явища, що цікавить нас. Критеріями виділення тих або інших її типів служать зміст ціннісних орієнтацій у сфері освіти, норми взаємин наставника й того, кого навчають, а також ступінь свободи педагога при виконанні ним своєї соціальної ролі. Ці критерії дають змогу вичленувати три основні типи педагогічної культури — демократичний, авторитарний і тоталітарний.

Демократичний тип педагогічної культури заснований на співробітництві вчителя й учня, за умови наділення їх обопільними правами й обов'язками в навчальному процесі. Як головні цінності цього типу педагогічної культури виступають особистісні якості учня, передусім його порядність і людяність, допитливість, працездатність, незалежність. Для досягнення цих цілей учителеві надається повна свобода творчого вибору необхідних йому форм і методів педагогічного впливу.

Авторитарний тип педагогічної культури характеризується пригніченням вихованця і його цілковитим підпорядкуванням волі вихователя, наділеного максимумом прав при мінімумі відповідних обов'язків. Цінність цього типу педагогічної культури — розвиток у дітей конформізму, слухняності, дисциплінованості, поваги й некритичного ставлення до авторитетів. Але при цьому у виборі форм і методів педагогічного впливу вчитель ще має певний ступінь особистісної творчої свободи.

Тут, однак, варто обмовитися. Е.Фромм підкреслював, що із уживанням терміна «авторитарний» пов'язано багато не

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

порозуміннь через те, що найчастіше альтернативно протиставляється диктаторський авторитет відсутності будь-якого авторитету [358, 26]. Така альтернатива помилкова, тому що насправді один одному протистоять авторитети раціональний і нераціональний. Джерелом раціонального авторитету є компетентність. «Людина, авторитет якої заснований на повазі, — зазначає Е.Фромм, — завжди діє компетентно у виконанні обов'язків, покладених на неї людьми. І їй не треба ні залякувати людей, ні викликати їхню вдячність за допомогою якихось неординарних якостей; остільки, оскільки вона надає їм компетентну допомогу, її авторитет базується на раціональному ґрунті, а не на експлуатації, і не вимагає ірраціонального благоговіння» [там само]. Джерело ж ірраціонального авторитету — влада над людьми. Вона може бути як фізичною, так і духовною, як абсолютною, так і відносною, але в її основі завжди лежать страх і сила. «Раціональний авторитет заснований на рівності особи, наділеної владою, і підлеглих, які різняться між собою лише ступенем знань або майстерності у певній сфері. Ірраціональний авторитет за самою своєю природою заснований на нерівності, що включає й нерівність цінностей» [там само]. Таким чином, антитеза демократичного й авторитарного типів педагогічної культури ґрунтується на антитезі авторитетів — раціонального й ірраціонального.

Тоталітарний тип педагогічної культури характерний для держав з диктаторським політичним режимом. Він не тільки зберігає й підсилює абсолютний контроль за діяльністю учня, але доповнює його абсолютним контролем і найсуворішою регламентацією діяльності педагога. Головною цінністю цього типу педагогічної культури є формування слухняної, конформної, ретельної особистості, яка відзначається довірою до соціальних міфів і активним політичним марновірством. Власне знання при цьому відходить на периферію системи цінностей, а в сфері соціально-гуманітарній і зовсім вилучається з освітньо-виховної системи.

Слід зазначити, що будь-яке суспільство завжди намагається дещо обмежити творчі прояви окремих особистостей. У літературі, присвяченій питанням творчості, лише недавно стали звертати увагу на цю його особливість. На наш погляд, є достатньо підстав погодитися з М.Б. Туровським [338, 113—114], який стверджує: соціальне існування людей повсякденно підтверджує, що життєдіяльність індивіда виступає збурювальним моментом щодо суспільного устрою. Це стосується не тільки різних антигромадських проявів. Не менш конфліктним виявляється будь-яке творче діяння особистості, тому що воно вносить перебої в налагоджений ритм суспільних технологій: чи то виробничі процеси, чи сталі суспільні взаємодії чи навіть прийняті форми спілкування. І це цілком зрозуміло, адже налагоджена організація діяльності між людьми, що співпрацюють, виступає чи не найефективнішим продуктивним чинником. При цьому чим вища організація, тим сильніший її консервативний вплив на індивіда.

Характеризуючи цю сторону сучасної культури, А.Швейцер підкреслював, що в ній людині доведеться бути в рамках надорганізованого суспільства, яке тисячею способів підкоряє її своїй владі, знову стати незалежною особистістю й зробити зворотний вплив на саме суспільство. За допомогою своїх інститутів суспільство докладатиме всіх зусиль, аби як і раніше тримати людину у вигідному для себе стані безликості. Воно боїться людської особистості, тому що в ній знаходять голос дух і правда, яким воно воліло б ніколи не давати слова [376, 270—271]. Тому певне обмеження свободи педагога, на наш погляд, має об'єктивний характер і тією чи іншою мірою властиво будь-якій системі педагогічної культури. Але при авторитарному типі педагогічної культури ці обмеження гіпертрофуються, а при тоталітарному й зовсім зводяться в самоціль і не залежать від навчальних результатів освітньої діяльності.

При тоталітарному типі педагогічної культури суперечності суспільного становища вчителя полягають у наступному. З

одного боку, держава довіряв йому підрастаюче покоління для того, щоб учитель формував у цього покоління ті цінності й ідеали, які необхідні даній державі. Отже, учитель, котрий є державним службовцем і його праця оплачується державою, зобов'язаний проводити державну ідеологію, тим самим відіграючи роль елемента пропагандистської машини. Відзначимо, що навіть якщо вчитель і не є державним службовцем, а викладає в приватному навчальному закладі, його свобода однаково досить умовна, тому що обмежена державним освітнім стандартом з усіма наслідками, що випливають звідси. Отже, з одного боку, у системі тоталітарної педагогіки вчитель є провідником державної ідеології, і його обов'язок усіляко цю ідеологію насаджувати.

З іншого боку, педагог — просвітитель. Уже за родом своєї діяльності він покликаний не бездумно «натаскувати» дітей на запам'ятовування догматів, а вчити їх усвідомлено одержувати знання. Для цього необхідна педагогічна культура демократичного типу. Усвідомленість припускає вміння учня мислити, аналізувати, зіставляти, аби пізнати істину. Якщо ж пам'ятати, що в реальності конкретних явищ істинне й помилкове завжди нерозривно пов'язане (тому що реальність із ідеальністю збігаються лише на межі максимальності), немає й держави, яка тією чи іншою мірою не поєднує в собі як істинне, так і помилкове. Ще Гегель відзначав: «Неістинне означає дурне, невідповідне самому собі. У цьому сенсі погана держава є неістинна держава, і погане і неістинне взагалі перебувають у суперечності між визначенням або поняттям і існуванням предмета» [85,1,126]. Отже, виконуючи свою просвітительську функцію, учитель певною мірою сприяє руйнуванню міфів офіційної ідеології. У цьому полягає суперечність педагогічної діяльності в системі тоталітарної педагогічної культури, яка має характер антиномії (учитель-провідник і учитель-руйнівник офіційної ідеології).

Однак, як відомо, виховує й формує людину не тільки вчитель. Як відзначали багато мислителів, цим прямо або побічно займається все суспільство. Не випадково Л.Толстой намагався зняти з учителя повну й абсолютну відповідальність за «плоди освіти», підкреслюючи обмеженість його можливостей, коли «...життя вносить свій вплив і до школи, і після школи, і, незважаючи на всі намагання усунути її, і під час школи. Вплив цей настільки сильний, що здебільшого знищується весь вплив шкільного виховання...» [334, 200]. Тому ставлення влади до педагога обернено пропорційне ступеню відповідності офіційно проголошеної й справжньої політики держави. Чим цей ступінь вищий, тим менш жорстко контролюється вчитель; тим ліберальніше ставиться до нього влада й тим більші у нього можливості працювати в стилі демократичної педагогічної культури. І навпаки, чим більші розбіжності у політиці на словах і на ділі, тим менше свободи залишається педагогові в роботі з учнями, тим авторитарніша педагогічна культура школи.

Тоталітарній державі мислячий учитель небезпечний уже сам по собі, як і будь-яка мисляча людина. У цьому плані його доля аналогічна долі будь-якої мислячої людини. Але, крім того, учитель ще й потенційний поширювач вільнодумства, що значно небезпечніше. Тому що, якщо інженера-конструктора можна не тільки зберегти як професіонала навіть за колючим дротом, але й використати його талант в інтересах режиму (приклади А.М. Туполева й С.П. Корольова вже давно стали хрестоматійними), то на педагогічному поприщі це виключено. Тому тоталітарний режим забезпечує власну безпеку, зводячи весь педагогічний корпус до становища «фельдфебелів у Вольтерах». Аналогічна думка, на наш погляд, прочитується в словах Е.Фромма: «Якби влада не хотіла експлуатувати підлеглих, не було б необхідності управляти на основі страху й емоційного придушення; вона могла б заохочувати раціональність суджень і критицизм — але в такому випадку ризикувала

б показати себе некомпетентною. Саме тому, що інтереси влади поставлені на карту, вона пропонує слухняність як головну чесноту, а неслухняність як головний гріх» [358, 27—28].

Один із найоригінальніших мислителів радянського часу М.К. Мамардашвілі, обґрунтовуючи свій «Закон інакомислення», стверджував, що всяка ідеологія прагне дійти у своєму систематичному розвитку до такої точки, де її ефективність вимірюється не тим, наскільки вірять у неї люди і як багато таких людей, а тим, що вона не дає думати й не дає сказати [215, 93]. Головна ціль демократичної педагогічної культури — дитина, яка творить себе сама, — явно протистоїть цілям тоталітарної держави. Ця держава зацікавлена в «тиражуванні» громадян, які дотримуються букви її законів і які не надто замислюються над їхньою сутністю. З певною метою, продиктованою ситуацією, така держава може піти на створення одного навчального закладу типу Царськосельського ліцею. Але поширення його досвіду з формування незалежної особистості на всю систему освіти вона допустити не може. І чим складніше становище в країні, чим вразливіше становище влади, тим менше вона схильна до лібералізму в освіті, тим тоталітарніша педагогічна культура школи.

На наш погляд, є неправильним характеризувати педагогічну діяльність за формулою «є педагогічна культура — немає педагогічної культури». Твердження типу: «У вчителя ім'ярек відсутня педагогічна культура» або «У такому-то суспільстві педагогічної культури не було» науково некоректні. Там, де є людське суспільство, не може не бути соціального спадкування та його інтегративної характеристики, що включає як безпосередню діяльність людей з передачі накопиченого досвіду, так і результати цієї діяльності, закріплені у вигляді знань, умінь і специфічних інститутів їхньої передачі, тобто педагогічної культури. Тому педагогічна культура є скрізь, де є людське співтовариство. Її ж якісна характеристика повинна визначатися за

формулою «висока або низька», а цілі, цінності й суб'єкти — як істинні або помилкові.

У системі педагогіки поняття «педагогічна культура» співвідноситься з поняттями «педагогічна майстерність» і «педагогічна техніка». У педагогічній літературі майстерність визначається як «вищий рівень педагогічної діяльності.., що проявляється в тім, що у відведений час педагог досягає оптимальних результатів», або як «синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва й особистих якостей учителя» [187, 30]. Учені Полтавського педагогічного інституту, досвід яких у недавньому минулому користувався широкою популярністю, суть педагогічної майстерності вбачали в тих якостях особистості вчителя, які забезпечують успішність педагогічної діяльності. Вони виходили з розуміння майстерності як комплексу властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності [249,10]. Стверджувалося, що в ході занять такий комплекс може бути вироблений практично в кожного студента.

Під педагогічною технікою розуміється комплекс умінь, що допомагають учителеві домогтися оптимальних результатів у виховній роботі. Останнім часом у вчительському середовищі досить поширена точка зору, виражена Ю.П. Азаровим: «Очевидно, педагогічна техніка — це сукупність коштів, прийомів, за допомогою яких майстер-вихователь домагається необхідного виховного результату; техніка — це складова майстерності. Майстерність проявляється в тому, як поводить педагог, як володіє своїм голосом, у яких межах дозволяє собі виявити гнів, радість, сумнів, вимогу, довіру, як він уміє звернутися до колективу й до дитини» [4, 122].

Нам не здається беззаперечним запропоноване Ю.П. Азаровим тлумачення. Гадаємо, майстерність учителя проявляється не в тім, «як поводить педагог», а в тім, як він вирішує основні змістові завдання процесу навчання й виховання. Поняття «педагогічна майстерність» якраз і виражає цю внутрішню,

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

змістову характеристику діяльності педагога. Саме тому, за всієї зовнішньої несхожості манери «поводитися», відомі педагоги Ш.А. Амонашвілі, І.П. Волков, Є.М. Ільїн, С.М. Лисенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинін характеризуються найвищим рівнем педагогічної майстерності.

У педагогічній літературі є спроби підходу до змістового аналізу педагогічної культури, але їх важко визнати вдалим. Так, А.М. Чалов фактично зводить її до суми педагогічних, психологічних, фізіолого-гігієнічних і юридичних знань у галузі освіти й виховання, а також пізнавальної активності, здатності до самоосвіти й педагогічного мислення [365, 5]. На наш погляд, вузькість і спрощеність подібного підходу очевидні. У цілому правильне, але теж спрощене тлумачення явища, що цікавить нас, дає І.Б. Бритвіна, яка виділила його більш широке і вузьке значення: «У широкому значенні педагогічна культура — це один з елементів загальної культури людини, як суб'єкта виховання. У вузькому значенні — педагогічна культура є найважливішим показником професійної придатності фахівця, за родом своєї діяльності пов'язаного із процесом виховання особистості» [53, 213]. І тут дослідник не виходить за межі традиційного «шкільного» тлумачення. Але педагогічну культуру принципово неправильно затискувати в рамки, підвідомчі лише Міністерству освіти.

Що значить мати високу педагогічну культуру? Говорячи коротко, педагогічна культура є культура виховання й освіти. Отже, рівень педагогічної культури людини визначається тим, якою мірою ця людина виконує роль вихователя й педагога. Останнє залежить від ряду факторів, серед яких можна виділити:

- 1) обсяг знань, якими володіє людина;
- 2) його життєвий досвід, людську мудрість;
- 3) навички й уміння передачі власних знань. Мало самому мати ґрунтовні знання. Можна багато чого знати й при цьому

бути поганим педагогом, не маючи вміння й навичок передачі цих знань іншим.

До сказаного варто додати, що обов'язковим моментом педагогічної культури виступає педагогічна етика. Нарешті, не можна залишити поза увагою й педагогічну естетику. Оскільки в кожній праці є своя краса, є й достатньо підстав для виокремлення педагогічної естетики. Вона включає не тільки зовнішній вигляд вихователя, його гарну й образну мову, манеру триматися, але й уміння показати красу предмета, що викладає педагог.

Ось чому педагогічну культуру не можна зводити тільки до педагогічної майстерності. Педагогічна майстерність — лише один із моментів педагогічної культури, пов'язаний з володінням специфічними вміннями й навичками, момент, звичайно ж, необхідний, але який педагогічну культуру не вичерпує.

Крім того, педагогічну культуру не можна обмежувати й рамками однієї педагогіки. Педагогіка — це передусім наука. Педагогічна культура — це й наука, і мистецтво. Крім наукових характеристик вона припускає й щось ірраціональне — чуття, інтуїцію. Не випадково один із найбільших письменників ХІХ ст. Ф.М. Достоєвський постійно підкреслював, що людина не зводиться лише до свідомого, вона ширша, ніж свідомість. І пізнати людину одним розумом не можна [186, 157]. Це дається досвідом, помноженим на любов до своїх підопічних. Ось чому людей, які успішно склали екзамен з педагогіки, багато, а гарних учителів мало, тому що не можна увійти в близький духовний контакт із людиною без любові до неї.

Тут, мабуть, варто застерегтися. Спеціально досліджував дане явище Е.Фромм, він підкреслював, що навряд чи є яке-небудь слово, котре було б настільки плутаним і двозначним, як слово «любов». Ним позначають ледве не будь-яке почуття, що вміщує все — від ніжної симпатії до найсильнішого бажання близькості [358, 86]. Не випадково за всієї очевидності й

банальності поставлених до педагогів вимог любові до дітей, далеко не кожен із них здатний раціонально пояснити, що ж саме дана вимога припускає. У нашому випадку ми виходимо з того тлумачення любові, що запропонував Е.Фромм: «Це турбота, відповідальність, повага й знання. Турбота й відповідальність означають, що любов — це діяльність, а не пристрасть, яка захоплює людину, не афект, під впливом якого опиняється людина» [358,85]. Аналогічні мотиви вбачаються нами й у роботі іншого відомого психолога — В.Франкла: «На людському рівні людина не «використовує» людину, люди зустрічають, знаходять один одного як люди. На особистісному рівні особистість знаходить особистість, і це є любов до партнера. Спілкування-зустріч зберігає бачення людини в партнері; любов виявляє його унікальність як особистості» [354, 328]. Тому становлення педагогічної культури — це не тільки навчання педагогіці, але й спроба, яка припускає любов, спроба знайти правильний «ключ» до людини (знання). А «людина є таємниця», як відзначав Ф.М. Достоевський [104,2,550]. У цьому пошуку «ключів» поєднано раціональне й ірраціональне, знання й творчість, істини педагогіки й вічний пошук. Тому історія педагогіки нерозривно пов'язана з педагогічною культурою, але не вичерпує й не може вичерпати її. Тому Сократ — це ключова фігура педагогічної культури, яка показує, що значить «підібрати ключ» до підопічного.

Якісна особливість педагогічної культури полягає в тому, що вона нерозривно пов'язана з культурою філософською. Не випадково педагогіка здавна розвивалася в руслі філософії — для визначення сутності виховання необхідно було його філософське осмислення. Але й пізніше, після їхнього поділу на самостійні галузі знання, філософи не переставали займатися проблемами виховання. Сократ, перипатетики, Жан-Жак Руссо, Лев Толстой — ці імена однаковою мірою належать як педагогіці, так і філософії. Має рацію Л.О. Беляєва, яка стверджує: «Жодна система виховання й освіти не існує у світоглядному

вакуумі. Кожна з них має у своїй основі певну філософію людини, його сутності й існування, уявлення про її місце в природі й суспільстві, про цілі й зміст буття. Тому можна сказати, що педагогіка у своїй глибокій сутності є не що інше, як прикладна філософія» [26, 60].

Останнє твердження, на нашу думку, має принциповий характер. Можна лише шкодувати, що відомі догматичні перекручування призвели до значного поширення в педагогічному середовищі критичного ставлення до філософської науки. Це яскраво демонструє такий пасаж з посібника «Як працювати над дисертацією» для аспірантів педагогічних спеціальностей: «Якщо говорити про філософію в рамках вузівських підручників, — а всі ми, точніше більшість із нас, філософію в інституті вивчали саме на такому рівні, — то нічого, крім негативного ставлення до неї ці підручники не викликали й не викликають дотепер» [240, 46]. Втім, сарказм автора допомоги, відомого педагога-теоретика, пояснимо. Усі ще пам'ятають традиційне для радянської філософії твердження про те, що її предметом є загальні закони світобудови. Але сьогодні й філософія повертається до своєї істинної й вічної проблеми — людини. Людина є головним предметом філософського знання, і вона ж є головним предметом педагогічного знання. Між ними важко провести розмежувальну лінію, й у цьому розумінні педагогіка є філософською наукою. Отже, філософські знання також виступають необхідним елементом педагогічної культури.

Очевидно, основним системоутворювальним елементом педагогічної культури виступає педагогічна діяльність як усього суспільства, так і складових його соціальних, професійних і демографічних груп, а також окремих людей. Слід зазначити, що у вітчизняній літературі немає одностайності з питання правомірності виділення специфічної педагогічної діяльності, і якщо одні автори її визнають [26; 77], то інші заперечують, розглядаючи як окремий випадок пізнавальної

діяльності [137; 148]. Перша позиція здається нам більш правомірною. Ми поділяємо погляд, що розглядає педагогічну діяльність як вид духовно-практичної діяльності, існування якого обумовлене потребами суспільства в соціальному спадкуванні й відтворенні людини як суб'єкта суспільних відносин [26, 53]. Досвід навчання й виховання, історично вироблений і накопичений людством у педагогічній діяльності, зберігся й дійшов до нас у вигляді педагогічних пам'ятників (рукописів, книг, трактатів, наставлянь, мемуарів і т.ін.) і педагогічних традицій, що передаються з покоління в покоління. І в тому, і в іншому фіксуються цінності й норми педагогічної культури, необхідні для нормального функціонування механізму соціального спадкування.

А.Г. Здравомислов, який досліджував проблему цінностей, відзначав, що зміст цінностей обумовлений культурними досягненнями суспільства. Світ цінностей — це передусім світ культури в широкому значенні слова, це сфера духовної діяльності людини, її прихильностей — тих оцінок, у яких виражається міра духовного багатства особистості [119,60]. Цінністю педагогічної культури виступають знання. Знання являють собою існуючу цінність, тому що вони — реально існуюча сума накопиченого досвіду. Знання уможливають продовження процесу життєдіяльності асоційованої людини. Ось чому з перших сторінок людської історії знання цінувалися дуже високо.

Але знання — це та цінність, якою ще треба оволодіти, тому що вони не успадковуються автоматично, а здобуваються в цілеспрямованій діяльності. «Індивід формується як учасник історії людства довічно, у ході власного індивідуального розвитку, а не передається останньому генетично, як це відбувається із тваринами» [339, 7—8]. Якщо для старшого покоління знання вже існують, то молодшому поколінню, яке йде на зміну, ними ще треба оволодіти.

Якщо суспільно-політичні цінності завжди класові, то знання як цінність мають загальнолюдський характер. Це, зрозуміло, не означає, що в окремі моменти знання не використовувалися в класових цілях. Навпаки, історія свідчить, що панівний клас намагався, подібно древнім жерцям, монополізувати знання. Однак руйнування цієї монополії відбувалося шляхом наближення до неї вихідців із соціальних низів, а не за рахунок створення класово-альтернативних знань. Виключенням із цього правила є, мабуть, лише сфера соціально-політичних знань, але навряд чи варто заглиблюватися в аналіз їх очевидної специфіки.

Такі основні сутнісні характеристики педагогічної культури, що відображають її положення як у системі культури, так і в системі педагогіки. Субстанціонально педагогічна культура являє собою єдність як безпосередньої діяльності людей з передачі накопиченого соціального досвіду, знань, умінь і навичок, так і результатів цієї діяльності, закріплених у цінностях, нормах, традиціях і інститутах. У цінностях, нормах і традиціях акумулювався досвід соціального спадкування. Інститути ж історично виникали як засіб його ефективної й цілеспрямованої реалізації.

У діяльності людей з передачі й спадкування накопиченого соціального досвіду можна виділити три основні рівні — практичний, ціннісний і пізнавальний. Перший характеризується усвідомленістю формування й реалізації цілей педагогічної діяльності. Другий — усвідомленістю потреби в знаннях і оптимальних формах їх передачі. Третій — ступенем оволодіння педагогічними знаннями як у середовищі професіоналів, так і за його межами. Зрозуміло, цей поділ, як і будь-яке членування живого й нерозривного тіла культури, є лише прийом гносеологічної абстракції, і його не треба абсолютизувати.

У дослідженні будь-якого конкретного виду культури важливе місце займає аналіз його структури. При цьому структура виду

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

похідна від структури роду й пов'язана з останнім як особливе із загальним.

Культура являє собою складноорганізовану систему, елементи якої не просто множинні, але й тісно переплетені та взаємозалежні. Як будь-яка система, вона може бути структурована на різних засадах. За суб'єктом-носієм культура поділяється на культуру загальнолюдську (або світову); національну; культуру соціальної групи (класову, станову, професійну, молодіжну); територіальну; культуру малої групи (формальну чи неформальну) і культуру окремої людини. Відповідно, взявши за основу структурування носія, ми зможемо виділити в педагогічній культурі елементи загальнолюдські й національні, станові й територіальні і т.ін.

За джерелами формування виділяється культура народна й професійна. Народна культура не має явного й визначеного авторства (тому й говориться про «народну етику», «народні інструменти», «народну медицину» і т.ін.). Вона передається з покоління в покоління, постійно доповнюючись, збагачуючись і модифікуючись. Професійна культура створюється людьми, професійно зайнятими даною сферою діяльності і які зазвичай пройшли спеціальну підготовку. Приналежність результатів їхньої діяльності тому або іншому авторові суворо фіксована й нерідко юридично захищена авторським правом від будь-яких змін і модифікацій кимось іншим. Визначаючи структуру педагогічної культури за джерелами її формування, ми будемо вести мову про народну й професійну педагогічну культуру.

Народна культура взагалі, і педагогічна народна культура, зокрема, виникає на зорі людства й значно старша ніж культура професійна, що з'явилася лише з переходом суспільства до стадії поділу розумової й фізичної праці. З появою професійної культури створюються і специфічні інститути, призначені для її розвитку, збереження й поширення. До них належать архіви й музеї, бібліотеки й театри, творчі спілки й об'єднання,

видавництва й редакції, інженерні й медичні товариства й т.ін. Але особливо в цьому плані варто виділити систему освіти, що являє собою соціальну форму існування культурних процесів навчання й виховання. Будова цієї системи, підкреслює В.А. Конєв, і з точки зору методико-педагогічної, і з точки зору організаційно-педагогічної залежить від логіки будови самої культури як системи. Структура освіти — калька з будови культури. Так, наприклад, класно-урочна система освіти, що склалася за нового часу і була пануючою в культурі буржуазного суспільства, стала «калькою» і «галузевою» системи культури, що склалася в результаті буржуазних революцій [173, 7].

Таким чином, як складна структура самого об'єкта дослідження, так і розходження наявних у літературі підходів до його структурування, залишають дослідників можливість вибору певних засад для подальшого аналізу. На наш погляд, для дослідження структури феномену педагогічної культури, що цікавить нас, може бути успішно використаний «блоковий» метод [161,89—93], який виділяє в тому або іншому виді культури три блоки — когнітивний, поведінковий та інституціональний.

Когнітивний (пізнавальний) блок включає педагогічні знання, погляди й ідеї. Їх обсяг, глибина й характер в умовах професійної й непрофесійної педагогічної діяльності зазнають помітних змін. Професійна культура педагога припускає наявність глибоких і систематизованих знань за якимось конкретним розділом (математика, історія, фізика, біологія й т.ін.), доповнених спеціальними знаннями з дидактики й теорії виховання, загальної, вікової й педагогічної психології, методики й т.ін. Разом із тим, професійна культура педагога не може обмежуватися винятково спеціальними знаннями й припускає наявність у нього більш широкого кола загальних знань. Без цього педагогові вкрай важко (або навіть зовсім неможливо) зацікавити учнів у процесі навчання. Уміння зацікавити учня вітчизняна педагогічна класика традиційно відносила до

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

необхідних професійних якостей. Так вважали В.М. Татищев [16, 252], В.Ф.Одоевський [17, 369], В.Г. Белінський [25, 4, 84; 25, 7, 159], О.І. Герцен [88, 4, 216; 88, 2, 122], М.І. Пирогов [269, 119], Г.Г. Ващенко, С.Ф. Русова, П. Г. Редкін [285, 159] та ін. Таким чином, високий рівень професійної педагогічної культури припускає високий рівень загальної культури особистості.

З іншого боку, без певного мінімуму педагогічних знань неможливе формування високої загальної культури особистості. Цей мінімум включає загальні принципи виховання, певні правила дидактики і ті знання з усіх предметів, які батьки та інші дорослі дають дитині до школи. Такі знання, як правило, неглибокі, фрагментарні й несистематизовані. Однак вони обов'язкові для всіх, оскільки кожна людина тією чи іншою мірою є педагогом, виступає в ролі вихователя. Тому висока загальна культура особистості припускає наявність мінімально необхідних, але достатніх педагогічних знань.

Когнітивний блок педагогічної культури у своїй конкретності становить нерозривну єдність двох складових — актуальної культури й культури накопиченої, або культурної пам'яті. Під актуальною розуміється та частина культури, що безпосередньо функціонує в даному суспільстві і виражається в повсякденних проявах — культурі праці, побуту, поведінки [370]. Культурна пам'ять являє собою певну культурну діяльність, що безпосередньо не бере участі у відтворенні суспільного життя [22, 108]. Це начебто відкладені, але не стерті прогресом старі знання, що лежать в основі сучасного рівня розвитку й які за необхідності витягують із забуття.

Актуальна педагогічна культура включає знання про ті форми й методи трансляції соціального досвіду, які реально функціонують у сучасному суспільстві. Культурна пам'ять зберігає інформацію про колишні форми й методи передачі суспільного досвіду, які нині не застосовуються у практиці навчання й виховання. Так, навчання в сучасній загальноосвітній школі

є одним із елементів актуальної педагогічної культури, у той час як навчання ремісника в середньовічному цеху виступає елементом культурної пам'яті. У професійній педагогіці носієм культурної пам'яті виступає спеціальний розділ педагогічних знань — історія педагогіки. Поза межами професійного середовища таким носієм виступає фольклор.

Актуальна частина педагогічної культури й культурна пам'ять взаємодіють. Як правило, якість педагогічне знання (наприклад, комуністичне виховання в піонерській організації) із часом переходить із актуального стану в надбання культурної пам'яті. Але можливий і зворотний процес. Так, в останні роки в нашій системі освіти відродилися ліцеї й гімназії, недільні церковні школи й навіть уроки Закону Божого, які, здавалося, назавжди відійшли в історію.

На всі нові запитання, що постійно виникають перед людиною, вона шукає відповідь у засвоєній нею культурі. Остання ж пропонує їй не надто багатий вибір між актуальним або відкладеним досвідом. Вибрати щось третє неможливо, тому що не можна вибрати те, чого немає або що ще невідоме. Тому у період суспільних потрясінь, соціальних змін, коли актуальний культурний досвід не дає відповідей на животрепетні питання, людина шукає їх у досвіді минулого. Окрема людина — мислитель, геній — здатна піднятися над обмеженістю культури й побачити обрії нового знання. У масі ж панує принцип — «Нове — це добре забуте старе». Тому не випадково сучасна криза системи освіти відродила ліцеї й гімназії. У цьому виявився ефект культурної пам'яті.

Таку особливість когнітивного блоку педагогічної культури не можна недооцінювати, у протилежному разі будь-яке повернення до традиційних знань (традиції національної культури або народної педагогіки) може обернутися своєю гіршою стороною — традиціоналізмом. Останній же, як справедливо відзначає Г.С. Батищев, за своєю суттю нездатний самокритично

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

вчитися у своєї традиції, що «вимагало б розкрити й розгорнути все різноманіття й складність, всю антиномічність властивої їй водночас і позитивного, і негативного культурно- історичного досвіду минулого за настільки ж неупередженої готовності продовжити життя традиції, творчо оновлюючи її» [23, 110].

Поведінковий блок педагогічної культури включає відповідні норми, цінності, звичаї й традиції. Будь-яка культура завжди має соціально-нормативний характер. Соціальні норми визначаються як загальноприйняті правила, зразки поведінки або дії [346, 441]. Освоюючи їх, людина й прилучається до конкретного виду культури. Педагогічна культура нормативна, нею встановлюються певні норми можливих стосунків вихователя й виховуваного.

Норми педагогічної культури історично мінливі. Це пов'язано з динамічністю й варіативністю освіти як сфери діяльності. Серед факторів, що серйозно впливали на зміну норм педагогічної культури, можна виокремити:

- 1) перехід до моногамної форми шлюбу з передачею патріархальній родині функцій суб'єкта педагогічного впливу замість родоплемінного виховання;
- 2) виділення освіти у відособлену сферу діяльності й поява професійної педагогіки;
- 3) формування середньовічного цехового виробництва й властивої йому системи ремісничого учнівства;
- 4) поява друкарства;
- 5) секуляризація духовного життя суспільства й поява світської педагогіки;
- 6) формування класно-урочної системи;
- 7) виокремлення психології в самостійну галузь знання; розкриття психологічних закономірностей формування особистості;
- 8) виділення освіти в галузь суспільного виробництва, обу-

мовлену потребами матеріального виробництва і його обслуговуючу;

9) вплив на освіту науково-технічної революції, поява якісно нових форм зберігання, переробки й передачі інформації, породжених нею.

Питання про те, як кожний із перелічених факторів впливав на зміну норм педагогічної культури, міг би стати темою самостійного дослідження.

Що ж характеризує **норми** педагогічної культури? Для педагогіки професійної, на відміну від народної, вони, як правило, виступають у явній і письмово зафіксованій формі, визначаючи як підготовку вчителя, так і його подальшу діяльність. У сучасних умовах до них можна віднести слідує.

1. Максимально сприяти соціалізації дітей і юнацтва, їхньому вихованню відповідно до вимог суспільства. Педагог повинен робити все від нього залежне, аби переконати свого підопічного, «що істини й переконання, необхідні йому для життя, він повинен брати в асоціацій, які мають право вимагати від нього підкорення» [375, 330].

2. Відмова від авторитарної педагогіки, розуміння діалогічності й суб'єкт-суб'єктного характеру стосунків з учнями (виховуваними) при одночасному врахуванні асиметричності цих стосунків. Визнання за тим, кого навчають, права на суб'єктність не означає й не може означати повної відмови педагога від лідируючої ролі. Було б помилковим заперечувати, що діалогова симетричність спілкування, заснована на повній рівності сторін, абсолютна тільки в ситуації самоцільного спілкування [136, 295—296]. В інших же випадках вона допускає відому асиметрію, хоча й у межах принципової рівності сторін. У спілкуванні вчителя й учня, як би не були вони демократичні, не можуть не позначитися розходження у віці, досвіді, обсязі знань, соціальному становищі. «Тому стосунки вчителя й учня лише відносно симетричні з функціональної точки зору — ціль

першого прилучити учня до своїх цінностей, а ціль другого — прилучитися до цінностей учителя» [136, 296].

3. Навчаючи й виховуючи, варто любити виховуваного. За всієї видимої банальності цієї норми, вона порівняно молода й уведена в педагогічну практику завдяки пристрасній проповіді Ж.-Ж. Руссо. До нього мало хто вимагав від педагога любові до учня. Поява цієї норми логічно неминуче приводить до відмови від тілесних покарань та інших форм насильства. Примус втрачає свою нормативність. Єдино ефективним методом навчання стає бажання самого того, кого навчають, і завдання педагога — прищепити йому це бажання.

4. Процес навчання й виховання повинен будуватися з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей людини. Ще Й.-Г. Песталоцці підкреслював: «Мій перший принцип полягає в тому, що ми лише тією мірою можемо добре виховати дитину, в якій знаємо, що вона почуває, до чого здатна, чого вона хоче» [268, 2, 188]. Нормативність його положення припускає глибокі знання як загальної, так і вікової психології.

5. Педагогічна діяльність вимагає адекватного уявлення про місце й виховні можливості освіти в суспільстві. Оскільки «освіта — це частина (виділено авт. — *В.Б.*) виховання, що протікає переважно в навчальних закладах в умовах чітко програмованого навчання» [196, 88], не варто переоцінювати її виховні можливості. В.О. Сухомлинський підкреслював, що першою школою інтелектуального, морального, естетичного й фізичного виховання є сім'я. Батько, мати, старші брати й сестри, дідусі й бабусі є вихователями дітей у дошкільному віці й залишаються ними, коли їхні вихованці пішли до школи [327, 20]. їхній виховний вплив починається раніше, ведеться інтенсивніше й тому, як правило, дієвіший ніж шкільний. Що ж стосується цінностей кожної окремої сім'ї, то вони не завжди збігаються із цінностями, офіційно насаджуваними школою. Із цього для педагога випливає не-

минучість деякої неузгодженості завдань виховання і його реальних результатів.

6. Відсталість — свідчення професійної неспроможності педагога. Педагогічний процес динамічний. Постійно внутрішньо змінюються учні, змінюються їхні взаємини всередині класу, умови, у яких ведеться навчальний процес, і т.ін. Це вимагає від педагога вміння постійно урізноманітнювати форми й методи впливу на виховуваних. Для нього нормативний характер мають висновки фахівців з міжособистісних комунікацій: «При тривалому професійному впливі на інших з метою їхньої зміни людина (учитель, керівник, лікар та ін.) завжди повинен пам'ятати, що ні його методи й способи впливу, ні він сам не можуть залишатися незмінними» [241, 16].

7. Висока особиста моральність. Усі великі педагоги минулого не втомлювалися це підкреслювати. Ця норма випливає з того, що головним «доказом», за допомогою якого педагог здійснює виховний вплив, є він сам, його життєва позиція, його спосіб життя. І якщо, як відзначав Л.Фейєрбах, «становище, посада мають вплив на напрям думок людини, її внутрішнє життя, її віру більше, аніж він сам усвідомить це» [331, 3, 25], то педагог уже в силу свого становища «приречений» на високу моральність.

Слід зазначити, що проблема нормативних вимог до діяльності педагога ще чекає свого дослідника. Не можна сказати, що вона взагалі залишилася поза увагою теоретиків вітчизняної педагогічної науки. Але в недавньому минулому в ній виділялися або ідеологічні установки, або щось саме собою зрозуміле (знання свого предмета, любов до педагогічної професії), або поняття, конкретний зміст яких неможливо визначити (педагогічна спостережливість, педагогічний такт). Тим часом, ще в 1968 році національна асоціація освіти США визначила нормативні обов'язки вчителя як перед учнями, так і перед професією [96, 48]. До першої групи було віднесено слідує:

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

1. Учитель не повинен недооцінювати або переоцінювати здібності учнів;
2. Учитель повинен завоювати довіру й на цій основі будувати взаємини;
3. Учитель стимулює діяльність учнів, урахує їхні інтереси й запити;
4. Учитель повинен вимірювати свої успіхи просуванням у навчанні його учнів.

Обов'язки педагога перед професією формулювалися так:

1. Учитель спрямовує всі сили на підвищення свого професійного рівня;
2. Учитель бере активну участь у складанні планів, програм професійної організації;
3. Учитель бере участь у науково-дослідній роботі;
4. Учитель не повинен у помилковому вигляді подавати свої професійні якості;
5. Учитель не повинен принижувати достоїнство своїх колег;
6. Учитель повинен сприяти поліпшенню взаємовідносин з адміністрацією.

Специфічним елементом поведінкового блоку педагогічної культури виступають міфи педагогічної свідомості. У вітчизняній літературі поки є лише одна спроба розгляду цього цікавого явища [223]. Було виявлено, що при відтворенні міфологічної свідомості через систему освіти можливі два шляхи: ритуальний і нормативний. Історія педагогіки являє собою поступову зміну ритуального способу навчання й виховання нормативним. Нормативність характеризується тим, що система нав'язаних догм оформляється в дискретний набір правил, інструкцій, норм, «законів», інакше кажучи, у кодекс [223, 76].

Детальний розгляд основних сучасних міфів педагогічної свідомості («навчання за соціальним замовленням», «навчання за універсальною методикою») показує, що багато провідних характеристик педагогічного процесу (методика ведення уро-

ків, шкільний ритуал і т.ін.) усе ще перебувають під впливом міфологізованих ідей соціоцентризму й відповідної репресивної психології, властивих авторитарно-бюрократичній організації суспільства. Отже, і в поведінковому блоці педагогічної культури є достатньо підстав для виділення актуального компонента й компонента культурної пам'яті. Міфи педагогічної свідомості і є та форма, за допомогою якої норми педагогічної культурної пам'яті зберігаються в актуальній педагогічній культурі.

Особливістю **інституціонального** блоку педагогічної культури є те, що в ньому поєднуються інституціоналізованість і неінституціоналізованість. З одного боку, саме соціальне спадкування являє собою певний соціальний інститут, у якому задіяні всі члени суспільства. З іншого боку, для поширення норм і цінностей педагогічної культури і їх втілення в життя суспільство використовує спеціальні соціальні інститути.

Педагогічна культура інституціоналізована, тому що вона є надбанням специфічних соціальних інститутів, які існують саме для того, щоб створювати, розвивати й пропагувати форми й методи педагогічного впливу. До них відносяться певні міністерства, відомства, органи управління народною освітою, педагогічні училища, педагогічні й інженерно-педагогічні університети, інститути підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, відповідні кафедри ВНЗ, педагогічні журнали й видавництва, спеціальні редакції в засобах масової інформації й т.ін. Безпосередня реалізація педагогічної культури здійснюється через різні навчальні заклади. Інакше кажучи, педагогічна культура професійно створюється й поширюється за допомогою спеціальних соціальних інститутів.

Але педагогічна культура й неінституціоналізована. На рівні сім'ї або виробничого колективу у своєму звичайному повсякденному прояві й розумінні вона не має спеціальних інститутів і існує й розвивається без них, за рахунок сукупності традицій, ustalених норм і правил навчання та виховання.

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

Зрозуміло, запропонований нами поділ структури педагогічної культури на блоки значною мірою умовний. У реальності вони тісно переплетені й взаємодіють один з одним. Однак у гносеологічному плані подібний поділ видається доцільним, цілком виправданим і дає змогу прийти до більш глибокого розуміння сутності й структури феномену педагогічної культури.

Для подальшого вивчення педагогічної культури нам необхідно провести аналіз її функцій і рівнів, а також специфіки суб'єктів і парадигм. Цим питанням присвячена друга глава монографії.

Глава 2

**ФУНКЦІЇ, РІВНІ І ПАРАДИГМИ
ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

Що являють собою специфічні функції педагогічної культури?

Філолофсько-соціологічне розуміння функції означає роль, яку певний соціальний інститут виконує щодо потреб суспільної системи. У функціях культури, таким чином, схована та роль, яку вона відіграє в житті суспільства. Як відомо, людина формується лише внаслідок прилучення до культури, а тому людинотворча функція культури може бути названа як головна її функція. Із людинотворчої функції випливають і нею визначаються інші функції — передачі соціального досвіду, регулятивна, ціннісна й знакова.

Пов'язуючи старших і молодших у єдиний потік історії, культура виступає справжнім зв'язком поколінь, передаючи від одних іншим соціальний досвід. Але культура не тільки прилучає людину до акумульованих у досвіді досягнень попередніх поколінь. Водночас вона порівняно жорстко обмежує всі види її суспільної й особистої діяльності, відповідним чином регулюючи їх, у чому й проявляється її регулятивна функція. Культура завжди припускає певні норми, тобто межі поведіння, тим самим обмежуючи свободу людини. З.Фрейд визначав її як «усі інститути, необхідні для впорядкування людських взаємин» і стверджує, що всі люди відчувають жертви, яких вимагає від них культура заради можливостей спільного життя [355, 95].

Однак культура не тільки обмежує свободу людини, але й забезпечує цю свободу. Відмовившись від анархічного розуміння свободи як повної й нічим не обмеженої всездозволеності, марксистська література тривалий час спрощено тлумачила її як «усвідомлену необхідність». Тим часом, досить одного риторичного запитання (чи вільна у польоті людина, яка випала з вікна, якщо вона усвідомлює необхідність дії закону тяжіння?), аби показати, що пізнання необхідності є лише однією з умов свободи, але ще не сама свобода. Остання ж з'являється там і тоді, де й коли в суб'єкта з'являється можливість вибору між різними варіантами поведінки. При цьому пізнанням необхідності визначаються ті межі, у яких може здійснюватися вільний вибір. Саме культура здатна надати людині воістину безмежні можливості для вибору, тобто для реалізації її свободи.

Зрозуміло, функції культури не існують як належні. Вони активно взаємодіють, і немає більш помилкового уявлення про культуру, ніж уявлення її в статичності й незмінності.

У чому ж полягає специфіка функцій педагогічної культури? На наш погляд, вони можуть розглядатися у двох аспектах:

1. Педагогічна культура визначає основні характеристики розвитку особистості.

2. Педагогічна культура веде до вдосконалювання форм і методів як професійної, так і народної педагогічної діяльності, виробляє оптимальний механізм трансляції соціального досвіду.

Ці аспекти нерозривно пов'язані. Вони взаємно доповнюють і обумовлюють один одного. З одного боку, без форм і методів трансляції соціального досвіду неможливе формування особистості. З іншого — формуючись, опановуючи соціальний досвід, особистість успадковує форми і методи його подальшої трансляції.

Оскільки людиноформувальна функція є головною функцією культури, при функціональному аналізі педагогічної культури слід з'ясувати, які ролі вона відіграє у вирішенні цього основного

Першою функцією педагогічної культури виступає функція **трансляції соціального досвіду**. Уже не тільки філософи й культурологи, але й теоретики педагогічної науки погоджуються з тим, що «процес навчання безпосередньо спрямований на опанування учнями досвіду. Виховання ж і розвиток здійснюються опосередковано» [197, 25]. Але характер опанування соціального досвіду історично мінливий, його традиції з високим ступенем ефективності «спрацьовують» тільки в умовах суспільної стабільності. І.С. Кон відзначав [171, 20], що традиційні інститути й методи виховання були високо-ефективними в передачі успадкованих від минулого цінностей і норм передусім тому, що були тісно пов'язані з відносно незмінним способом ведення господарства, екологічними умовами й соціальною структурою. Скільки-небудь серйозна зміна соціального середовища й виду занять ставила традиційну систему виховання в глухий кут, викликала напругу й нестійкість.

До промислової революції наприкінці XVIII ст. умови людського життя й суспільного виробництва змінювалися вкрай рідко, повільно й за темпами свого розвитку значно відставали від зміни поколінь. Успадковуючи батьківські знаряддя праці й не задумуючись над тим, що вони можуть морально застаріти, син так само успадковував і батьківський спосіб життя. Норми й правила життєдіяльності, звичайно ж, змінювалися, але поступово й тому майже непомітно. Сучасні соціологи з легкою часткою іронії, але цілком правильно описують процес соціального спадкування: «Дворянин виховував дворянина, селянин — селянина. Той і інший християнина й патріота (хоча б у зовнішній, «обрядовій» іпостасі). І на кожний випадок існували письмові або усні «нормативи» — від «Домострою» до кодексу офіцерської честі. На питання «крихти» — «що таке добре й що таке погано», багато батьків відповідали не замислюючись, майже так само, як відповіли б діди» [20, 28].

Колосальні за своїми темпами і значимістю суспільно-політичні процеси ХХ ст., і передусім, зрозуміло, науково-технічна революція докорінно змінили, якщо не сказати — знищили таку патріархальну систему. Досвід батьків ні у сфері виробничій, ні у сфері соціально-політичній, ні у сфері побутовій уже не може відіграти для їхніх дітей роль непохитного еталона. Але як же тоді здійснювати трансляцію соціального досвіду?

Ця проблема найбільш явно проглядається у сфері освіти. Освіта, особливо загальна середня, значно відстає від потреб сучасного виробництва. Уже неодноразово відзначалося, що самі «похідні» із природничих наук — фізика й математика — вивчаються в школі в основному на рівні наукових знань XVI—XVIII ст., а більш пізні досягнення лише згадуються, але не вивчаються змістовно [307, 44]. Шкільна література не помічає проблему, поставлену літературознавством, — як підвищити культуру читання художніх творів, тому що проблема «як їх читати» здається простою лише при першому розгляді [195, 12]. Що ж до курсу історії, то за всіх змін він так і залишився блідю подобою науки й, на думку фахівців, не в змозі «допомогти розібратися в складних перипетіях нашого історичного минулого, для того, щоб у судженнях про нього й в оцінках ми опиралися не на легенди й довільні вимисли, не на політичні версії, складені за замовленням, а тільки на дійсні факти історії, тільки на історичну правду, якою б гіркою й сумною вона не виявлялася часом» [267, 5].

Усе перелічене унеможливорює традиційні форми трансляції соціального досвіду. Це ставить педагогічну науку перед необхідністю вироблення нових підходів. Принципові методологічні установки відомі: успіх педагогічної діяльності варто оцінювати не стільки за тим, як тому, хто навчає, вдалося передати молодим свої знання й уміння, скільки за тим, чи зумів він підготувати їх самостійно діяти й приймати рішення в умовах, яких явно не було й не могло бути в житті старшого покоління.

Наділити їх прозорою й доступною кожному формою методичних прийомів і розробок — завдання, яке належить вирішити фахівцям-методистам.

Друга функція педагогічної культури — регулятивна. У ній можна виділити дві сторони: 1) регуляція поведінки того, хто навчає, в процесі трансляції соціального досвіду; 2) регуляція якісних характеристик того, кого навчають, у процесі їх формування.

Перша сторона припускає певні обмеження діяльності педагога при виборі ним засобів і меж припустимого педагогічного впливу. У кожному суспільстві, відзначає польський дослідник Т.Ярошевський, об'єктивно складаються властиві цьому суспільству межі й умови розвитку індивіда [385, 67]. Ці межі завжди конкретно-історичні й помітно відрізняються за типами культур і за епохами. Так, наприклад, давня конфуціанська педагогіка не допускала навчання й виховання без дотримання традиційного ритуалу. Педагогів повчали: «Те, що не відповідає ритуалу, не можна слухати; те, що не відповідає ритуалу, не можна говорити; те, що не відповідає ритуалу, не можна робити» [106, 1,159].

Ще один показовий приклад. Здавна в Китаї вік людини обчислюється не з моменту народження, а з моменту зачаття. Відповідно й людина розглядається в нерозривній єдності духовного й тілесного. Звідси природна для китайської педагогіки впевненість у тому, що впливати на духовний стан учня можна й треба методом фізичного впливу на його тіло. Європейська ж традиція, починаючи з епохи Просвітництва, розглядає духовне і тілесне начало людини як різні й у повному розумінні протилежні. А якщо так, то не можна впливати на одне, впливаючи на інше. Європейська педагогічна думка доходить висновку про те, що «дуже суворі покарання приносять у вихованні дуже мало користі, навпроти — вони заподіюють велику шкоду», оскільки «за інших рівних умов ті діти, які особливо часто піддавалися

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

покаранням, рідко виходять гарними людьми» [202, 441]. Заборона тілесних покарань була наперед визначена.

Друга сторона регулятивної функції педагогічної культури пов'язана з управлінням процесом формування у того, кого виховують, певного набору особистісних якостей, аналогічного нормативному в даному суспільстві. Цей аспект культури підкреслював Гегель, коли писав: «Під словом «культурні» люди можна щонайкраще розуміти таких людей, які в змозі робити все те, що роблять інші...» [83, 7, 216].

Суспільство завжди впливає на ті якості, які формуються в індивіда, регулюючи їх відповідно до тієї соціальної ролі, до виконання якої готується індивід. Форми регуляції можуть бути різними, починаючи з відбору дітей у різні типи навчальних закладів і закінчуючи покаранням за негарну манеру поведження. Але у всіх випадках висока педагогічна культура припускає відому м'якість подібного впливу, розуміючи його варіантність. У протилежному випадку фахівці попереджають про загрозу реальної небезпеки: будь-яка спроба жорсткого планування бажаних параметрів розвитку особистості утопічна й призводить на практиці до появи програм маніпулювання особистістю [160, 21].

Важливою функцією педагогічної культури виступає семіотична, або знакова функція. Світ культури — це світ символів і знаків, які несуть інформацію. У міру засвоєння системи подібних знаків кожна людина прилучається до культури свого часу. Видатний етнограф і історик культури ХІХ ст. Е.Б. Тайлор підкреслював: «Точно так само як каталог усіх видів рослин і тварин відомої місцевості дає нам уявлення про її флору і фауну, повний перелік явищ, що становлять загальну приналежність життя відомого народу, підсумує собою те ціле, що ми називаємо його культурою» [329, 23].

Уже давньоримський філософ Лукрецій Кар указував на те, що люди минулих епох, ідучи в історичне небуття, залишають

після себе знаряддя праці, житла, начиння [209, 203—206], тобто те, що сучасні археологи називають предметами матеріальної культури. Але для того, щоб з'ясувати їхнє культурне значення, наступні покоління повинні знати ту мову символів, що у них відбита. Для того, щоб у кругляку яскраво-жовтого кварцу з характерним ракоподібним зламом побачити витвір культури кам'яного віку, треба знати «мову» обробки каменю.

Але що значить це стосовно до педагогічної культури? Це значить, що процес навчання, як трансляція соціального досвіду, припускає обов'язкове введення тих, кого навчають, у систему знаків і символів досліджуваних дисциплін. На перший погляд це здається очевидним. Але ця очевидність вибіркова й не поширюється далі комплексу предметів природничо-наукового циклу. У них не треба доводити, що, перш ніж перейти до пізнання глибин математики, фізики, хімії, учень повинен опанувати символи, тобто мову, на якій закарбовується, зберігається й передається досвід, накопичений людством у цій сфері діяльності. Але замислимося, чому за наявності в шкільних програмах таких дисциплін, як малювання, спів і ритміка, тяга основної маси наших співвітчизників у виставочні й філармонічні зали, на оперні й балетні спектаклі, м'яко кажучи, залишає бажати кращого? Живопис, музика, танець — це символічні вираження людського буття. Однак наша загальноосвітня школа, а завдяки їй — і більшість сімей не вводять учнів у цю знакову систему. У результаті ці сфери для більшості членів суспільства залишаються незрозумілими, а тому — і непотрібними.

Висока педагогічна культура неможлива за ігнорування її семіотичної функції, про яку б сферу педагогічної діяльності не йшла мова.

Слідуючою функцією педагогічної культури є аксіологічна, або ціннісна функція. Для стабільності функціонування будь-який педагогічний вплив має потребу в системі цінностей, що

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

лежить у його основі і визначає основні напрями цього впливу. Як правило, педагогічні цінності вторинні стосовно до цінностей, що панують у суспільстві, і, визначаючись останніми, редукують їх. Так наприклад, якщо система цінностей давньої Спарти ґрунтувалася на визнанні військової служби єдиним заняттям, гідним спартіатів, то і її освітньо-виховна система виходила з того самого і трансливала аналогічні цінності. Лакедемоняни, відзначав Арістотель, «роблять дітей звіроподібними, начебто це найбільш корисне для розвитку мужності» [19, 4, 632]. Але в часи іншого войовничого стану — лицарства — система суспільних цінностей змінюється. Крім суто військових умінь, вона вже пропонує лицареві закоханість у прекрасну даму й прояв цієї закоханості в ліричному віршуванні [250, 90—91]. Поетика здобуває ранг педагогічної цінності. Юних лицарів починають навчати правилам віршування, як однієї з найважливіших лицарських чеснот.

Педагогічна культура, нездатна вирішувати завдання прищеплювання підростаючому поколінню певної, суспільно необхідної системи цінностей, не може вважатися високою.

Ще однією важливою функцією педагогічної культури виступає функція креативна, або творча. Її прояв подвійний. По-перше, вона припускає розвиток творчих здібностей у тих, з ким працює педагог. По-друге, нею визначається творчий характер роботи самого педагога. Відомий психолог С.Л. Рубінштейн підкреслював: «Суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється й проявляється, але в них твориться й визначається» [290, 94].

Творчість як інтегративна характеристика людської діяльності, специфічний вид соціальної дії є одним із родових ознак людини. У суспільному процесі життєдіяльності асоційована людина постійно зіштовхується із суперечністю між старим накопиченим досвідом, умовами її буття, які зазнали змін і висувають нові завдання, і неможливістю вирішення цих за

вдань за допомогою традиційних методів. У вітчизняній літературі відзначено, що творчість є внутрішньою невід'ємною рисою діяльності людини. Історично вона виникає одночасно із цією діяльністю, коли суб'єкт (людство) протиставляє себе об'єкту (природі) [57, 19]. Але з розхожого визнання того, що творчість в історичній перспективі стає органічним, актив-но-особистісним фактором людської праці, незалежно від її конкретно-предметного змісту [95, 60], ще не значить, що цей фактор спрацьовує автоматично, з історичною неминучістю. Щодо цього корисно згадати одне з висловлювань К.Маркса й Ф.Енгельса: «Історія не робить **нічого**, вона...» «не бореться ні в яких битвах»! Не «історія», а саме **людина**, справжня, жива людина — ось хто робить все це, усім володіє й за все бореться. «Історія» не є якась особлива особистість, що користується людиною як засобом для досягнення **своїх** цілей. Історія — **не що інше**, як діяльність людини, яка прагне досягти своєї мети» [216, 2,102].

Буде чи не буде творчою конкретна діяльність конкретної людини, залежить від низки причин. Тут навряд чи доцільно зупинятися на розгляді суспільних умов, які як сприяють, так і протидіють розкриттю творчих потенцій людини, тим більше, що це вже було зроблено автором раніше [30; 31; 32]. Але не можна не підкреслити, що форми й методи навчання й виховання педагогічної системи в цілому й, особливо, конкретних педагогів здатні як активізувати, так і придушувати творчі здібності дітей.

Стосовно другої сторони креативної функції педагогічної культури — творчості в роботі самого педагога, то вчителі-практики відзначають великі складності в її реалізації. «Учитель загальноосвітньої школи обмежений у можливості творити, — пише відомий педагог М.П. Щетинін. — Основну частину своєї роботи він робить не як підказує йому досвід, конкретна обстановка, можливості учнів, його совість, нарешті,

а як «підказано» зверху. Навчальний матеріал розписаний по полицках, кількість годин чітко визначена за темами, жорстко регламентований кожний урок» [380, 21—2]. Тим часом, у праці вчителя можна виділити цілу низку ситуацій, які заздалегідь припускають творче вирішення. Ось лише деякі з них:

1) будь-яка несподівана (незапрограмована) ситуація в процесі навчання й виховання може розглядатися як завдання на прояв творчих здібностей учителя. Але найчастіше (і це прояв низької креативності вчителя) вона вирішується традиційними способами;

2) нестандартна ситуація в навчанні й вихованні завжди вимагає швидкості відповідної реакції. Невміння швидко й адекватно відреагувати найчастіше спричинить швидко, але стандартну відповідь;

3) багато ситуацій у навчанні й вихованні стандартні, але мають місце в різних класах, у різних умовах, що змушує вчителя сприймати їх як нові. Це утрудняє вибір правильних рішень у кожному окремому випадку;

4) зовні типова ситуація у своїй основі часто має різні джерела. Наприклад, те саме порушення дисципліни в четвертому й сьомому класах має різне значення, різний психологічний зміст у зв'язку з віковими особливостями учнів;

5) у будь-якій ситуації вчитель повинен одночасно враховувати велику кількість змінних, що впливають на його дії. Вибір найбільш правильного поведження є найвищою мірою імовірнісне завдання, до вирішення якого вчитель практично не готується в стінах ВНЗ.

Як відзначав дослідник педагогічної творчості В.І. Загвязинський, вона виступає й умовою й наслідком оволодіння педагогічною професією [115, 13]. Будь-яка педагогічна ситуація (і не тільки шкільна, але й сімейна) не знає алгоритмізованих рішень. Її учасники вступають у контакт при постійно й часом миттєво мінливих умовах і установках, емоційному тлі і подіях

«за кадром», що його визначають, ступені взаємності довіри й поваги й безлічі інших обставин, перелічити які практично неможливо. Тому в педагога й вихователя немає й не може бути алгоритмів поведження. Педагогічна культура в її креативній функції це передусім уміння орієнтуватися, знайти правильну лінію поведження в неалгоритмізованій ситуації.

Усі функції педагогічної культури реалізуються у всіх формах трансляції соціального досвіду й не можуть бути «замкнені» тільки в шкільних стінах.

Для змістового аналізу педагогічної культури важливий її поділ на народну й професійну. Весь попередній виклад в основному акцентував увагу на вчителів-професіоналів. Однак розглядаючи педагогічну діяльність як основу педагогічної культури, було б непростенною помилкою обмежити її лише шкільними рамками. Говорячи про педагогічну культуру, слід мати на увазі й педагогічну діяльність сім'ї, і виховний вплив колективу, армії, усього комплексу різноманітних соціальних інститутів, які виконують функції навчання й виховання.

Якщо професійна педагогічна культура створювалася фахівцями-педагогами й почасти філософами, то народна педагогічна культура анонімна. Вона невіддільна від загальної сукупності народної культури й тісно злита з народною етикою й народним світорозумінням. З їх допомогою вона переходить із покоління в покоління, не потребує спеціалізованих соціальних інститутів. Традиційно в її основі лежать принципи природовідповідності, культуровідповідності й доцільності життєдіяльності й виховання дітей [303,10—14].

Народна педагогіка привертала до себе постійну увагу багатьох видатних мислителів. У XIX ст. до неї зверталися Д.І. Писарев, Л.М. Толстой, М.В. Шелгунов, М.Г. Чернишевський, К. Д. Ушинський. За радянських часів одними з перших її аналізували С.Т. Шацький і Г.С. Виноградов. В останні роки інтерес

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

дослідників до названої теми не згас. Вийшло кілька змістовних праць [62; 124; 196], але чим далі, тим більший акцент у них став зміщатися до етнопедагогіки, у розвиток якої великий внесок зробив Г.М. Волков, який почав розробляти цю тему ще в 60-х роках [73; 74]. Гадаємо, однак, було б помилкою ототожнювати поняття «народна педагогіка» і «етнопедагогіка», тому що перше поняття є загальним і при аналізі припускає розгляд загальних закономірностей непрофесійно організованої передачі соціального досвіду. Друге ж поняття (етнопедагогіка) є частковим. Його аналіз припускає розгляд специфіки прояву загальних закономірностей народної педагогіки. Правильний підхід до специфіки народної педагогіки запропонував В.Д. Семенові «Народна педагогіка, функціонуючи в суспільній психології (соціальній психіці), виконує певне соціальне замовлення: формування в мікросередовищі соціального типу, необхідного племені, клану, класу, нації, суспільству для успішної життєдіяльності, стабільності, продовження соціальності, закріплення досягнень культури. Звідси і її механізми: традиційність постулатів, жорсткість санкцій, а іноді й жорстокість, чіткість межі вибору індивідуального поведіння» [301, 117]. Згідно з цим формується й народна педагогічна культура. За формою вираження нормативних установок вона істотно відрізняється від професійної. У народній педагогіці норми мають нефіксований характер і вкрай рідко передаються у писемній формі, частіше існуючи в обрядовому й фольклорному вигляді.

Народна педагогічна культура старша ніж культура професійна й історично їй передує, тому що існує з моменту зародження людського співтовариства. З появою професійної педагогіки знання її основних постулатів стане виступати елементом загальної культури як суспільства, так і кожної людини. У результаті цього професійна педагогічна культура впливає на народну педагогіку та її культуру. Професійна педагогічна культура зазвичай усвідомлюється її носієм. На відміну від неї

народна педагогічна культура може бути й неусвідомленою. Навчаючи сина запрягати коня або передаючи доньці уміння готувати їжу, батьки часто не усвідомлюють методи їх подання як «формування визначеності типу особистості» або «трансляцію соціального досвіду». Вони роблять це тому, що так «заведено», в силу традиції.

В арсеналі народної педагогіки традиціоналізм є одним із головних засобів впливу, що робить її досить консервативною системою. В окремій клітинці суспільного організму можливі найцікавіші творчі розробки й рішення педагогічних завдань, але це скоріше виключення, ніж правило. Народна педагогічна культура в цілому гранично інерційна, чим пояснюється обмеженість її виховних можливостей. Ці можливості високі в умовах соціальної стабільності, тобто стійкого суспільства зі стійкою системою цінностей, але при соціальних катаклізмах вони різко обмежуються й навіть зводяться до мінімуму у зв'язку із крахом колишньої системи цінностей, на якій базується народна педагогічна культура.

Нарешті, для носіїв народної педагогічної культури непотрібна спеціальна професійна підготовка й офіційний допуск до виконання соціальної ролі вчителя й вихователя, адже тією чи іншою мірою ці ролі виконують всі члени суспільства. Цим самим ми підійшли до питання про суб'єкт педагогічної культури.

Ще в середині XVIII ст. у трактаті «Про дух законів» французький філософ-просвітител Ш.Монтеск'є писав: «...ми отри- муємо виховання із трьох різних джерел, які навіть суперечать одне одному: від наших батьків, від наших учителів і від того, що називають світом. І уроки останнього руйнують ідеї двох перших» [229, 191]. У цих словах точно помічені багаторівне- вість суб'єктів виховного впливу й досить непрості відносини між ними.

Оскільки сутнісне розуміння виховання пов'язане саме з фак- тором людської діяльності, відзначав В.Б. Куликов, то будь-який

реально існуючий вид діяльності — трудовий, науковий, моральний, естетичний і т.ін. виражає виховну функцію [188, 177]. Аналогічне стверджував і відомий педагог С.Т. Шацький: «Я готовий визнати, що педагогом є й адвокат, і купець, і банкір і т.д. Вони навіть улаштовують свої школи, якими є їхні контори. Це своєрідна педагогіка, яка має свої певні методи» [374, 1, 305]. Та й навряд чи сьогодні хто-небудь стане заперечувати твердження про суспільний характер виховання. Педагогічний Робінзон залишився десь на початку Нового часу. Нині аксіоматично, що «виховання пронизує сферу і виробничої, і політичної й духовної діяльності людини. Ця особливість виховання як феномену культури має важливе методологічне значення в аспекті аналізу з погляду суспільства й людини» [188, 178]. Не випадково в останні десятиліття поряд із традиційними напрямками педагогічної науки активно розвиваються й такі її напрями, як військова, спортивна, пенітенціарна педагогіка. І в кожному такому випадку можна говорити про специфічну педагогічну культуру і її специфічного суб'єкта.

На нашу думку, є достатні підстави для виділення таких рівнів педагогічної культури, згідно зі специфікою суб'єкта виховного впливу: 1) суспільство в цілому; 2) соціальна група; 3) окремі виховні системи й заклади; 4) формальні й неформальні виховні групи й колективи; 5) сім'я; 6) конкретна особистість.

У «Феноменології духу» Гегель відзначав, що тільки суспільство в цілому проходить весь шлях культури. Кожна окрема людина приймає цей досвід готовим завдяки освіті [84, 14—15]. Є достатньо підстав, аби сказане поширити й на культуру педагогічну. Суспільство в цілому не тільки породжує й апробує всі види педагогічної діяльності, але й зберігає її результати, закріплені у вигляді знань, умінь, навичок і спеціальних інститутів передачі соціального досвіду від старших поколінь до молодших. Суспільством у цілому встановлюються ті загальнозначущі норми й цінності, які закладаються в основу конкретної

виховної системи. І якщо, наприклад, суспільна свідомість вважає фізичну працю долею паріїв, то й педагог, подібно Арістотелеві, буде стверджувати, що «оскільки всі заняття діляться на такі, які пристойні для вільнонароджених людей, і на такі, які властиві невільним, то очевидно варто брати участь лише в тих корисних заняттях, які не повернуть людину, котра бере участь у них, у ремісника» [19, 4, 629].

Суспільство в особі держави через канали освіти, засоби масової інформації, церкву, мистецтво й т. ін. тиражує пануючий тип педагогічної культури, впроваджуючи його в усі клітинки соціального організму. Тому було б наївно в суспільстві, побудованому на вождізмі, очікувати значного поширення демократичних форм педагогічного впливу, як наївно чекати поважного ставлення школярів до знань у суспільстві, що насаджує імідж автомобіля, вимитого дитячими руками.

Нарешті, величезний і не завжди врахований виховний вплив на людей чинять самі суспільні процеси, особливо в ситуаціях їх різкого загострення. На жаль, ця сторона суспільного (і особливо політичного) життя рідко береться до уваги головними кухарями на політичній кухні, хоча її педагогічний ефект безсумнівний. Ось лише один частковий, але досить показовий приклад. В інтерв'ю тижневику «Аргументи й факти» професійний злочинець-убивця на запитання, чи не вважає він себе покидьком, заробляючи гроші в такий спосіб, відповідає: «А чим, скажи, я відрізняюся від тих, хто, начепивши погони, воює в Азербайджані, Таджикистані або Югославії? Від їхніх куль і снарядів гинуть часом ні в чому неповинні люди: старі, жінки, діти, їм так само, як мені платять за це гроші. Або в жовтні в Москві що було? Скільки людей повбивали? Хто-небудь за це відповів? Ніхто! Так хто подонистіший?» [285,12]. Очевидно, суспільство, що не проголосило людське життя й законність найвищою цінністю, не може бути суспільством високої педагогічної культури, які б вимоги до професіоналів педагогіки воно не ставило.

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

Другим рівнем суб'єкта педагогічної культури виступає соціальна. Донедавна цей рівень називали класовим і стосовно до нашого суспільства як суб'єкт виховання розглядали рідко. Радянських людей виховувало все соціалістичне суспільство. Його соціальна структура була проста («Два класи + одна верства»: робітничий клас, колгоспне селянство, інтелігенція), а розходження між ними були не такі, щоб говорити про їхній різний виховний вплив. Разом із багатьма ідеологемами недавнього минулого загинула й ця. З кінця 80-х років наші дослідники активно заговорили про розшарування класів на специфічні соціальні групи [117; 294], хоча й на рівні простої життєвої логіки було очевидним, що працюючий у білому халаті наладчик верстатів із числовим програмним управлінням і вантажник лікєро-горілочного заводу досить істотно відрізняються за своїм способом життя, незважаючи на те, що обоє належать до робітничого класу.

Б.А. Грушин, який досліджував феномен масової свідомості, підкреслював: суспільство багаторазово диференційоване, розчленоване — по горизонталі й по вертикалі — на безліч досить різноманітних за їхньою соціальною природою спільностей — так званих «груп», кожна з яких виступає самостійним суб'єктом власної суспільної свідомості [97,126]. Далі, виходячи з їхньої природи, характеру існування й способів життєдіяльності, дослідник пропонує виділити етнічні, демографічні, релігійні, політичні й інші групи. Зрозуміло, у кожній із них трансляція соціального досвіду не буде калькуватися. Педагогічна культура православ'я відрізняється від педагогічної культури ісламу; народна педагогічна культура башкирів відрізняється від педагогічної культури українців; педагогічна культура міста відрізняється від педагогічної культури села. І хоча всі вони існують спільно і входять у більш широку систему педагогічної культури суспільства, специфіка кожної безсумнівна.

Окремі виховні системи й заклади являють собою третій рівень педагогічної культури. Вони досить різноманітні, і саме до них відноситься професійна школа на всіх її рівнях — від початкової до вищої. Проте нам здається доцільним, стосовно до даного рівня суб'єктів педагогічної культури, звернути особливу увагу на армію й систему виправно-трудоих закладів. Специфіка педагогічної діяльності в цих виховних системах очевидна. Менш очевидна їх подібність. В обох випадках (за винятком спеціалізованих ВТЗ для малолітніх порушників) об'єктом виховання є дорослі, уже сформовані люди, відповідно до закону (а значить — не з власної волі) на тривалий час відірвані від сімей і звичних умов існування. І в тому, і в іншому випадках їхня життєдіяльність жорстко регламентується нормативними документами (устава або відповідний кодекс), а виховний процес ізольований від суспільства. Нарешті, і та, й інша системи припускають легалізовані, у край жорсткі міри покарання (гауптвахта, дисциплінарний батальйон в армії; блок посиленого режиму й приміщення камерного типу в ВТЗ). Усе це обумовлює спеціальну педагогічну підготовку, а звідси — й спеціальну педагогічну культуру.

Військова педагогіка — це галузь педагогічної науки, що «вивчає закономірності виховання, освіти, навчання й психологічної підготовки військовослужбовців, військових колективів, їхньої підготовки до успішного ведення бойових дій» [70, 543]. По суті, це єдиний вид офіційної педагогіки, споконвічно спрямований на навчання людини вбивству й найбільш ефективним методам знищення й руйнування. В силу цієї споконвічної й неминучої жорстокості військової професії висока культура військової педагогіки припускає максимальний ступінь блокування в людині можливих невмотивованих проявів жорстокості й звірства в будь-яких формах, від нестатутних взаємовідносин до нецензурної лайки. Показово, що головною причиною успішної боротьби проти нестатутних відносин в

армії США, на думку американських військових, є повага до прав іншої людини, до людської гідності.

Порівняно недавно вітчизняна спеціальна педагогіка поповнилася ще одним напрямком — пенітенціарним. З'явилася низка цікавих праць [116; 131; 132; 154; 245; 260; 325], у яких обґрунтовано відзначалось: «Специфіка здійснення виховного впливу в умовах відбування кримінального покарання (особливо позбавлення волі) і винятково високий ступінь соціально-моральної деформації особистості засуджених обумовили необхідність вичленовування із загальної педагогіки самостійної галузі знання — виправної (пенітенціарної) педагогіки» [131, 11]. Вона тісно співвідноситься й взаємодіє із правом. З одного боку, основні педагогічні положення знаходять висвітлення в принципах виправно-трудового права, з іншого — педагогічна практика багато в чому детермінована регламентацією її засобів, форм і методів впливу правовими нормами. Отже, висока культура пенітенціарної педагогіки припускає глибокі знання права.

Є в пенітенціарної педагогіки ще одна специфіка. Вище вже йшлося про те, що висока педагогічна культура неможлива без любові до підопічного, тому що інакше нездійснений духовний контакт із ним. Але розум і серце не завжди узгоджуються в цьому, коли мова йде про тих, кого виховує система ВТЗ. Розумом усі добре усвідомлюють необхідність прояву «милосердя до пропавших». Але, разом з тим, важко вимагати любові до них, особливо в сучасних умовах різкого зростання злочинності. Нам здається, що ми не помилимося, якщо назвемо пенітенціарну педагогіку педагогікою без любові. Але чи варто в такому випадку дивуватися відсутності духовного контакту вихователів з їхніми підопічними й невисокою ефективністю цієї педагогіки?

Ми допустилися б непростенної помилки, якби, говорячи про специфіку виховання у виправно-трудовах закладах, зу-

пинилися лише по один бік колючого дроту. За ним іде свій виховний процес. На початку 80-х років, фахівець-етнограф Л.Самойлов за велінням долі і слідчої помилки виявився в місцях ув'язнення. Спостерігаючи життя «зони» зсередини, він робить цікаві наукові узагальнення, які публікує після звільнення [297]. Погляд етнографа побачив і пізнав у табірному житті безліч екзотичних явищ, характерних для первісного суспільства: своєрідні обряди жорстоких ініціацій («прописка»), табу на певні слова, речі, дії («западло»), наповнена символічним значенням татуїровка («наколка»), крайній ступінь марновірства й т.ін. У внутрішньому укладі життя «зони» виразно проглядалася педагогічна культура первісності.

Звідки ця приголомшлива подібність? — задається питанням Л.Самойлов і сам відповідає: «За останні 40 тисяч років людина біологічно не змінилася. Виходить, її психофізіологічні дані залишилися тими самими, що й на рівні пізнього палеоліту, на стадії дикунства. Все, чим сучасна людина відрізняється від дикуна, а сучасне суспільство від первісного, нарощено культурою. Коли з якоїсь причини створюється дефіцит культури, коли відкидаються сучасні культурні норми й зникають сучасні соціальні зв'язки (ми говоримо: асоціальна поведінка, асоціальні елементи), із цього вакууму до нас вискакує дикун. Коли ж дикуни зосереджуються у своєрідній резервації й стихійно створюють свій порядок, виникає (з деякими відхиленнями, звичайно) первісне суспільство» [297, 163].

Усе вищезазначене доводить, що закриті співтовариства, закриті системи, закрите суспільство здатні швидко регресувати й у тому чи іншому вигляді відновлювати систему первісного суспільства, неодмінним елементом якого є педагогіка, заснована лише на силі й владі традиції.

Формальні й неформальні виховні групи й колективи являють собою четвертий рівень суб'єкта педагогічного впливу. Оскільки педагогіка колективу активно розроблялася в

радянській педагогічній науці й виступала одним із її провідних напрямів, мабуть, немає необхідності зупинятися на ній докладно. Підкреслимо лише два моменти.

Перший. Якщо формальний колектив (учнівський клас, студентська група, взвод, бригада й т.ін.) у своєму виховному впливі завжди орієнтований на суспільно-позитивні цілі, то неформальний колектив може бути орієнтований на досягнення як соціально-позитивних, так і соціально-негативних цілей, відповідно формуючи як особистості своїх членів, так і конкретний вид педагогічної культури. Класичні літературні антиподи — тимурівська команда й банда Квакіна — гарний тому приклад. Ці неформальні групи різнилися й формами педагогічного впливу, тобто педагогічною культурою.

Другий. Якщо в неформальному колективі лідера завжди характеризує більший ступінь впливу на оточуючих (що, власне, і робить його лідером), а значить, і висока педагогічна культура, то у формальних спільностях лідер не завжди може характеризуватися подібним чином. Не секрет, що при доборі й розміщенні керівних кадрів їхні педагогічні здібності практично не враховуються, і низький рівень педагогічної культури властивий багатьом керівникам. Більш того, і при висуванні директора школи, завідувача дитячим садом, керівника органів народної освіти нерідко головним і вирішальним критерієм стають господарські здібності претендента. Але низька педагогічна культура керівника знижує виховні можливості колективу. Програш формальних лідерів у педагогічному змаганні з лідерами неформальними є однією із причин програшу формальних колективів у виховному змаганні з колективами неформальними.

П'ятим, і, на наш погляд, вирішальним рівнем суб'єкта педагогічного впливу є сім'я. Однією з її головних соціальних функцій виступає передача життєвого досвіду батьків своїм дітям. Втрати сімейного виховання проявляються в зростанні

числа підліткової злочинності, у зниженні виховного впливу суспільства. Тому педагогічна культура сім'ї має настільки важливе значення.

Сімейній педагогіці присвячена численна література. Але, незважаючи на це, дослідники вже не один рік відзначають падіння її виховних можливостей і зниження результатів [7]. Гадаємо, тому є ряд причин. Відомий американський педіатр, психолог і психіатр Аллан Фромм зазначає, що якщо «колись вплив батьків на дитину був майже винятковим, то сьогодні телебачення, кіно, радіо, комікси чи книжки-картинки нерідко цілком заміняють батьків і приносять результати, які не завжди легко вдається передбачити або виправити. До того ж, у батьків дедалі менше й менше залишається часу, щоб приділяти його дітям» [357, 8]. Це причина об'єктивна. Але, визнаючи її, не слід закривати очі й на ще одну причину, суб'єктивну: низький рівень педагогічної культури сім'ї у нашій країні.

Сім'я й донині залишається середовищем дії народної педагогічної культури. Їй властиві:

по-перше, максимально можливий ступінь індивідуального підходу до того, кого навчають, недосяжний на жодному з названих вище рівнів педагогічної культури;

по-друге, гранична широта «предметів навчання» при одночасній незначній глибині останніх;

по-третє, несистематизована форма накопичення, зберігання й трансляції соціального досвіду;

по-четверте, практично абсолютна в межах одного покоління неможливість введення в «навчальний процес» принципово нових навчальних «предметів» і серйозна протидія їхньому введенню на рівні професійних педагогічних структур.

Останнє, мабуть, треба пояснити. Сімейна педагогіка не тільки починає формувати людську особистість значно раніше від професійної педагогіки, але, реалізуючи свою аксіологічну функцію, змалку закладає в душі дитини певні «фільтри», які

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

дають їй можливість згодом інтеріоризувати одну інформацію й відтинати іншу. Сімейна педагогіка завжди консервативна. На відміну від неї, професійна педагогіка більш рухлива. Вона швидше відгукується на потреби часу, уводячи в число навчальних дисциплін нові предмети. Але якщо введення цих предметів суперечить сталим уявленням сімейної педагогіки, вони не будуть пропущені через «фільтри», закладені в дитині із самого раннього віку, і їхнє сприйняття виявиться блокованим.

Усім відомо, скільки проблем принесло в школу введення нового й, безумовно, потрібного предмета «Етика й психологія сімейного життя». Цей предмет не вписався у рамки традиційної сімейної педагогічної культури. Напевно, багато хто звертали увагу на дивну особливість нашої мови. З одного боку, вона така багата, з її допомогою можна виразити все, що завгодно, із самими найтоншими відтінками. І раптом у такій найважливішій сфері, як любов, — біла пляма. Немає слів для позначення фізичного аспекту любові. Або медико-біологічні терміни, або непристойності. А нормальні людські слова, якими настільки багаті європейські мови, відсутні. Чи випадково це? Ні, звичайно. Ця тема в українській мові (як, до речі, і в російській), а отже, і в українській культурі, явно табульована, заборонена [220]. Заборонена вона була й у сімейній педагогіці. Предмет «Етика й психологія сімейного життя» замірився на цю заборону, і ... «фільтр» надійно відітнув його сприйняття. До речі, відітнув не лише в учнів. Скількох викладачів кидало в жар при одній думці про те, що в класі доведеться говорити про «це»!

Останнім рівнем суб'єкта педагогічного впливу виступає особистісний рівень, який синтезує й неповторно переплавляє в собі всі п'ять попередніх рівнів.

У вітчизняній педагогічній класиці приділялося багато уваги вимогам до особистості того, хто навчає і виховує. Уже

в російських просвітителів XV—XVII ст. Максима Грека, Івана Пересветова, Андрія Курбського, Єпіфанія Славинецького, Симеона Полоцького, Іллі Копієвського ми знаходимо перші вказівки на те, що педагогові необхідні конкретні наукові знання. Автор найпопулярнішого букваря петровських часів Феодан Прокопович доповнює цю вимогу ідеєю мотивації того, кого навчають, і говорить про вміння вчителя прищепити учневі таку мотивацію. В.М. Татішев сформулював тріаду, навколо якої, так чи інакше, стануть обертатися всі подальші уявлення про особистісні якості педагога, — володіння глибокими знаннями предмета, вміння зацікавити ним підопічних і високі моральні якості. Оpubлікований у 1783 році «Порадник учителям першого й другого класів народних училищ Російської імперії» [16, 251—252] як професійно необхідні якості, крім згаданих вище, виділяє благочестя, любов до дітей, бадьорість і старанність.

Особистісний рівень педагогічної культури припускає відповідність людської діяльності — і духовної, і практичної — нормі людського в людині, синонімом чого в нашому випадку виступають поняття гуманності, духовності, людинолюбства. Іншими словами, істинним суб'єктом педагогічної діяльності є той, хто в процесі трансляції соціального досвіду відповідає нормам культури. Це визначення, по-перше, вказує на те, що поняття педагогічної діяльності має конкретно-історичний характер, а, значить, згодом змінюється. По-друге, вона завжди вища національних, класових, партійних та інших обмежень і упереджень. Характеристика суб'єкта педагогічної культури визначається відповідністю конкретної людини, яка виконує функції наставника, нормам загальнолюдської культури й моральності. Вона вивірюється в системі координат загальнолюдських цінностей.

Що являють собою загальнолюдські цінності стосовно до спадкування соціального досвіду? Передусім, це вічні вимоги,

що стосуються найпростіших форм взаємин між людьми, правила людського існування, які вироблені й перевірені тисячоліттями розвитку цивілізації. Очевидно, що за винятком нюансів, відносини батьків і дітей, старших і молодших, хворих і здорових регулюються однаковими нормами у всіх соціальних середовищах.

Вічними можуть бути тільки аксіоми, що здаються самоочевидними й обов'язковими для будь-якої культури, будь-якого суспільства, будь-яких часів. Серед них на першому місці стоїть любов як основа моральності й доброти: материнська любов, що дарує і зберігає життя; любов синів і доньок, що підтримує старість; любов чоловіка й жінки, що лежить в основі дії закону продовження роду; любов до Батьківщини (оспівана Шевченком, Пушкіним), любов до ближнього. Один із найбільших мислителів ХХ ст. Б.Рассел з відомою часткою гіперболізації писав, що «у довершеному світі кожна істота є для будь-якої іншої істоти об'єктом найповнішої любові, що складається зі сплавлених воєдино радості, доброзичливості й розуміння» [286, 73]. Вічною цінністю є саме життя — результат любові й велика таємниця природи чи Бога. Такою цінністю є свобода

— духовне життя особистості. Жодна людина не має права на іншу людину, на його життя, любов і свободу. Аморальність і руйнівна сила будь-якої влади (у тому числі й влади педагога, влади старшого, влади батьків) криються саме в тому, що вона дає одним право обмежувати свободу, любов, а часом і життя інших. Нарешті, неминущою педагогічною цінністю виступає справедливість, як рівнодіюча індивідуальних претензій на свободу у вічно тісних рамках суспільства. Вона виражена в знаменитому золотому правилі моральності.

В.С. Соловйов розчленовує це золоте правило на дві частини: 1) не роби іншому нічого такого, чого собі не хочеш від інших; 2) роби іншому все те, що сам хотів би від інших. Перше із цих правил він називає правилом справедливості, друге — правилом

милосердя. Соловйов пише: «Між цими двома сторонами або ступенями альтруїзму є дійсне розходження, але немає й не може бути протилежності й суперечності. Не допомагати іншим — значить уже кривдити їх; людина послідовно справедлива неодмінно буде виконувати й обов'язки милосердя, а людина істинно милосердна не може бути водночас несправедливою» [316, 1, 168]. Гадаємо, що звернені на учнів, ці правила можуть розглядатися як показник демократичної педагогічної культури суб'єкта педагогічної діяльності.

Оскільки педагогічна діяльність має конкретно-історичний характер, є достатньо підстав для історичної типології педагогічної культури. Так, стосовно до сімейної педагогіки американський психолог Л.Демоза виділяє шість подібних типів [138, 86]:

1. Інфантицидний тип (зі стародавності до IV ст. н.е.) характеризується масовим дітовбивством і насильством над тими дітьми, яким зберігали життя. Своєрідним символом цього типу виступає образ Медеї.

2. Кидальний тип (IV—XIII ст.) припиняє інфантицид, але характеризується спробами позбутися від дитини, передаючи її на виховання годувальниці, монастирю, у чужу родину й т.ін. Символом цього типу може розглядатися Гризельда, яка залишає власних дітей, аби довести свою любов до чоловіка.

3. Амбівалентний тип (XIV—XVII ст.) уже дозволяє дитині увійти в емоційний світ батьків, хоча й відмовляє в самостійному духовному існуванні. Наглядний педагогічний образ цього типу — «ліплення» характеру дитини, як начебто вона була зроблена із глини.

4. Нав'язливий тип (XVIII ст.) супроводжується нав'язливим прагненням повністю контролювати не тільки поведження, але й внутрішній світ, думки, свободу й поведження дитини.

5. Соціалізуючий тип (XIX — середина XX ст.) мету виховання вбачає в підготовці дитини до майбутнього самостійного

життя, хоча дитина й бачиться ще скоріше об'єктом, ніж суб'єктом соціалізації.

6. Вільний тип (починається з середини ХХ ст.) виходить із того, що дитина краще ніж батьки знає, що їй потрібно, і завдання батьків — лише допомагати дітям у їхньому індивідуальному розвитку.

Запропонована типологія, безсумнівно, цікава. Але в ній неважко побачити певне звуження предмета до тих рамок, які самі є вторинними й похідними, оскільки сімейна педагогіка за всієї її специфічності є лише частковим проявом конкретного типу педагогічної культури суспільства. Історики педагогіки вже давно виявили, що «різні педагогічні теорії, системи шкіл, організація, зміст і методи виховання й навчання визначаються в кінцевому підсумку умовами матеріального життя суспільства, на розвиток якого вони зі свого боку здатні певним чином впливати» [134, 4].

Слід зазначити, що у вітчизняній літературі вже є практика аналізу історичних типів трансляції соціального досвіду. Багатий матеріал з теми, що цікавить нас, стосовно до найдавнішого періоду суспільного життя (зрозуміло, з позицій власного предмета дослідження), приводить Б.Ф. Поршнев [279]. Зроблено змістовну спробу виявлення освітньо-виховної специфіки східної деспотії, що «породжувала потрібні їй форми й методи організованого впливу на підростаюче покоління. Основна мета при цьому була єдиною — всіма засобами придушити самостійно мислячу особистість, підкорити її єдиній волі правителя. Цій цілі було підпорядковане все, у тому числі контроль та управління освітою і вихованням підростаючих поколінь» [252]. Залежність системи освіти й виховання від типу суспільного устрою на прикладі античності всебічно проаналізував Г.Є. Жураковський [3]. У монографії Л.Ф. Колесникова, В.Н. Турченко й Л.Г. Борисової [168,12—28] розглядаються чотири революції в освіті (виникнення освіти як особливої

сфери діяльності в первісному суспільстві; поява специфічної соціальної групи людей, професійно зайнятих освітою, з появою приватної власності; формування класно-урочної системи в середні віки; перетворення освіти в необхідну умову відтворення робочої сили в буржуазному суспільстві), що мали місце в історії людства.

Відштовхуючись від цих та інших праць, логічно припустити, що й первісне суспільство, і східні деспотії, і античність, і Середньовіччя, і епоха Відродження, а також Новий і Новітній часи формували свої історичні типи педагогічної культури. Їх детальне дослідження — велика й самостійна робота, яка, ми сподіваємося, ще приверне увагу дослідників. У контексті ж нашого дослідження доцільно зупинитися лише на одному, але досить важливому аспекті. Цей аспект — вплив філософських парадигм на формування цінностей того або іншого типу педагогічної культури, що проявлялися на всіх рівнях суб'єкта педагогічного впливу.

Педагогіка спочатку зароджується в лоні загальнофілософської думки. У докапіталістичних цивілізаціях вона також розвивалася в рамках філософських навчань. Та й пізніше, починаючи з XVII ст., коли педагогіка вже стала оформлятися в самостійну науку, її напрями продовжували визначатися філософією. Інакше й бути не могло, оскільки педагогіка є вченням про зміст, форми й методи освітньо-виховного впливу на людину. Вона завжди буде залежати від тлумачення сутності людини й від вирішення питання про особистості. Останні являють собою предмет філософського розгляду.

Кожна нова культура, правомірно відзначає В.М. Розін [288, 42—43], відкривалася своєрідним проектом нової людини. «Апологія Сократа», діалоги Платона, роботи Арістотеля закладали проект людини античності, старозавітна антропологія — проект «старої людини», яка суворо дотримується Закону. Новий завіт формує проект «людини християнської віри»,

трактати епохи Відродження — проект «новевропейської людини». Що ж до конкретних педагогічних систем, у них лише сумлінно створювалися форми й методи втілення в життя зазначених проєктів.

У вітчизняній філософії радянського часу поділ позицій з будь-якої спірної проблеми обмежувався дихотомією матеріалізму й ідеалізму. Але наша спроба із цих позицій підійти до питання про вплив філософсько-світоглядних теорій на вироблення норм і цінностей педагогічної культури виявилася неспроможною. Педагогічні теорії похідні від вирішення питання про те, що таке особистість і яку цінність вона становить. Щодо цього як для матеріалістичного, так і для ідеалістичного напрямку філософської думки характерне однакове протистояння двох позицій. Суть однієї з них зводиться до приниження значення особистості, розгляду її як функції якоїсь абсолютної цінності (громади, бога, держави). Друга позиція як цінність розглядає саму особистість і створення максимально сприятливих умов для її самореалізації.

Двома названими позиціями обумовлювалися й визначалися дві різні парадигми педагогічної культури. Перша з них вела безпосередньо до педагогічної культури авторитарного типу, хоча її обґрунтування в різних філософських системах не було незмінним.

Парадигму педагогічної культури давнього Сходу можна назвати «педагогікою слухняності». Вона визначалася характерною для філософсько-світоглядних систем того часу «стертістю» особистісного начала, його «безликістю» і підпорядкованістю загальному. На Сході, підкреслює дослідниця цього питання З.П. Морохоєва [231, 106—107], універсальне «Я» превалює над індивідуальними «Я». Якщо для давніх латинян характерний вислів «ego et tu» (я й ти), то в Індії й Китаї вважали за краще говорити «ми», тому що кожне «я» мислилося як продовження іншого «я». Відомий індолог Г.М. Бонгард-Левін

звернув увагу на те, що давньоведичний світогляд прагнув отожднити й об'єднати людину й природні процеси [50, 50—53]. Кожна людина цінувалася не сама по собі, а лише в силу того, що вона є частиною цієї єдності. Метою й сенсом життя виступало досягнення вищої мудрості, поєднання з істиною Найвеличнішого. «Як дзеркало, очищене від пилу, сяє яскраво, так і тілесне (істота), побачивши істинну (природу) атмана, стає єдиним, досягає цілі й позбувається суму» [105, 250]. «Стати єдиним» означає уподібнитися, зробитися таким самим, у поняттях сучасної західної культури — втратити індивідуальність.

Злиття з вічністю, у тій або іншій формі характерне для всієї давньосхідної філософії, не припускає активності в реалізації особистісного начала. Уподібнення вічному й незмінному абсолюту припускає статичність і беззастережне наслідування традиції [135, 14; 252, 21; 310, 151]. У такій системі світогляду немає місця ідеї активності того, кого навчають. Те, що відповідає зразку, істинне, а що не відповідає — хибне, проголошували філософи давнього Китаю [106, 2, 94]. Зразок же учня пропонував йому дослухатися з повагою до слів учителя, і будь-який вихід за ці межі в уявленнях мислителів давнього Сходу робив його «удаваєм учнем». Так само, як і зразок учителя однозначно пропонував останньому абсолютне панування над учнем. Філософія давнього Сходу мотивувала це в такий спосіб. Пізнавши багато істин і ставши здатною до їх примноження, людина сама стає істинною [106, 2, 111], тим самим зливаючись із вічністю й досягаючи в ній безсмертя. На істині тримається світ, тому «істину треба шанувати як Брахмана (божественне. — В.Б.)» [105, 67]. Якщо ж осягнувши істину наставник сам стає істинним і «наприкінці перемагає зло й спирається на вищий небесний світ» [105, 223], то й ставлення до нього повинне бути як і ставлення до вищого небесного світу. Це й визначило педагогічну культуру давнього Сходу.

У дослідників давнього Єгипту [177, 142—149] і давньої Вавилонії [153] сформувалася думка, згідно з якою загальне осмислення протилежності духовного й буттєвого було подано там досить слабо. Панував зооморфізм. Уявлення про зооантропоморфних богів поєднували в нерозривне ціле людину й тварину, фактично зрівнюючи їх і розглядаючи як однопорядкові істоти. При цьому світорозумінні, як підкреслював М.В. Желнов [110, 292—293], тенденції до «усвідомлення» суб'єктом самого себе у взаємовідносинах з іншими видами суб'єктивного і об'єктивного знаходилися ще в зародковому стані. Якщо ж, в уявленні давніх єгиптян, людина й тварина принципово не відрізнялися, то не є дивною і єдність заходів впливу на них.

Відомий французький єгиптолог П.Монте наводить характерний уривок з наставляння давньоєгипетського переписувача Аменемопе своєму учневі [230, 255]. Після твердження про те, що «вуха юнака на спині його, і він дослухається, коли б'ють його», ідуть досить показові міркування наставника: «Навчають мавп танцям, об'їжджають коней, поміщають шуліку в гніздо й за крила ловлять сокола», значить і юнака можна вивчити, обходячись із ним аналогічно.

За всіх відмінностей давніх педагогічних систем, чи то буде Індія, Китай, Межиріччя або Єгипет, у них важко не побачити єдину парадигму слухняності. Навряд чи хто-небудь візьметься заперечувати твердження про необхідність слухняності учня в навчальному процесі, тому що інакше цей процес стане некерованим, а тому й нездійсненним. Сказане настільки очевидне, що фіксація уваги педагогів давнього Сходу саме на слухняності є природною як у плані логічному, так і в плані пізнавальному, гносеологічному. Однак настільки ж очевидна й обмеженість замикання педагогічного процесу тільки рамками питання слухняності.

Якщо в поглядах мислителів давнього Сходу особистість беззастережно підкорялася цінності загального природного

начала, то авторитарна лінія давньогрецької філософії вже вводить соціальний аспект. Підпорядкованість особистості зберігається, але тепер як абсолютна цінність виступає держава.

Найбільш завершена система державного виховання існувала в Спарті. Плутарх залишив її докладний опис в оповіданні про Лікурга [276, 63—72]. Однак теоретичне обґрунтування підпорядкованості особистості, як одиничного, державі, як спільному, з'явилося пізніше й пов'язане з іменами Парменіда й головним чином — Платона.

Прихильник панування цілого над частиною — Платон вимагав повного підпорядкування «одиничного» спільним інтересам. Звідси впливає і його ставлення до виховання. Уважаючи виховання справою державною, Платон повністю підкоряє інтереси особистісного розвитку інтересам державності. Змальовуючи в діалогах «Держава» і «Закони» модель ідеального суспільного устрою, він докладно зупиняється й на властивій такому устрою системі виховання й навчання. З народження малюків відбирали у матерів, і батьки про них більше нічого не знали. Правителі вирішували їхню долю, залишаючи життя кращим і відправляючи на загибель гірших. Сім'я була практично скасована. Всі чоловіки-стражі вважалися батьками всіх дітей, а всі жінки — спільними дружинами всіх стражів [274, Держава, V, 461C—461E]. Хлопчики й дівчатка отримували однакове виховання, аж до рівності в підготовці до несення військової служби.

Резонно зауважуючи, що описана Платоном держава — це лише ідеалізоване зображення архаїчного суспільного устрою, А.С. Богомолів підкреслює: «Але, мабуть, найтяжче враження залишає в платонівській утопії повне підпорядкування особистості державі, розчинення її в соціальному цілому. Претендуючи на те, щоб зробити щасливою не якусь одну з верств населення, але державу в цілому, Платон приносить у жертву саме людей, особистості» [48,184—185].

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

В історії педагогічної культури платонівська «Держава» стала першою спробою уможливленого конструювання ідеальної системи виховання. Її можна розглядати і як першу спробу глибокого теоретичного обґрунтування авторитарної лінії в педагогіці, коли розвиток особистості підпорядковано якійсь вищій цінності, як би вона не називалася — державою, божеством чи комунізмом. Пройде не одна тисяча років, перш ніж значне поширення дістане позиція, що проголошує вищою цінністю вільну особистість, яка розвивається. Але доти людству не раз буде пропонуватися чергова уможливлена модель ідеальної держави й ідеального виховання. І в кожній із них буде витати дух Платона. Тому, на наш погляд, авторитарна педагогічна культура може бути названа «лінією Платона» у педагогіці.

Якщо в мислителів античної Греції прихильники авторитарної лінії виховання підкоряли людину державі, їхні християнські спадкоємці підкоряли її Божому Слову. Це визначалося необхідністю приборкування гріховного плотського начала: «Тому що, якщо живете як того вимагає плоть, то вмрете; а якщо ж духом убиваєте справи плотські, то живі будете» [44, Послання Римлянам. Гл.8, ст.13]. Слід зазначити, що при цьому християнські проповідники визнавали надзвичайну складність досягнення названого підпорядкування тілесного духовному в земному житті. Так, францисканський проповідник Бертольд Регенсбурзький сповіщав, що шанси бути засудженими на вічні страждання мають 100 тис. людей проти однієї врятованої, а співвідношення цих вибраних і проклятих зазвичай зображувалося як маленький загін Ноя та його супутників у порівнянні з усім іншим людством, знищеним Потопом [193, 302]. Якщо ж людина настільки ласа на гріховне, то для її ж блага й заради порятунку її душі варто всіляко обмежувати свободу його проявів.

Вищим і абсолютним авторитетом християнської системи цінностей є Святе Письмо. До нього додається авторитет

батьків церкви — Святий Додаток. Святе Письмо й Святий Додаток мають боговідвертий характер, тобто даровані людям божественною відвертістю. Людині ж слід лише осягати й до точності зберігати їх як богом дані, а тому такі, що не піддаються доповненням і уточненням. З абсолютності авторитету Святого Письма, таким чином, природно впливають традиціоналізм і авторитарність.

Августин Блаженний стверджував: «Не тим людина зробилася схожою на диявола, що має плоть, яку диявол не має, а тим, що живе сама по собі, тобто по людині. Бо диявол захотів жити сам по собі, коли не встояв в істині; так що став говорити неправду від своїх, а не від божих — став не тільки брехливим, але й батьком брехні. Він перший збрехав. Від нього почався гріх; від нього ж почалася й брехня. Отже, коли людина живе по людині, а не по Богу, вона подібна до диявола (виділено авт. — *В.Б.*)» [15, 1,4.2,600—601]. Із цього посилання з невідворотністю випливав тільки один висновок. Не можна допустити, щоб людина жила «по людині». Це неминуче погубить її, тому що віддасть у владу дияволу. У людині схована темна безодня, і духовний наставник зобов'язаний допомогти заблудлим душам знайти істинний шлях, направляючи їх відповідно до авторитету Абсолютного. «Істинний авторитет не суперечить правильному розуму, так само як правильний розум — істинному авторитету», — підкреслював Іоанн Скот Еріугена [15, 1,4, ч.2, 788]. Тому біблійна антропологія стає універсальною педагогічною методологією, а педагогіка визнається важливим елементом теології.

Шкільне виховання втілювало ідею католицької караючої любові, яка «в ім'я її ж блага» обходила з людиною як із упертим грішником. Коритися наставникові треба було сліпо, ніколи не запитуючи про мотивації його вчинків. Відкрито схвалювалася підлесливість як свідчення того, що «підліток успішно бореться з гординою». Ні про яку самостійність мислення не могло бути й мови.

Утопісти Нового часу, і насамперед Томас Мор, знову повернуться до підпорядкування особистості ідеї держави. Як і для ідеальної держави Платона, на думку якого автор «Утопії» підкреслено опирався [185, 93], так і для ідеальної держави Мора характерне повне й абсолютне підпорядкування інтересів особистості інтересам держави й суворі канони поведінки. Аналогічно будь-якій системі, яка зводить людину до ролі функції якого б то не було абсолюту, у морівській системі немає місця тим, хто мислить виходячи за межі офіційної ортодоксії.

Соціалістичне навчання марксизму, що прийшло на зміну утопічному соціалізму, також підпорядковувало людину вищій цінності. Тільки тепер як такою цінністю проголошувалися інтереси не всієї держави, а конкретного класу.

Правильно розмірковуючи про те, що розвиток кожної людини передусім залежить від рівня розвитку всього суспільства, у якому вона живе (тому що людина розвивається лише за рахунок засвоєного колективного досвіду всього суспільства), Маркс доходить помилкового висновку, в основі якого лежить абсолютизація. Для нього прогрес індивідуальний можливий виключно в результаті прогресу соціального: «Всебічний прояв індивіда лише тоді перестане уявлятися як ідеал, як покликання й т.ін., коли вплив зовнішнього світу, що викликає в індивіда справжній розвиток його задатків, буде взято під контроль самих індивідів, як цього хочуть комуністи» [216, 3, 282].

Досягнення того, чого «хочуть комуністи», припускало класову боротьбу. Тому визначальним у вихованні як виховуваних, так і вихователів для К.Маркса передусім виступає революційна практика. У подальшій педагогічній практиці із цього виросте примат політики над навчанням. Нарешті марксизм створив парадигму класового підходу до виховання, у якій реально існуюча залежність виховання від соціально-класового становища особистості доводилась до крайнощів. Це призвело до ототожнення індивідуального й соціального, абсолютизації

тлумачення особистості як «сукупності всіх суспільних відносин» [216, 3, 3] і недооцінки (а часом і повного забуття) її природних і психологічних особливостей. Абсолютизація соціальних умов, у тому числі безпосереднього найближчого оточення, вела до переоцінки ролі колективу й недооцінки значення індивідуальних моментів виховання. Як показала подальша практика, у підсумку ця парадигма педагогічної культури привела освіту до однакової для всіх типової стандартної школи зі стандартною програмою навчання й у край обмеженими можливостями індивідуального розвитку учнів.

Прагматизм, що з'явився на рубежі XIX—XX ст., буде критично ставитися до марксизму. Але й у ньому ми зустрічаємо знайоме приниження особистості, тлумачення її лише як носія віри. Слід зазначити, що якщо цінністю ортодоксального християнства проголошувалася віра в Бога, що вважалася безперечною істиною, прагматизм вважає вищою цінністю будь-яке поширене в суспільстві стійке вірування, незалежно від його істинності або хибності, якщо воно підтримує дану систему правління. Ч.Пірс, а за ним У.Джеме і Д.Дьюї, вбачали суть виховання в прищеплюванні лише таких чеснот, кожна з яких окремо може підтримувати існуючу систему правління [398, 402]. Згідно з цим вирішується в прагматизмі питання про межі свободи учня в процесі його розвитку. Усе підпорядковано однодумності. Якщо ж такого немає, «залишається застосувати випробуваний спосіб створення єдиної думки в країні — загальне побиття всіх, хто не мислить належним чином» [398, 103].

На що схожий учень — на смолоскип, який необхідно запалити, чи на посудину, яку варто наповнити? Суперечка з даного питання пронизує всю історію педагогіки, а її формулювання давно перетворилося в приказку. Але за зовнішньою афористичністю прихований глибокий зміст. У педагогічній культурі людства виразно проглядаються дві лінії, і історія педагогічної культури — це історія безперервних зіткнень і

протиборства двох поглядів на навчання й виховання — педагогіки авторитарного й демократичного типів. Перша лінія нами розглянута. Вона трактувала наставника як суб'єкта педагогічного впливу, а право навчати — як право еліти. Але починаючи з античної Греції, на всіх етапах історичного розвитку (єдиним винятком тут є Давній Схід) їй протистояла друга лінія, де суть відносин учителя й учня в спільному русі до пізнання істини опиралася на філософські ідеї виявлення особистісного начала.

Проблему людини антична філософія розглядала як одну із центральних, хоча й трактувала її як проблему атомарного буття, проблему «речі серед речей». В.В. Сильвестров відзначав, що в античній культурі поняття особистості не входило до змісту суспільної свідомості, воно залишалося відкритою проблемою конкретної філософської теоретичної діяльності. Тому прилучення до діяльності не могло бути предметно подане в навчальному процесі, воно могло полягати лише в наслідуванні живого зразка — такого, що неодмінно сакралізує вчителя [308, 227]. І все-таки ця сакралізація інша, ніж на Давньому Сході. В античній Греції зменшення ролі традицій було пов'язане з підвищенням ролі особистості в суспільстві [133,20—47].

Найстаріший софіст Протагор, проголосивши людину мірою всіх речей, тим самим сформулював принцип релятивізму, тобто відносності у пізнанні. Звідси випливала можливість висловити кілька суджень про будь-який предмет, які суперечать одне одному. А це, у свою чергу, означало, що всякому доказу можна протиставити контрдоказ, хоча й протилежний, але не менш обґрунтований. «Сильнішим, — відзначав польський дослідник К.Куманецький, — виявиться той доказ, те судження, яке більш практичніше й більше відповідає вимогам життя» [190, 102]. Релятивізм у пізнанні унеможлилював властиве Давньому Сходу прирівнювання людини, котра володіє знаннями, до вищого небесного світу. Він логічно неминуче приводив до права учня оці-

нювати погляди вчителя. Оскільки, як писав Арістотель, «хибне й істинне не знаходяться у речах» [19,1,136], вони, отже, є лише судженням людини, судження ж завжди може бути оскаржено.

І ще одна важлива риса античної філософії. Сформулювавши принцип розумного світорозуміння, вона прийшла до відкриття людини як **самостійної цінності** й визнала за нею право на активність й ініціативу. Це дало можливість, говорячи словами А.Ф. Лосева, «розгорнути своє внутрішнє самопочуття, заглибитися у власну особистість і зробити для себе другорядними всі питання об'єктивного світопорядку» [205, 12], що наочно демонструють софісти, епікурейці, але передусім — Сократ.

Сам Сократ називав свій підхід «методом повитухи». Його головним методичним засобом виступав діалог, у ході якого вчитель за допомогою навідних запитань підводить учня до правильного висновку й тим самим начебто допомагає народитися правильному знанню. Останнє виступає для Сократа вищою цінністю. «Він говорив, що є одне тільки благо — знання й одне тільки зло — нещасття», — відзначав Діоген Лаертський [100,11.31].

Для Сократа наставник не тільки не володіє монополією на істину, але й сам багато чого не знає. У спільному сходженні до пізнання істини вбачає Сократ суть відносин учителя й учня. «Адже не те, що я, плутаючи інших, сам явно у всьому розбираюся, — ні: я й сам плутаюся, і інших заплутую. Так і тепер — про те, що таке добродетель, я нічого не знаю... І все-таки я хочу разом з тобою поміркувати й пошукати, що вона таке» [272, Менон, 80 с-1]. Не випадково дослідники відзначали, що Сократ ніколи не називав своїх прихильників учнями: або приятелями, або тими, хто «перебуває з ним». Він не вчить їх, а розмовляє з ними, «перебуває в спілкуванні», «перебуває разом» [109, 102].

Сократівський метод — це сходження до особистісної досконалості. Кінцева мета цього сходження незрима, і сам

Сократ не є її уособленням, подібно тому, як софіст є живим символом своєї мудрості. Сократ, який розписується у своєму незнанні, підкреслював В.В. Сильвестров, лише провідник у світ розуміння, він не демонструє мудрість, але лише сприяє її народженню, він містить у собі сукупність засобів, за допомогою яких намагається змусити з'явитися її на світ. «Не персоніфікуючи мудрість, Сократ разом із тим міцно тримає у своїх руках нитку, що веде до неї» [308,91].

Ідея виявлення особистості зустрічається й у ранньому християнстві, яке абсолютизувало розвиток духовного начала людини й прямо протипоставило його розвитку тілесному. Тут особистісний підхід не просто підвищується в цінності й значимості, відзначав А.Ф. Лосев, але навіть витісняє на інші, глибоко другорядні позиції пануючий колись онтологічний підхід до світу [204, 83]. Уведений в обіг великим християнським мислителем Августином Блаженным термін «persona», тобто «особа», або «особистість», з одного боку, мав усі риси неоплатонічної першоєдності, а з іншого, був глибокою відповіддю на християнське віровчення про особистість, яка над усе й навіть вище самого Космосу [204,82].

Максимальна в рамках християнської доктрини увага особистісному началу приділялася світоглядом протестантизму. Теоцентрична модель виховання в ньому стала поступатися місцем моделі антропоцентричній. Виступаючи за право віруючих самостійно читати й тлумачити Святе Письмо, основоположник лютеранства Мартін Лютер тим самим фактично проголошував, що будь-яка людина здатна зрозуміти Біблію не гірше самого Римського папи. Він стверджував: «На землі не написано більш зрозумілої книги... Проста дочка мірошника, якщо вона вірує, може її правильно розуміти й тлумачити» [317, 259]. Протестантське вчення про богопізнання вводить читання Біблії й розмірковування над нею в обов'язок кожному віруючому, що диктує останньому необхідність певного освітнього

рівня й навичок інтелектуальної роботи. У протестантському середовищі починається активне поширення грамотності.

Лютер оголошує помилковим фундаментальне положення католицизму про становий поділ людей на священників і мирян. Ніякий особливий духовний стан Євангелію невідомо. Кожний християнин правомочний бути тлумачем і проповідником Божого Слова. Іншими словами, ним заперечується право духовного вчителя (пастиря) на абсолютний і незаперечний авторитет в очах духовних учнів (пастви), а сумнів в істинності першого не оголошується ерессю.

Традиційна християнська ідея спокутної жертви Христа переосмислюється Лютером і перетворюється в твердження про те, що Бог прийняв смерть за кожного віруючого конкретно, а значить кожний віруючий уже врятований, «і тепер його не страшать ні його особисті гріховність, слабкість і недосконалість, ні диявол. Йому вже непотрібно боятися всіх небезпек, пов'язаних з формалізованою католицькою етикою: що він порушив ненароком яке-небудь чернече правило, забув або не усвідомив який-небудь гріх і тому не покався в ньому й не дістав відпущення й т.ін. І тепер йому ніхто не «укажчик». Авторитет людей — церковного начальства, папи не має сили над тим, хто знає, що він «урятований», що за нього вмер Бог» [347, 70].

Проголосивши принцип «Хто добре трудиться, той бажаний Богу», протестантизм знімає протиставлення «чистої» (сакральної) і «брудної» (мирської) діяльності. Лютер обґрунтовує це так: «Якщо ти запитаєш останню служницю, навіщо вона прибирає оселю, миє клозет, доїть корів, то вона може відповісти: я знаю, що моя робота бажана Богові, про що мені відомо з його слів і наказу» [317, 237]. Будь-яка добре виконана робота перетворюється в «служіння Господові», а чесно примножені достатки — у показник цього служіння. Той, хто завзято трудиться, виростає в очах Бога, хоча й стан його був зневажуваним, а посада — ледве примітна. Той, хто трудиться

недбайливо, — чернь в очах творця, хоча б він був князем або найзнаменитішим з юристів [317, 237]. Це означало розвиток таких якостей людини, як чесність, заповзятливість, постійне самоствердження й розвиток особистісного начала, що в перспективі переростають у буржуазний індивідуалізм. М.Вебер наочно показав [63], як у протестантських сектах і громадах Європи й Північної Америки народжувався дух капіталізму із властивою йому повагою до знань і особистості.

Паралельно із протестантизмом у Європі формується ще одна філософська лінія, що звеличує особистісне начало як цінність, — гуманізм. На думку відомого російського історика М.С. Кореліна [176, 129], і протестантизм, і гуманізм мали на меті звільнення особистості від кайданів, які були накладені на неї ортодоксальним середньовічним католицизмом. Але якщо реформація виступила на релігійному ґрунті, гуманізм був світським і починався не з релігійного почуття, а із прагнення особистості широко скористатися всім, що дала їй природа.

Представники гуманістичної філософії по-новому витлумачували середньовічні християнські уявлення про особистість, стверджуючи, що божественною природою кожній людині дана можливість піднятися й стати більш-менш винятковою [24, 55]. При цьому піднесення досягається не походженням, а вченістю.

Гуманісти ставили на перший план свободу почуття і свободу думки, критично ставилися до всякого авторитету й намагалися вільно шукати наукову істину. Все це не могло не дати імпульс розвитку школи. Трактат Леонардо Бруні «Про виховання юнаків» був першою педагогічною працею, у якій висловлювалися нові погляди на виховання. Тут зустрічаються положення про необхідність фізичного виховання поряд з розумовим, про індивідуалізацію прийомів викладання залежно від особливостей учня, про неприпустимість аскетичних методів навчання.

Гуманісти епохи Відродження рішуче переборюють християнську антропологію, що розглядала людину як хоча й гріховний, але все-таки вінець божественного творіння. Людина перебуває в центрі їхнього світогляду, але при цьому, як відзначав А.Х. Горфункель, розглядається не як головна, центральна ланка космічної ієрархії, не як «вінець творіння», а як жива природна істота, не «вища» і Не «нижча» ніж інші [94, 202]. Тим самим докорінно змінюється сама постановка проблеми людини. В основу її закладається поглиблений аналіз конкретної особистості, пильна увага до внутрішнього світу людини, причому не тільки того, кого виховують, але й того, хто цим займається. Так, Мішель Монтень звертає велику увагу на особистісні якості наставника, вважаючи його розум і моральність більш цінними, ніж його вченість: «Бажано, щоб це була людина скоріше з ясною, ніж із напханою науками головою, тому що, хоча потрібно шукати такого, хто володів би й тим і іншим, все-таки добрі вдача й розум краще голої вченості...» [228, 1 і 2, 140].

Вільна самостійна особистість була ідеалом епохи Просвіти, а її формування просвітителі розглядали як головну мету. Дж.Локк у діяльності педагога взагалі ставив навчання на останнє місце й надавав йому найменшого значення [202, 546]. Педагог для нього насамперед і головним чином — вихователь, а тому добродісна й мудра людина варта безмірно вищого, аніж великий учений.

У німецькій класичній філософії конкретні педагогічні питання спеціально не розглядалися. Можливо, це пояснюється тим, що сама педагогіка XIX ст. уже сформувалася в самостійну галузь знання. Але ідея людини в німецькій філософській класиці була центральною, а разом з нею була присутня проблема виховання. Аналогічно французьким просвітителям, І.Кант у трактаті «Про педагогіку» стверджував: «Людина може стати людиною тільки шляхом виховання. Вона — те, що робить із

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

неї виховання» [143, 447]. При цьому Кант називає виховання найбільшою проблемою й найважчим завданням для людини, уподібнюючи його мистецтву. Але разом із тим, відзначає Н.В. Мотрошилова, якщо філософія людини XVII — першої половини XVIII ст. найбільше цікавилася логічним, гіпотетично мислимим переломом від «природного» індивіда до широко зрозумілого суспільного стану, то німецька класична філософія ставить у центр уваги проблему людини як істоти, що вже займає в природі унікальне положення, що володіє специфічною, не цілком «природною» сутністю [232,15].

Німецька класична філософія продовжує антропоцентричний підхід до виховання, привносячи у нього ідеї активності й самоцінності людини. Багато поглядів Канта, Фіхте, Гегеля несуть на собі відбиток протестантизму. І все-таки дослідники відзначають, що розходження між ними суттєве: не на богів як трансцендентній і всемогутній істоті, а на власному внутрішньому, іманентному людському «Я» началі нескінченної самодіяльності ґрунтується німецька філософська класика [80, 63]. Для неї характерне прагнення до суворого формування людиною власного духу й спроба обґрунтувати ідею суспільного розвитку людини, впливу на нього суспільних умов.

Метою виховання, за Кантом, виступає формування особистості з великої літери, для якої характерна «свобода й незалежність від механізму всієї природи, що розглядається разом з тим як здатність істоти, яка підлегла особливим, а саме даним власним розумом, чистим практичним законам» [142, 4, ч.І, 414]. При цьому автор «Категоричного імперативу» рішуче виступає проти авторитарних методів педагогіки, що фактично зводять виховання до дресирування. їм і протиставляються, як непримиренні, два типи педагогічної культури: людину можна або просто дресувати, натаскувати, наставляти механічно, або дійсно просвіщати [143,454]. Ніякі симбіози цих типів під

ходу до людини неможливі. Що ж до самого Канта, то він перший шлях вважає неприйнятним.

Центральним питанням кантівської антропології було питання про людську сутність. «Надзвичайно важливо для людини знати, — підкреслював він, — як належним чином зайняти своє місце у світі, і правильно зрозуміти, яким треба бути, аби бути людиною» [142, 2, 204]. Людина розуміється Кантом як суспільна істота, а тому всі її прояви повинні погоджуватися з інтересами інших людей. Кантівська істинна особистість — це людина обов'язку. Обов'язок же розуміється ним як беззастережна вимога дотримуватись загального морального закону. Даний безперечний закон — категоричний імператив — звучить так: «роби тільки відповідно до тієї максими, керуючись якою, ти водночас можеш побажати, щоб вона стала загальним законом» [142, 4, ч.2, 260].

Категоричний імператив Канта розвиває ідею відомого золотого правила етики. У нього ми читаємо: «Якщо ми хочемо, щоб нас поважали, то й самі повинні відчувати повагу до інших людей і людства взагалі... Таким чином, ми повинні поступати так, як вимагаємо від інших, аби вони поступали стосовно до нас» [141, 299—300]. Але, на відміну від золотого правила, що цілком було орієнтоване на людину, кантівський імператив більш формальний, оскільки вводить уявлення про верховенство загального закону над особистістю: «якщо хто-небудь принижує загальнолюдське в конкретній людині... (через те, що принизив людське в собі), не вартий бути людиною» [141, 309]. Безумовною цінністю всієї етичної системи кенігсберзького мислителя вважається людська особистість, що не може бути принесена в жертву навіть заради блага всього суспільства: «Наш обов'язок полягає в тому, щоб глибоко поважати право інших і як святинню цінувати його. В усьому світі немає нічого більш святого, ніж право інших людей. Воно недоторканне й непорушне» [141, 306].

В. К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

Для Канта не підлягає сумніву самоцінність людської особистості. Він підкреслював: «У всьому створеному, все що завгодно й для чого завгодно може бути вжито лише як засіб; тільки людина, а з нею кожна розумна істота, є ціль сама по собі» [142, 4, 4.1, 414]. Вимога поважати права іншої людини й ставитися до неї як до цілі не тільки змінює відносини між вихователем і виховуваним, але й накладає на останнього обов'язок суворого формування власного духовного світу. Але формування власного духовного світу неможливе без самопізнання. І німецька класична філософія приділяє йому належну увагу, звертаючись до проблем духовного «Я».

«У Я лежить правильна порука, що від нього будуть поширюватися в нескінченність порядок і гармонія там, де їх ще немає, що водночас з культурою людини, що посувається вперед, буде рухатися й культура всесвіту», — проголошує теоретик «Абсолютного Я» Й.-Г.Фіхте. При цьому порядок і гармонія розуміються ним через духовність, а духовність — як любов до далекого. Дослідники фіхтеанської спадщини відзначають, що духовність, як сфера феноменального, поняттєво-образного Я, як якісну характеристику свідомості він протиставляє духовному Я, найважливішим критерієм якого є любов до дальнього [210, 17]. Ця «любов до дальнього», на наш погляд, яскраво виявилася в аналізі Фіхте педагогічних поглядів Песталоцці.

Оцінюючи вчення Песталоцці, Фіхте робить висновок, демократичне значення якого для розвитку педагогічної культури не можна недооцінювати. Дослідник творчості Фіхте А.В. Лук'янов обґрунтовано доводить, що справжня система виховання, за Фіхте, повинна бути такою, щоб могли стиратися класові суперечності, щоб кожний мав реальну можливість отримати відповідну освіту. А головний духовний корінь здійсненності подібного благополуччя — у системі виховання, яка ґрунтується на принципах діяльності й самосвідомості [211,151].

У другій половині XIX ст. у Росії з'являється новий напрям філософсько-педагогічної думки — педагогічна антропологія. Її виникнення пов'язане з іменами М.І. Пирогова й К.Д. Ушинського, хоча новітні дослідження називають їхніми прямими попередниками таких відомих діячів російської освіти, як К.Р. Дашкова, М.М. Карамзін, С.П. Шеви́рьов [369,8—33]. І все-таки саме К.Д. Ушинський уводить у науковий обіг саме поняття «педагогічна антропологія», розкриваючи підзаголовок праці «Людина як предмет виховання».

Педагогічна антропологія органічно синтезувала філософські й педагогічні погляди на виховання. Людина трактувалася нею як активний суб'єкт процесу виховання. Як вирішальний фактор формування особистості розглядалося самовиховання й саморозвиток. Підходячи до людини як до цілісного явища, педагогічна антропологія акцентувала увагу на процесуальності її становлення в єдності розумового розвитку й морального виховання [342, 2, 37].

На початку XX ст. відомий філософ Р.Штайнер створює систему вальдорфської педагогіки, спрямованої винятково на розвиток індивідуального начала в людині. Метою вальдорфської педагогіки, відзначав викладач Відар-школи в Копенгагені Й.Боккескофф, є приведення дитини в контакт зі світом, розвиток її прихованих здібностей [49, 30]. Головним засобом досягнення цієї мети виступає не завантаження пам'яті учнів, а розвиток їхньої здатності відчувати, творчо творити й розуміти навколишній світ.

У різні часи різні системи філософських поглядів визначали різні парадигми педагогічної культури. На Давньому Сході найголовнішим у навчанні вважалася слухняність учня; в античному світі — виявлення його особистості; у ранньохристиянських уявленнях — розвиток духовності; у протестантизмі й педагогіці Нового часу — освіта; у німецькій філософській класиці — формування власного духу; у марксизмі — вплив

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

соціального середовища; у прагматизмі — практична користь знань. І кожна із цих парадигм несе в собі звеличену до ступеня абсолюту часточку істини, тому що висока педагогічна культура припускає й усвідомлену слухняність учня, і розвиток його особистості й духовності, і освіту, і формування дитиною власного духовного світу, і врахування специфіки соціальних умов, у яких протікає процес навчання, і користь від тих знань, які педагог прищеплює. Це одна сторона історичного екскурсу. Але є й інша.

Уведення в контекст історико-філософського розгляду педагогічних моментів виявило, що поділ філософів стосовно проблеми особистості не збігається з їхнім поділом стосовно проблеми матеріального й ідеального. І серед матеріалістів, і серед ідеалістів зустрічаються прихильники як демократичної, так і авторитарної педагогіки. Окремі видатні мислителі (Арістотель, Гегель) займали начебто проміжне положення в суперечці двох названих ліній, намагаючись з'єднати особистісне начало і надособистісну вищу цінність. Але це було лише виключенням із загального правила.

Із двох протилежних ліній педагогічної культури впливають і два різні методи педагогічного впливу. Якщо учень — лише пасивний об'єкт, то головними методами впливу на нього стають примус і покарання. Якщо ж він співтовариш і попутник на шляху до істини, то вчитель зобов'язаний вдихнути в нього бажання знань. Це різні методи, що впливають із різних типів педагогічної культури, і через історію вітчизняної педагогіки вони йдуть так само, як ішли через історію педагогіки, а ще раніше філософії на Заході.

Яким чином ці лінії проявляються в педагогічній культурі сучасної української сім'ї і школи? Відповіді на це запитання присвячені наступні глави монографії.

Глава 3

СІМ'Я ЯК ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Сім'я являє собою елемент соціальної структури суспільства, історичну форму організації й регулювання суспільного життя, тобто соціальний інститут. Як і будь-який соціальний інститут, вона задовольняє певні суспільні потреби, а також організує, контролює й спрямовує життєдіяльність людей.

Соціальний інститут, відзначає Г.Є. Зборовський [118,1,41], характеризується наявністю п'яти основних елементів: 1) певного сферою діяльності й суспільних відносин; 2) установами для організації спільної діяльності людей і особами в них, які виконують соціальні, організаційні та управлінські функції й ролі; 3) нормами й принципами відносин між членами суспільства, включеними в орбіту дії даного соціального інституту; 4) системою санкцій за невиконання ролей, норм і стандартів поведіння; 5) матеріальними засобами. Сім'я цілком відповідає названим ознакам і може бути розглянута згідно з принципами інституціональності. Це, у свою чергу, означає, що вивчення педагогічної культури сім'ї має ґрунтуватися на:

1) розгляді її у взаємодії з економічними, соціальними й культурними аспектами громадського життя;

2) врахуванні історичної динаміки даного соціального інституту. Специфіка соціального інституту сім'ї полягає в тому, що він є одним із найдавніших соціальних інститутів. На всіх етапах історичного розвитку цей інститут здійснював функцію

природного відтворення самої людини й уже в силу цього сім'я імпліцитно припускала виховання й навчання.

Визначення сім'ї як первинного осередку суспільства, як заснованої на шлюбі й кривному спорідненні малої групи, члени якої пов'язані спільністю побуту, взаємною допомогою й моральною відповідальністю, загальновідомо. Арістотель вбачав у ній перший вид спілкування людей і зародок держави [19, 4, 376]. Гегель визначав сім'ю ширше — не як осередок, а як «природне суспільство», члени якого пов'язані любов'ю, довірою й природною покорою» [82, 2, 49]. Основою основ, з якої починається любов до Батьківщини, постає сім'я у Ф.Бекона [58, 1, 374]. Батьківщина (країна, держава, суспільство) починається із сім'ї, що являє собою той соціальний ген, з якого виростає все інше. І як гени визначають основні характеристики організму, сім'я визначає основні характеристики суспільства.

Унікальність педагогічного значення сім'ї незаперечна й багатогранна. Будь-яка діяльність, підкреслював Ф.Ш. Терегулов [330,179], чи то праця чи гра, естетичне освоєння дійсності або розмірковування про сенс життя, спостереження над явищами природи або участь у громадських ритуалах, так чи інакше супроводжується роботою пізнавальних механізмів людини, різноманітними процесами почуттєвого відображення, мислення, інтуїції, розуміння й т.ін. Інакше кажучи, пізнання далеко не завжди виступає у вигляді особливої, самостійної форми діяльності, а здійснюється в найрізноманітніших, у тому числі й непізнавальних за своєю основною спрямованістю, формах діяльності. Сім'я виступає головним носієм і охоронцем національних традицій і стереотипів поведіння. Вона ж — головний агент їх передачі, тобто основна ланка в механізмі трансляції соціального досвіду. За широтою впливу на виховуваного сім'ї також немає рівних, тільки вона формує людину в усіх без винятку сферах її життя. Ось чому, на наш погляд, педагогічна культура сім'ї є тим фактором, що в кінцевому підсумку

визначає педагогічну культуру й усього суспільства, і школи. Бо якщо «вихователь сам повинен бути вихований» [216, 3, 2], то виховує його насамперед сім'я — середовище найближчого й безпосереднього оточення.

По суті справи, питання про виховні можливості сім'ї являє собою окремих випадок давньої дискусії про вплив на особистість оточуючого її соціального середовища, тому що сім'я і є те найближче середовище, у якому формується людина. У поглядах на цю проблему історично виділилися дві крайні й взаємовиключаючі точки зору.

Прихильники першої розглядали соціальне середовище як головний і всеохоплюючий фактор формування людини, свого роду універсальний «прес», здатний «штампувати» будь-які «поковки». Індивідуальні прояви прихильниками даної системи поглядів тлумачилися як незначні, а їх вплив — як мінімальний. Показові слова одного з апологетів такого підходу Р.Оуе-на: «Людська природа, за винятком дрібних розходжень, скрізь та сама. Вона без виключень усюди пластична, і за допомогою розумного виховання можна утворити з дітей якого завгодно класу людей зовсім іншого класу» [262,160]. І Р.Оуен намагався створити «нову людину», відповідним чином змінивши для неї середовище безпосереднього існування.

Витоки абсолютизації виховного впливу середовища проглядаються ще в платонівській «Державі». Але найбільш яскраво й відкрито вона була проголошена в поглядах французької освіти. З тими або іншими акцентами її обґрунтовували Ж.-Ж.Руссо [292, 1, 28], Ш.-Л.Монтеск'є [229, 161], Ж.-А.Кондорсе [172, 221—223], К.-А.Гельвецій [86, 145—146]. Розглядаючи їхні позиції у відомій праці про розвиток моністичного погляду на історію, Г.В. Плеханов підкреслював саме те, що французькі просвітителі категорично заявляли: людина з усіма своїми поглядами й почуттями є те, що робить із неї навколишнє середовище, тобто природа і суспільство [275, 1,513].

У філософії аналогічні погляди найбільш активно відстоював і пропагував М.Г. Чернишевський. «Якщо відомі відносини мають характер сталості, у людини, що сформувалася під ними, виявляється сформованою звичка до відповідного способу дій... Точно так за відомих обставин людина стає доброю, за інших — злою», — підкреслював він в «Антропологічному принципі у філософії» [368, 4, 254—255], праці, що явно переоцінює значення зовнішнього середовища для формування людини й недооцінює роль її внутрішнього світу. Багато в чому подібні позиції займав і М.О. Добролюбов.

Для свого часу подібний соціологічний антропологізм відіграв деяку позитивну роль. У ньому не тільки переборювалася робінзонада уявлень про людину, але й підкреслювалася об'єктивна залежність особистості від умов навколишнього середовища. На емпіричному рівні психологія виявить ту саму залежність значно пізніше. І хоча сьогодні твердження про те, що «поведінка людини не може або майже не може розвиватися, проявлятися й бути зрозумілою у відриві від інших членів групи, до якої вона належить, від усього суспільства або навіть виду в цілому» [90, 2, 71] в межах психології звучить аксіоматично, застереження «майже» має принциповий характер. Воно, власне, і не дозволяє беззастережно прийняти соціальний антропологізм, що звернувся до реальної характеристики людини, але цю характеристику абсолютизував і гіпертрофував.

У замітках Ф.М. Достоєвського є дуже глибока за змістом фраза: «Людина належить суспільству. Належить, але не вся» [238, 422]. Образно кажучи, соціологічний антропологізм звів до абсолюту її першу частину. Інша, що протистоїть йому, позиція абсолютизувала другу й доводила, що середовище впливає на особистість у край незначно. З особливою яскравістю це виявилось у вченні російської ідеалістичної філософії.

Як своєрідний філософський маніфест, заперечення ролі середовища в розвитку людини було заявлено в передмові М.О. Гершензона до знаменитого збірника «Віхи». У ньому має місце визнання теоретичної й практичної першості духовного життя над зовнішніми формами гуртожитку, «у тому розумінні, що внутрішнє життя особистості є єдина творча сила людського буття й що вона, а не самодостатні начала політичного порядку, є єдино міцним базисом для всякого суспільного будівництва» [65,4].

Розглядаючи взаємодію зовнішнього й внутрішнього в становленні особистості, філософи російського ідеалізму думали, що зовнішнє нездатне на вплив без визначальних внутрішніх мотивів. Необхідність природного світу для духу, стверджував М.О. Бердяєв, є лише відбиття його внутрішніх процесів. «Волю потрібно виявити й показати в духовному житті, у духовному досвіді, її не можна довести й вивести із природи речей» [38, 87]. На підтвердження правоти подібних поглядів приводилася чимала кількість прикладів, коли формування особистості йшло в напрямку, прямо протилежному соціальним умовам, і приводило як до розвитку у вкрай негативних умовах, так і до деградації в умовах ідеальних.

Багато в чому подібні позиції з питання про вплив середовища на формування людини займають представники філософії екзистенціалізму. Не заперечуючи факт такого впливу, вони також вважають його незначним. Як несуттєвий компонент людського буття (хоча й такий, що бере участь у формуванні людської суб'єктивності) розглядав зовнішню дійсність С.К'єркегор. М.Хайдеггер стверджував, що людський індивід на відміну від тварин володіє «свідомістю свого існування», автономії, своєрідності й «сторонності» до усього, що «не моє», сторонності стосовно до всього того, що є для нього зовнішнім. Завдяки цій свідомості людська особистість визначає себе зсередини [384, 163]. Погляди Хайдеггера розвивав і популяризував Ж.-П.Сартр. Він також думав, що «людина тому

не піддається визначенню, що спочатку нічого собою не являє. Людиною вона стає лише згодом, причому такою людиною, якою вона зробила себе сама» [299, 323].

На сьогодні спільні зусилля педагогів, філософів і психологів дозволили перебороти крайності обох названих вище позицій. Соціальне середовище (і передусім — безпосереднє оточення), впливаючи на людину, формує її уяву про себе саму, її Я-концепцію. Саме завдяки стійким реакціям інших людей, відзначав американський психолог Т.Шибутані, у людини виробляється почуття своєї визначеності, і її Я-концепція підтримується й підкріплюється сталістю цих очікуваних реакцій [378, 203].

Але формує людину не все суспільство відразу, а його конкретні елементи, які володіють певною специфікою. Людина засвоює стереотипи поведінки тієї групи, до якої вона належить. При цьому, як правило, провідну роль відіграють уявлення її батьків, інших членів сім'ї, інших представників середовища безпосереднього оточення. У підсумку вплив соціального середовища на людину здобуває відзначену Е.Фроммом багатоступінчатість, при якій характер дитини формується характером батьків. Але характер батьків і їхні методи виховання, у свою чергу, визначаються соціальною структурою й культурою суспільства [358,60]. Іншими словами, соціальне середовище (і сім'я як один з її елементів) впливає на формування людини, але робить це в кінцевому підсумку, опосередковано. Цим і продиктована більша варіативність результатів процесу формування конкретної людини.

Добре відома педагогічній громадськості дискусія на тему про те, хто повинен виховувати дитину — сім'я чи школа, — суто радянська. У минулому її бути не могло за очевидністю відповіді. Традиційно, зі століття в століття відповідальність за виховання покладалася суспільством на сім'ю і церкву. Виховувала сім'я, але на тих цінностях, які проголошувалися в церкві, мечеті,

порядок існує й донині. Школа США, наприклад, не несе відповідальності за поведження учнів поза її стінами.

У сучасної сім'ї можна виділити вісім основних функцій, кожна з яких має свій освітньо-виховний аспект. При цьому на різних культурно-історичних шаблях, у різних культурах він проявляється по-різному.

Репродуктивна функція сім'ї спрямована на природне відтворення населення й має на меті задоволення потреби сім'ї в дітях. Вона єдина для всіх країн і народів. Разом із тим питання про те, скільки дітей повинно бути в нормальній сім'ї, уже конкретно-історичне. Так, у Китаї із давніх часів і донині вважається, що сім'я неповноцінна, якщо в ній менше п'яти дітей. Ця багатовікова установка суспільної свідомості, що формує погляди дедалі нових поколінь батьків, настільки сильна, що їй не може протидіяти навіть цілеспрямована політика китайської влади, спрямована на обмеження народжуваності. Інші тенденції характерні для ряду країн центральної Європи й Прибалтики. Тут сім'я, що має одну дитину, вважається нормальною. Оскільки уявлення про розміри сім'ї людина, як правило, формує за образом і подобою рідної домівки, ми можемо виділити педагогічну культуру сім'ї, орієнтовану на багатодітність, і педагогічну культуру сім'ї, не **орієнтовану** або навіть таку, що **виключає** багатодітність.

Соціально-психологічна функція сім'ї спрямована на взаємну підтримку членів суспільства, емоційну стабілізацію індивідів. Вона припускає взаємодопомогу усередині сім'ї, засновану на любові й дружбі. Цю функцію сім'я здобуває не відразу. У язичницький період М.М. Карамзін відзначав у слов'ян «право дітей умертвляти батьків, обтяжених старістю й хворобами, які є тягарем для родини й непотрібними співгромадянам» [144, кн. 1, 1, 37]. Аналогічний національний звичай дав японським кінематографістам сюжет знаменитого фільму «Легенда про Нарайаме». Подібні прояви зустрічалися й в інших

народів. Зміна історичних умов припинить цю жорстоку (за сучасними поняттями) практику, і сімейна традиція ставлення до пристарілих стане формувати у свідомості підростаючих поколінь діаметрально протилежні установки. У плані ж нашого дослідження важливо те, що є доволі підстав для виділення педагогічної культури сім'ї як орієнтованої, так і не орієнтованої на підтримку пристарілих родичів.

Культурна функція спрямована на створення в сім'ї певної культурної атмосфери з метою формування молодого покоління. У цій сфері також можна зустріти як демократичну, так і авторитарну педагогічну культуру. Перша надає членам сім'ї (і передусім дітям) достатню свободу культурного вибору. Друга жорстко нав'язує культурні уявлення. При цьому неважливо, у якій формі здійснюється диктат — як заборона (наприклад, слухати рок-музику) або як примус (скажемо, учитися грі на фортепіано).

Господарсько-побутова функція спрямована на ведення спільного господарства. Її реалізація величезною мірою визначалася станом класовим становищем сім'ї. У феодально-дворянському середовищі всі види робіт «по господарству» вважалися заняттям низьким і недостойним, відповідно й діти до них, як правило, не допускалися. У ремісничому й селянському середовищі все було навпаки. До XIX ст. в селянських родинах дітей включали в сімейні турботи із трьох — п'яти років [303, 29]. У сучасному суспільстві педагогічна культура сім'ї також неоднорідна. У сільському середовищі вона імперативно припускає участь дітей у господарсько-побутовому житті сім'ї. У місті ж така участь вважається потрібною й корисною, але імперативність втрачає. Отже, є достатньо підстав для виділення трьох типів педагогічної культури сім'ї стосовно до господарсько-побутової сфери її життя: культуру, що пропонує, що допускає й що виключає участь у ній підростаючого покоління.

Аналогічно можна охарактеризувати типи педагогічної культури й стосовно до виробничої функції, спрямованої на економічну підтримку сім'ї, відшкодування відсутніх товарів, продуктів і послуг. Неважко помітити, що в сучасних умовах ця функція пов'язана й тісно переплітається з попередньою (господарсько-побутовою).

Економічна функція сім'ї спрямована на економічну допомогу неповнолітнім і непрацездатним членам сім'ї. У її реалізації педагогічна культура тісно пов'язана з національними традиціями й досить варіативна. Так, у сучасному українському суспільстві економічна допомога батьків нерідко триває й після того, як їхні діти вступають у самостійне життя або навіть обзаводяться власними сім'ями. У США початок самостійного життя дітей припиняє їх економічне «підживлення» з боку батьків. У ряді ж країн Скандинавії батьки ведуть спеціальний рахунок своїх видатків на дитину, щоб у старості одержати за ним від дорослих дітей повну компенсацію витрат. Як бачимо, навіть побіжне ознайомлення з економічним аспектом педагогічної культури сім'ї дає змогу виділити в ній два типи — про-лонговано-опікунський та автономістський.

Сексуальна функція сім'ї спрямована на задоволення й контроль сексуальних потреб членів суспільства. Педагогічна культура цього аспекту сімейного життя в різних народів також досить варіативна. Для суспільної свідомості Індії зі стародавності характерне раннє й докладне ознайомлення під-ростаючого покоління з інтимною стороною сімейного життя, що наочно демонструє один із найвідоміших пам'ятників давньоіндійської дидактики «Камасутра». В античній Греції вважалася за норму й була досить поширена педикація, тобто раннє включення хлопчиків у полове життя для задоволення сексуальних потреб чоловіків. Офіційна християнська мораль, навпроти, була аскетичною і антисексуальною, засуджувала не тільки похоть, але й індивідуальну любов. Вона категорично

забороняла сексуальну освіту дітей, прирівнюючи її до розпусних дій. Нерідко схожі антисексуальні установки були властиві й світським системам поглядів. Вони, зокрема, характеризували педагогічну культуру англійської сім'ї Вікторіанської епохи. Її багато в чому нагадувала педагогічна культура радянської сім'ї, яка проголошувала, що «у нас сексу немає». Таким чином, є достатньо підстав для виділення як мінімум двох різновидів педагогічної культури сім'ї стосовно до цієї сфери її життєдіяльності — сексуальної й антисексуальної.

Зі сказаного вище випливає перша специфічна характеристика педагогічної культури сім'ї — її всеосяжність. Сучасна школа фактично слабо впливає на формування у своїх підопічних репродуктивної, господарсько-побутової й економічної спрямованості їхньої життєдіяльності. Украй формальний і незначний її вплив на учнів у соціально-психологічній, виробничій і сексуальній сферах. Стосовно культури, школа також не завжди може скласти конкуренцію сім'ї. Отже, сім'я всебічно формує людину. Вона визначає, виробляє й закріплює в її свідомості однозначні стереотипи поведінки щодо будь-якого аспекту людського життя. Сім'я починає виховувати дитину значно раніше ніж школа й впливає на неї всеосяжно.

У систему педагогічної культури сім'ї людина включена все своє життя. З роками її роль у цій системі змінюється. З вихованця вона перетворюється у вихователя, а на схилі літ стає патріархом, послідовно проходячи всі шаблі ієрархічної градації. Ось чому сім'я дає унікальні, ні з чим не порівнянні можливості для оволодіння педагогічною культурою. Але — і це варто особливо підкреслити — саме своєю педагогічною культурою.

У недавньому минулому, говорячи про формування людської особистості, педагоги й філософи головну увагу звертали на глобальні фактори соціального впливу. Це призводило до недооцінки педагогічної культури сім'ї. Тим часом, демократична педаго

гічна культура сім'ї формує людину демократичної орієнтації, навіть якщо їй судилося жити в умовах тоталітарного суспільства. Авторитарна педагогічна культура тиражує людей з авторитаристськими нахилами й у країні із найдемократичнішою конституцією. «Що посієш, те й пожнеш» — так визначається значення сімейного виховання у фольклорі. Однак специфіка сімейної педагогічної культури цим не вичерпується.

Сама по собі педагогічна культура є формою прояву виховної функції сім'ї. Однак результати її впливу визначають майбутні особистісні прояви дитини у всіх сферах її життєдіяльності. Людина, сформована в сім'ї з авторитарною педагогічною культурою, надалі буде дотримуватися аналогічних методів не тільки при вихованні власних дітей. У культурній, виробничій, економічній або господарсько-побутовій сферах вона буде так само деспотичною, тому що не можна бути на вісімдесят відсотків демократом і лише на двадцять відсотків диктатором. Іншими словами, у більшості випадків **загальна демократична або авторитарна орієнтація особистості закладається типом педагогічної культури сім'ї, у якій ця особистість сформувалася.**

Які основні критерії для виділення того або іншого типу педагогічної культури сім'ї? Гадаємо, вони такі самі, що й в інших суб'єктів виховного впливу, й характеризуються трьома показниками:

- 1) соціально-педагогічний, тобто усвідомлення того, що суб'єктом виховання виступає кожна людина;
- 2) аксіологічний, тобто ставлення до знань як до цінності;
- 3) дидактичний, що показує, які принципи виховання — примус дитини чи вміння зацікавити її.

Нижче ми спробуємо з'ясувати, що ж характеризує педагогічну культуру сучасної сім'ї за кожним з названих критеріїв. При цьому, оскільки будь-які норми культури формуються історично, нам не обійтися без аналізу їхніх історичних коренів.

В історико-культурній спадщині Давньої Русі було б наївно шукати якісь розвинуті, завершені педагогічні форми. Вони ще не сформувалися. Тому неможливо зустріти в пам'ятниках цього часу будь-які власне педагогічні твори, а тим більше прямі міркування про педагогічну культуру. Але відсутність педагогічних творів не свідчить про відсутність педагогічних уявлень. Там, де є культура, соціальне регулювання поведінки людини присутнє неодмінно. Культурі внутрішньо властиве виховуюче начало. Тільки в давні часи воно ще не виділялося в самостійну течію усередині єдиного культурного потоку.

У стародавності у слов'ян, як і у всіх народів, передача знань здійснювалася на основі традицій сімейного виховання. Форми й методи навчання не відрізнялися різноманіттям. У них домінувало безпосереднє включення дітей у ті або інші види праці спочатку вдома, а потім і по господарству. А як тільки господарське життя було всеосяжним («Чоловік обробляв землю, теслював, будував; дружина прядла, ткала, шила, і кожне сімейство представляло в колі своєму дію багатьох ремесел» [144, 1, 153]), всеосяжним був і навчальний ефект.

Одночасно із приходом на Русь християнства сюди привноситься й християнська парадигма педагогічної культури. Вона традиційно засуджує «відособлювальне вільнодумство», якщо воно «противиться розуму церковному». У цьому випадку «погрішність стає помилкою, помилка утверджується в оману, омана в єресь» [55, 134]. При цьому православ'я певною мірою було жорсткішим ніж католицизм: якщо католицизм визнавав дві моралі (для досконалих і недосконалих), то православ'я, як відзначав С.М. Булгаков, не знає «різної моралі, мирської й чернечої, розходження існує лише в ступені, у кількості, а не в якості» [55, 324]. Вищою чеснотою православ'я шанує «упокорення, що досягається через відсікання своєї волі (виділено авт. — В.Б.) і збереження чистоти серця» [55, 324].

Офіційні педагогічні джерела Давньої Русі з'являються одночасно з появою російської державності й відносяться до XI — першої третини XIII ст. Відповідно до християнського світогляду, велике місце в них відводиться моральним нормам. Дітей застерігають від неправди, пияцтва й розпусти, їм приписується увага до хворих і повага до покійних, ставиться в обов'язок побутова поведінкова етика [108,17].

Першими фіксованими кодексами поведінки, а, значить, і першими педагогічними добутками Давньої Русі були «Російська правда» і Устав Ярослава Мудрого. Устав відображав сформовані до XI ст. норми сімейної педагогіки. «Російська правда» являла собою перший фіксований збір законів і мала універсальний характер, беззаперечно підкоряла молодшого старшому й відображала традиції патріархально-сімейного виховання.

Аналізуючи педагогічний зріз давньоруської культури, дослідники виділяють у ньому дві характерні риси. По-перше, тут, на відміну від Європи, педагогічні погляди розвивалися не стільки у філософській, скільки в метафоричній формі й поширювалися в «життях святих», повчаннях, наставляннях, проповідях, автобіографічних і мемуарних матеріалах [169,44]. По-друге, головний смисловий акцент ці пам'ятники робили не на дидактичні чи методичні, а на морально-етичні сторони процесу виховання [253,17], що природно випливало з вимоги дотримання «чистоти серця».

Академік Д.С. Лихачов відзначав, що в XIV—XV ст. завершується формування сімейного побуту російського народу. Його характерними рисами була сильна влада батька й моральний авторитет матері [201,154]. Цей батьківський авторитет, зрозуміло, базувався на християнській моралі («Шануй батька свого й матір свою, аби продовжилися дні твої на землі, які Господь, Бог твій, дає тобі» [44, Гл.20, ст.12], що вимагала беззаперечної синівської й дочірньої слухняності. Але така безумовна повага

фактично знімала в заснованій на патерналізмі сім'ї питання про професійну культуру членів сім'ї, тому що від них вимагалось лише те, чого не вміти вони свідомо не могли — власне володіння тими або іншими видами необхідних у господарстві робіт.

Значне поширення на Русі мали посібники, що регулюють поведження людей у сім'ї, суспільстві, у відносинах з іншими людьми. З кінця XVI ст. вони дістають назву домостроїв. Існувало кілька редакцій «Домострою»: рання, більш повна (новгородська); і пізня, скорочена (московська). Найбільш відомий варіант, підготовлений у XVI ст. духівником Івана Грозного протопопом Сильвестром, — «Книга, глаголемая Домострой, имеет в себе вещи полезные, поучение и наказание всякому христианину — мужу, и жене, и чадам, и рабам и рабыням» — класичний зразок авторитарної педагогіки, витриманої в традиціях «Притчів Соломонових». «Домострой» проголошував непорушність патріархальних традицій [103, 35], пропонував тримати дітей у строгості й суворо їх карати [103, 37].

Однак слід зазначити, старозавітна антропологія, що лежала в основі даної педагогічної системи, аж ніяк не була для Русі незаперечною. У давній язичницький період слов'яни не знали ідеї гріхопадіння. Сімейно-родовий культ припускав, природно, повагу до старших, шанування «батьків», але жорсткої системи покарання не вимагав. Поширення християнства на Русі супроводжувалося його злиттям зі старою релігією. У цьому було зацікавлене саме християнське духівництво, аби зробити нову віру більш прийнятною для народу. Відомий дореволюційний історик церкви А.В. Карташов підкреслював: «Перше вступне завдання новоупорядкованої на Русі церкви полягало в тому, щоб оселити в язичницькій душі російської людини нову християнську віру. Виконання цього завдання у своїй першій стадії полегшувалося існуванням язичницьких релігійних поглядів взагалі. Нова релігія приймалася язичником

з порівняною зручністю тому, що для нього всі релігії були однаково істинні, всі боги однаково реальні. Але через те саме для нього немислима була й зміна віри, тобто заперечення старої й прийняття на місце її нової. Душі язичника властиво було дивне, на наш погляд, поєднання... декількох вір» [145, 239]. Тому християнство порівняно довго уживалось тут з дохристиянською системою світобачення, власне, старозавітні погляди для більшості населення залишалися далекими.

У цьому, на наш погляд, сховані світоглядні причини того, що в народній педагогіці авторитарний «Домострой» ніколи не виступав як незаперечний педагогічний авторитет. Висхідні до старозавітної традиції («Не залишай юнака без покарання; якщо покараєш його різкою, він не вмре: Ти покараєш його різкою, і врятуєш душу його від пекла») [44. Гл.23. Ст.13, 14], багато з його положень виражають дух, не властивий народній традиції. Зокрема щодо ставлення до жінки й передусім — до матері. Це особливо підкреслював С.М. Булгаков. Розглядаючи питання про співвідношення Старого Завіту і язичництва, в образі язичницьких богинь він побачив «передчуття Богоматері, що було, однак, зовсім невластиво іудаїзму» [54, 286]. Крім того досить часто в традиційній народній педагогіці поруч із силою й примусом авторитарної педагогіки йшли доброта й лагідність, що відбито багатьма прислів'ями й приказками: «Дітей карай соромом, а не погрозою й батоном», «Бити — добро, а не бити — краще того», «Лагідне слово краще дрюка» [291,356].

Сказане, на наш погляд, свідчить про те, що будь-яка педагогічна система органічно сприймається й стає частиною духовного життя суспільства лише в тому випадку, коли вона впливає із глибинних світоглядних основ даного суспільства.

У масовому вихованні того часу безроздільно панувала народна педагогічна культура. Ігри в бабки, гилку, городки розвивали спритність і швидкість реакції, водночас привчаючи

до рахунку. Кмітливість розвивали загадки. Основне виховне начало несли прислів'я й приказки з їхньою традиційною домінантою побутової поведінкової етики. «Прислів'я й приказки являли собою і кодекс моралі, і правила співжиття, і наставляння життєвої мудрості, що запам'ятовувалися завдяки своїй формі на все життя» [293,160].

Народна педагогіка органічно вплетена в суспільну психологію і являє собою її невід'ємну частину. У глибинах народної педагогіки варто шукати джерела педагогічної культури сім'ї. Ю.П. Азаров абсолютно правий, стверджуючи: «Не можна не враховувати у вихованні національний характер — той ґрунт, у якому корениться народність» [87]. Що ж характерно для народної педагогіки? В.Д. Семенов, який досліджував дану проблему [303, 15—17], переконливо показав, що передусім, всупереч поширеній думці, їй властива велика неоднорідність. Так зване «народне середовище» не було монолітним. Спосіб життя й масова свідомість селян, які працювали на полях, у лісах, на оброку (через що безпосередньо з панами зустрічалися рідко), значно відрізнялися від способу життя й масової свідомості двірні. Водночас обидві ці категорії населення помітно відрізнялися від козацтва. Козаки ж, у свою чергу, як буттям, так і свідомістю не були схожі на старообрядників, а старообрядники побутом життя й стилем мислення не були схожі на селян, приписаних до заводів. «У такому різномірному середовищі, — відзначає В.Д. Семенов, — і народні засоби виховання були різними. Якщо в середовищі кріпаків майже зовсім не було навіть грамотних, то діти козаків, старообрядників уміли і читати, і писати» [303,17].

Виховну систему патріархальної сім'ї історик і соціолог І.В. Бестужев-Лада визначив як «домашню академію» і описав її з великою повагою. «Педагогічний корпус» цієї «академії» був досить численним. До нього входили бабусі й дідусі, родичі, інші дорослі, які також учили і яких належало слухатися. До

нього входили старші брати й сестри — особи досить авторитетні. І навіть однолітки, з якими увесь час доводилося змагатися в праці й іграх на очах у навколишніх, аж ніяк не скупилися на оцінки [42, 18—19].

Головним суб'єктом навчання й виховання в «домашній академії» виступали батько й мати. Фольклор підкреслює це однозначно: «Який батько, такі й дітки», «За що батько, за те й дітки», «У доброго батька добрі й дітки» [98,1, 55].

Сьогодні нерідко можна зустріти ідеалізацію як патріархального побуту, так і патріархальної сім'ї. Важко не розчулитися, прочитавши, як письменник В.Белов описує життя такої сім'ї. У ній «людина змінювала свої вікові особливості непомітно для самої себе, послідовно, поступово (згадаємо, що слово «статечно», інакше неметушливо, з гідністю, того самого кореня). Малечі роки, дитинство, отрочтво, юність, молодість, пора змужніння, зрілість, старість і дряхлість змінювали одне одного так само природно, як у природі змінюються, наприклад, пори року. Між цими станами не було ні різких меж, ні взаємної ворожнечі, у кожного з них були свої принади й достоїнства» [305,1,313]. Гадаємо, що однією з причин такої ідеалізації є відсутність чітких уявлень про педагогічну культуру патріархальної сім'ї, що відрізняється жорсткою авторитарністю.

У статті з характерною назвою «Сім'я: чи потрібно оглядатися в минуле?» Б.М. Миронов, аналізуючи спосіб життя традиційної селянської патріархальної сім'ї, показує, що вона являє собою маленьку абсолютистську державу [224,228]. Розпоряджався у такій сім'ї старший чоловік. Він розбирав внутрісімейні суперечки й карав винних; робив покупки, укладав угоди й платив податки; міг віддавати в працівники свого сина й молодшого брата навіть проти їхньої волі. Він, і тільки він, завжди й скрізь представляв сім'ю й відповідав за неї перед суспільством в особі громади. Глава сім'ї ніс повну відповідальність за сім'ю як економічну одиницю, визначав сімейну

політику, вирішував питання шлюбного вибору й спадкування. Відомий дослідник патріархальних звичаїв М.Забилін відзначав: «У слов'ян завжди поважали старших. Головою сімейства був родоначальник або батько. Дружина, діти, родичі й слуги корилися цьому главі беззаперечно» [114, 519]. І, зрозуміло, ніхто, крім глави сімейства, не міг вирішувати, де, коли, чому і як будуть учитися діти. Відомий дореволюційний дослідник проблем сім'ї. А.І. Желобовський підкреслював: «Діти у всьому повинні слухатися своїх батьків, робити тільки те, що вони велють, і ні в якому випадку не наважуватися на таку справу, яку вони не благословляють» [305, 1, 299].

Авторитарність педагогічної культури патріархальної сім'ї багаторазово підсилювалася неписаною, але непорушною ієрархією загальної нерівності. Усі принижені перед главою сім'ї, жінки — перед чоловіками, молодші — перед старшими, діти — перед дорослими [224, 228]. І всі разом — перед громадою. Індивідуальність особистісного прояву, що розходиться із загальноприйнятими канонами, придушувалася безжалісно, причому придушувалася передусім силою сім'ї. У розповіді М.Є. Салтикова-Щедріна «Дурень» розповідається про парубка, чий погляд розходився з поглядами, характерними для товариства, що його оточувало. І в очах рідних і знайомих ця людина вважалася за дурня. Показові слова батька щедринського персонажа: якщо неправі всі, то вони тоді дурні, а так не буває [296, 542]. Виставляючи неповноцінною людину, яка не вписалася у загальноприйняті рамки, патріархальна педагогічна культура сім'ї виправдовувала й консервувала общинні підвалини. Незрозумілому залишалася лише піти в нікуди, зробитися самітником серед людей, прийняти на себе весь тягар суспільного неприйняття.

Суб'єктом виховання в патріархальній сім'ї виступав її глава. Усі інші (мати, брати, сестри) були не більш ніж інструментами його педагогічного впливу. Якщо до сказаного додати, що

насильство й тілесні покарання були в сімейній педагогіці цього типу нормальною й головною формою впливу, то навряд чи буде потрібне додаткове обґрунтування для твердження про те, що педагогічну культуру патріархальної патерналістської сім'ї характеризував граничний ступінь авторитарності. Сама ж патріархальна сім'я тиражувала цю авторитарність, відтворюючи й передаючи її («Який батько, такі й дітки») від покоління до покоління, зі століття в століття, аж до ХХ століття. Щодо цього досить показова фраза зі спогадів А.С. Макаренка: «Я... прийшов у педагогіку випадково, без усякого на те покликання. Батько мій маляр. Він сказав мені: «Будеш учителем». Розмірковувати не доводилося. І я став учителем» [213, 4, 490].

Бурхливі події, що вибухнули в першій третині ХХ ст. (світова і громадянська війни, перебудова села й індустріалізація), спричинили «велике переселення народів» із сільської місцевості в міста. Дослідники відзначили, що море сільських переселенців захлснуло міста, які збезлюдніли в результаті війн і революцій, принісши в них традиції патріархального патерналізму [320,136]. Однією з таких традицій була авторитарна педагогічна культура сім'ї.

Тепер звернемося до аксіологічного аспекту педагогічної культури традиційної сім'ї, тобто до її оцінки знань як цінності. Досить поширена думка, що ця оцінка була дуже високою, знання взагалі й грамотність особливо розглядалися як безумовна цінність, а їхня відсутність — як недолік і ущербність. Докази тому знаходили в прислів'ях і приказках: «Грамоті вчиться завжди знадобиться», «Хто грамоті гаразд, тому не пропасти» [280, 2, 210] та ін.

Однак і щодо цього реальні установки педагогічної культури сім'ї були більш складними й не настільки однозначними. У старообрядницьких, козачих і купецьких родинх грамоті дітей учили й грамотність цінували. Без неї не можна було успішно торгувати, а тим більше вийти в промисловці. Що ж

стосується кріпосних селян, то В.Д. Семенов відзначає не тільки їхню поголовну безграмотність (що, власне, не нове), але й негативне ставлення до грамотності [303, 16]. І це можна пояснити, оскільки в особі освічених людей (чиновників, панів, представників влади взагалі) селяни бачили для себе тільки шкоду й намагалися триматися від них подалі. Показово, що складений В.І. Далем збірник прислів'їв багатий висловами типу: «Нині багато грамотних, проте мало ситих», «Перо від сохи легше. Грамотій — не працівник», «І сам тому не рад, що грамоті гаразд», «Книга, а в ній дуля та фіга», «Уложення читає, а справи не знає» [280, 2, 211—212]. Погодьмося, в них важко убачити велику повагу до знань.

Показово й те, що церковно-парафіяльні школи в народному поголосу нерідко називалися «скотсько-приходськими». Поява системи земської освіти принципово не змінила аксіологічних установок селян. Професор О.М. Енгельгардт згадував, як одного разу до нього прийшов мужик і попросив захисту, тому що в цього мужика «не в чергу» брали сина до школи [303, 23]. Навчання в школі в його уявленні прирівнювалося до відбування повинності. Своєрідне відбиття подібні погляди дістали й у народницькому середовищі. М.О. Бердяєв відзначав: «У 70-ті роки (XIX ст. — В.Б.) був у нас навіть час, коли читання книжок і збільшення знань уважалося не особливо цінним заняттям, і коли морально засуджувалася жага освіти» [39, 7]. Таким чином, ми навряд чи можемо стверджувати, що в педагогічній культурі традиційної патріархальної сім'ї знання розглядалися як безумовна цінність.

Кінець XIX і початок XX ст. зруйнували традиційний патріархальний уклад життя, але не підвищили цінності знань в очах основної частини населення. Це пояснюється двома причинами. По-перше, після революції висунення на керівні посади, а з ним і доступ до відповідних привілеїв, здійснювалося поза залежністю від освітнього рівня працівника. Більше того,

загальна культура й освіченість партійних і адміністративних функціонерів у всіх ланках були вкрай низькими. Два досить показових факти. За даними мандатної комісії XIV з'їзду ВКП (б), що проходив у грудні 1925 р., серед делегатів з'їзду вищу освіту мали 5,1%, середню — 22,3%; 66,1% делегатів мали нижчу освіту. Про п'ять з половиною відсотків складу з'їзду в доповіді мандатної комісії не йшлося. Залишається припустити, що це були люди без освіти взагалі. Невисокий освітній ценз був і в делегатів XVI з'їзду партії, що проходив влітку 1930 року. Три чверті присутніх там (74,7%) мали неповну середню, нижчу освіту й, очевидно, ніякої [356, 395—396].

По-друге, у ці роки влада проводить активну політику, спрямовану проти людей, які володіють високим рівнем знань, і передусім — інтелігенції. Слово «інтелігент» у суспільній свідомості надовго зросло із визначенням «паршивий». Щодо цього досить характерний і показовий «Тлумачний словник російської мови», виданий у 1935 році. Тут тлумачаться такі слова: «інтелігент», «інтелігентка». Слово «інтелігентність» дається з поясненням у дужках «книжне». Дуже важливе пояснення. З нього витікає, що до 1935 року інтелігентність уже розглядалася як суто книжне поняття. Але читаємо словник далі. «Інтелігентний»; «інтелігентський» (презирливе); «інтелігентство» (презирливе); «інтелігентщина» (презирливе). Із семи слів три визначаються як презирливі. А ось як розкриває словник зміст поняття «інтелігент»: «1. Особа, що належить до інтелігенції; 2. Те саме, як людина, соціальна поведінка якої характеризується безвільністю, коливаннями, сумнівами (презирливе)». І наприкінці пояснення — цитата з Леніна: «Ось вона, психологія російського інтелігента: на словах він хоробрий радикал, на ділі він підленький чиновник» [333, 1214].

Суспільною свідомістю обидві названі обставини не залишилися непоміченими. На рівні сім'ї вони сприяли подальшій девальвації цінності знань у системі педагогічних пріоритетів.

Але й це ще не все. У традиційній патріархальній сім'ї безумовними цінностями пошанувалися й неухильно виховувалися працьовитість і професійна майстерність. Вони також були значно знецінені через зрівняльну політику, яка свідомо й завзято проводилася владою. У результаті малокваліфіковані працівники стали переважно середньо- і високооплачуваними, а серед висококваліфікованих робітників, і особливо фахівців з вищою освітою, істотно збільшилася частка осіб з нижчим заробітком [322, 149].

Педагогічна культура сім'ї відреагувала на таке становище таким чином, до речі, єдино можливим: перестала контролювати якість професійної підготовки молодого покоління. У літературі (і науковій, і публіцистичній) багато писалося про вкрай низький рівень професійної підготовки випускників ПТУ. Наводилися приклади типу того, що з випускників СПТУ, які прийшли на будівництво, половина залишала роботу протягом першого року, а якість їхньої роботи була нижчою будь-якої критики [322, 140]. Але подивимося на це з позицій предмета нашого дослідження. Переважна більшість випускників профтехучилищ не була ні сиротами, ні безпритульниками. Вони росли в сім'ях робітників, тобто своїх майбутніх колег. Отже, сім'я практично перестала звертати увагу на професійне становлення молоді. Із системи цінностей педагогічної культури сім'ї випала й ця ланка.

У результаті до початку 80-х років у нашій країні (і в суспільній свідомості в цілому, і в педагогічній культурі сім'ї) поширилося споживацько-утилітарне ставлення до знань. Помітним стало переміщення молоді у сферу торгівлі й відтік її, наприклад, із учителювання, причому особливо високо стали цінуватися посади, зовні не престижні, наприклад, приймальника склопосуду [234]. Сім'ї зазвичай не були проти.

Падіння престижу знань як усвідомленою молоддю цінності є показником глибокої суспільної кризи. У цьому плані на сумні

міркування наводять результати дослідження соціальних проблем молоді, здійсненого в Криворізькому державному педагогічному університеті. Було виявлено, що освіта не є однією з головних цінностей життя молоді людини. Це особливо наочно проявляється в падінні престижу вищої школи — у гуманітарному ВНЗ хотіли б отримати освіту 6,9% опитаних, у технічному — 6,1%. Низький престиж навчання в університеті — 5,1% (стільки ж у короткостроковій бухгалтерській школі), ще нижчий — у педагогічних університетах (4,1%). Трохи вищий престиж юридичної (7,6%) й економічної (6,3%) освіти. Навіть якщо закрити очі на те, що гуманітарна освіта включає як ряд спеціальностей університетів і педагогічних університетів, так і юридичну підготовку, і просто підсумувати наведені цифри, з'ясується, що на вищу освіту орієнтована лише третина молоді. Для порівняння, в 1981 році на вищу освіту були орієнтовані 71% випускників десятих класів [184, 134]. Про кризу знань у системі сімейних цінностей можна пересвідчитися й на інших прикладах [163, 30].

На наш погляд, розуміння цінності знань у старших членів сім'ї (і передусім — у батьків) виражається не тільки й не стільки в переконанні дітей, що «треба добре вчитися». Головним чином воно виражається в їхньому ставленні до власного професійно-освітнього рівня. Результати проведених у США в 60-ті — на початку 70-х років широких досліджень показали, що в сучасному індустріальному суспільстві сімейний фактор більше впливає на ставлення дітей до навчання, ніж фактор педагогічного середовища [393]. Що ж стосовно цього є характерним для педагогічної культури сучасної сім'ї?

Значна частина випускників технікумів і ВНЗ, тобто людей, що одержали середню спеціальну і навіть вищу освіту, у реальності характеризується вкрай низьким рівнем загальних і професійних знань. Соціологи, які досліджували цю проблему, свідчать [320, 182]: 40% молодих фахівців-лікарів виявляють

ледве не повне професійне нецтво. Вони не можуть прочитати електрокардіограму або зробити найпростішу хірургічну операцію. Аналогічно вчителі — випускники математичних факультетів — не завжди можуть рішити задачу шкільних підручників, а словесники — грамотно писати. Тестові перевірки осіб, котрі закінчили технічні ВНЗ й технікуми, показали:

— 42% з них не мають елементарних знань з фізики, хімії, математики, опору матеріалів. Вони не можуть виконати елементарних дій із дробовими числами, обчислити площу круга, трикутника або трапеції й ін.;

— 90-95% електриків не знали формулювання закону Ома;

— 90-95% механіків не знали, як розрахувати болт на розтягання;

— 50% випускників технічних ВНЗ не змогли назвати ні одного прізвища письменників Англії, Франції, Німеччини.

Низький рівень знань, на жаль, властивий не тільки молодим фахівцям. За даними того самого дослідження [320, 182], серед представників керівного складу (директори підприємств, головні інженери, начальники цехів і ділянок) більшість опитаних не могла правильно відповісти на половину запитань з основ професійних знань, норм і правил техніки безпеки.

Нам здається, що було б необгрунтованим чекати від батьків з таким рівнем професійно-освітньої підготовки розуміння високої цінності знань.

Усе це свідчить про кризу знань як цінності в педагогічній культурі сім'ї. Але що значить криза механізму соціального спадкування, якщо система трансляції знань не тільки залежить від суспільних процесів, але, у свою чергу, сама активно на них впливає?

На рівні загальної постановки проблеми питання впливу знань на розвиток суспільства досить глибоко розроблені, і благотворність цього впливу не викликає сумнівів [5; 6; 248; 231; 340]. Але якщо вплив освіти на розвиток суспільства одно

значно позитивний, то вплив суспільства на розвиток освіти і її цінність в уявленнях громадян виглядає менш безхмарно.

Серед сучасних факторів, що негативно впливають на ставлення сім'ї до знань як цінності, можна виділити такі [33; 34]:

Перший. У суспільстві в цілому дедалі нижче падає престиж освіти як самоцінності. До освіти сформувалося стійке утилітарно-споживацьке ставлення. Сьогодні в широких верств населення й, насамперед, у молоді, цінуються лише ті види й форми освітньої діяльності, які здатні в найкоротший термін дати помітний фінансовий результат. Цим і пояснюється стрімкий злет престижу всіляких короткострокових курсів бухгалтерів і розквіт шкіл секретарів-референтів та фотомоделей. Трохи інакше, але настільки ж утилітарно, пояснюється й зростаюча популярність курсів з навчання іноземній мові. Але скорочення освітнього фундаменту означає скорочення природної основи культури. Г.Є. Зборовський правильно підкреслював, що потреба в освіті виступає не тільки способом розвитку особистості, але й засобом задоволення інших потреб [118, 1, 51]. Націленість на негайний результат не сприяє підвищенню привабливості складних видів діяльності й нерідко перенацілює творчу активність у соціально негативне кримінальне русло.

Другий. Загострювана соціальна нерівність веде до появи в люмпенізованій свідомості різкого неприйняття тими людьми, які відрізняються за своїм способом життя, тих, хто живе «не як всі». Це передусім стосується багаті частини населення, але не обмежується нею. Так само агресивно найчастіше сприймається й освітня активність. Не будемо забувати, що тільки в нашій країні словосполучення «дуже розумний», «дуже освічений», «дуже культурний» мають, крім прямого, і зневажливий, образливий зміст. У них втілена суть позиції маргіналів, які не приймають високий рівень культури, заперечують особисте самовдосконалення, вважають глибоку освіченість

«мудруванням від лукавого». Пам'ятаючи, що зростання соціальної нерівності спричиняє зростання маргинальних верств, можна впевнено прогнозувати збільшення в суспільстві питомої ваги тих сімей, які негативно ставляться до культурно-освітньої діяльності. При цьому варто особливо підкреслити, що в період соціальних конфліктів ця сила адресно спрямовує свою руйнівну енергію на знищення центрів культурної діяльності. Ось чому наприкінці ХХ ст. державні й освітні органи багатьох країн опинилися перед необхідністю адекватної реакції на соціальне розшарування суспільства. Однак, якщо в західній педагогічній і соціологічній літературі вже почалися спроби розв'язання даної проблеми [390; 401], для української науки, незважаючи на явну актуальність, вона все ще залишається цілинною.

Третій. Розмивання «середнього класу», збільшення сімей, які живуть на межі бідності, і спричинена цим необхідність матеріального забезпечення ставить перед значною частиною інженерів, педагогів, лікарів (і не тільки перед ними) проблему сумісництва, другого (а почасти — і третього) місця роботи, що вкрай негативно позначається на культурно-освітньому потенціалі, тому що в людини в подібній ситуації не залишається вже ні моральних, ні фізичних сил на збільшення власних знань. На небезпеку подібного становища вказував А.Швейцер, який підкреслював, що понадзайнятість людини веде до вмирання в ній духовного начала. Побічно вона стає жертвою цього вже в дитинстві, тому що батьки, втягнені в жорстокі трудові будні, не можуть приділяти належну увагу дітям. Пізніше дитина, сама ставши жертвою перенапруги, дедалі більше відчуває потребу в зовнішньому відволіканні. Для роботи у вільний час над собою, для серйозних роздумів або читання книжок необхідна зосередженість, що нелегко їй дається. Не пізнання й розвитку шукає людина, а розваги, до того ж такої, яка вимагає мінімальної духовної напруги [376, 240—241].

Перелік факторів, які негативно впливають на культурно-освітню активність сім'ї, можна продовжувати. Але й сказаного досить, аби стверджувати, що в масовій свідомості стосовно до цінності знань формується негативна соціальна установка. Якщо ж мати на увазі, що формування соціальних установок показує, як засвоєний соціальний досвід переломлений особистістю й конкретно проявляє себе в її діях і вчинках [14,353], стане зрозумілим: падіння цінності знань у пріоритетах сім'ї демонструє не тільки низький рівень педагогічної культури всього суспільства, але і є серйозним попередженням про перспективу соціального безпам'ятства й подальшої деградації.

Різкі соціальні зміни, що відбулися в нашому суспільстві наприкінці 80-х — на початку 90-х років, спричинили прискорене майнове розшарування громадян. При цьому найбільш численні професійні групи осіб з вищою освітою (учені, учителі, лікарі, інженери, працівники культури) виявилися у вкрай скрутному становищі. Водночас фінансове процвітання класу, що народжується, «нових буржуа» вкрай слабо корелюється з їхнім освітнім рівнем. Зрозуміло, це не сприяє зміцненню цінності знань в орієнтирах і пріоритетах педагогічної культури сучасної сім'ї.

Таким чином, ми змушені визнати, що й аксіологічний аспект педагогічної культури сучасної сім'ї не може бути названий високим.

Дидактичний аспект педагогічної культури традиційної сім'ї, що показує, які основні принципи сімейного виховання (примус дитини чи вміння зацікавити її), також обумовлений історично й пов'язаний із традиційними типами господарського життя. Спеціальними дослідженнями встановлено, що в співтовариствах промисловиків (рибалок і мисливців) навчання дітей було більше орієнтоване на незалежність і самостійність, тоді як землеробські й скотарські типи господарства акцентували увагу на відповідальності й послуху. Це легко пояснити,

тому що хлібороби й скотарі виробляють і накопичують результати своєї праці цілий рік, що вимагає неухильної дисципліни й відповідальності. Промисел більше залежить від уміння скористатися ситуацією, а це вимагає ініціативи й самостійності [305, 1, 242]. Основна ж частина населення історично займалася землеробством і скотарством.

Навряд чи є необхідність докладно описувати методи виховання в традиційній патріархальній сім'ї. Вони добре відомі, передусім завдяки художній літературі. Уміння зацікавити дитину в традиційній педагогічній культурі сім'ї було винятком, у той час як заснований на тілесних покараннях примус — правилом. Фольклор закріпив це правило великою кількістю відповідних прислів'їв і приказок: «Із чорта виріс, а батогом не битий (тобто дурний)», «Хлопець і тепер рубля коштує, а як йому боки надути — і два дадуть», «За одного битого двох небитих дають, та й то не беруть», «Батіг не борошно, а наперед наука», «Не побивши, не вивчиш» і т.ін. [280.2, 217—218]. Певного мірою дані дидактичні погляди визначалися механічним характером запам'ятовування. Навчання синів і доньок батьки й матері провадили за принципом «Роби, як я». Там же, де навчання вимагає насамперед механічного запам'ятовування, відзначав І.С. Кон, тілесні покарання невикорінні [305,1, 244].

Офіційні установки вітчизняної педагогіки післяреволюційного часу орієнтували суспільну свідомість на виключення тілесних покарань із числа дидактичних прийомів. Вони, звичайно ж, не пішли з життя, але стали практикуватися менш широко й, за можливості, не афішуватися. Однак примус у масі сімей залишився провідною лінією поведження батьків стосовно їхніх дітей, хоча форми його прояву й змінилися. Певного мірою це природно. В.Д. Семенов правильно помітив, що дорослий стосовно дитини вже споконвічно має ряд прав на заборону, повчання й т.ін. [302, 59]. Очевидно в цьому корениться одна із причин того, що донині до

сім'ї застосовні слова великого польського педагога Я.Корчака: «Все сучасне виховання спрямоване на те, щоб дитина була зручна, послідовно, крок за кроком, прагне приспати, придушити, винищити все, що є бажанням і свободою дитини, стійкістю її духу, силою її вимог» [178, 9]. Це негативно впливає на формування дітей, деформує їхню самооцінку. Дослідження, проведені нами в молодших класах, однозначно показали, що діти добре усвідомлюють наявність у себе тих або інших негативних рис, але часто не можуть назвати власні гарні якості [266, 9].

Двадцяте століття багато в чому змінило побут і стиль сімейного життя. Не в останню чергу це торкнулося становища батьків. Із середини століття намітився поворот до так званого «нового батьківства». Якщо традиційна роль батька була пов'язана з інститутом спадковості, то «нові батьки» усвідомили свою відповідальність за емоційний стан своїх дітей, усвідомили, що батьківське поводження відображається на поведженні дітей, на їхній особистості. Батьки дедалі частіше беруть на себе відповідальність за моральне й інтелектуальне виховання дітей. Це не може не вплинути позитивно на педагогічну культуру сім'ї. Але не слід переоцінювати цю тенденцію.

Вона проявляється на тлі масової педагогічної некомпетентності й невмілості батьків, їхньої незацікавленості й нездатності здійснювати виховні функції, особливо догляд за маленькими дітьми [305,1,263].

Як же, у світлі сказаного, варто охарактеризувати педагогічну культуру сучасної сім'ї? Це педагогічна культура переважно авторитарного типу, мало орієнтована на врахування думки виховуваного й побудована на примусі. Такою вона сформувалася історично. Такий тип педагогіки вона зберігає й тиражує. І це головна причина того, що як у суспільстві, так і в школі шлях до демократичної педагогічної культури, до педагогіки співробітництва буде тривалим і нелегким.

Виникає природне запитання — як підвищити педагогічну культуру сім'ї? У недавньому минулому в нашому суспільстві це завдання намагалися вирішити за допомогою народних університетів для батьків, де лектори (нерідко випадкові) виступали з тим або іншим (часом теж випадковим) набором лекцій із педагогіки й психології. Нині цієї системи вже немає й відновлювати її в тому самому вигляді навряд чи доцільно.

На наш погляд, не вдасться кардинально змінити ситуацію й тільки за рахунок масового видання кращих книжок з питань сімейної педагогіки, оскільки вони будуть затребувані лише тією (меншою) частиною батьків, що і сьогодні уважно ставиться до проблем виховання, отже, уже характеризується досить високим рівнем педагогічної культури. Однак і залишати дану проблему без уваги не можна.

Ми думаємо, що робота з підвищення педагогічної культури сім'ї в сучасних умовах могла б з певною результативністю вестися за такими основними напрямками.

1. *Культурно-просвітній* напрям. Уявляється доцільним у федеральних, регіональних і місцевих засобах масової інформації, і передусім — на телебаченні, створення серії розважально-освітніх передач в ігровій формі (конкурси, ток-шоу, телесеріали й т.ін.), які цікаво й ненав'язливо несуть інформацію з різних аспектів педагогічної культури сім'ї. Зрозуміло, у створенні сценаріїв подібних передач професійні педагоги й психологи повинні брати безпосередню участь.

2. Педагогічна освіта батьків силами школи являє собою другий напрям названої роботи. Її варто проводити на стадії підготовки дошкільників до вступу в школу, як один з елементів такої підготовки. Добре усвідомлюючи поширеність у середовищі батьків негативного ставлення до подібних занять, ми вважаємо за доцільне вводити їх експериментально в окремих, що користуються високим престижем, спеціалізованих школах і гімназіях, де повинен бути накопичений і відпрацьований

необхідний досвід, що надалі підлягає широкому впровадженню.

3. Третім напрямом виступає педагогічна освіта школярів.

Підготовка школярів до майбутнього сімейного життя повинна включати і їхнє ознайомлення із сімейною педагогікою. Це насамперед вимагає відповідної корекції змістової сторони курсів «Етика й психологія сімейного життя» і «Людина й суспільство», але ними не обмежується. Етичне виховання школярів не лише чинить пряму дію на розвиток дитини, але й побічно впливає на загальну обстановку в сім'ї. Наші експерименти з різних аспектів сімейного виховання в середніх класах [35] і досвід введення уроків етики в молодших класах [264; 265; 266] дають підстави стверджувати, що, виховуючи дітей, школа тим самим через них здатна досить активно впливати на батьків. Тому загальна етична освіта школярів і ознайомлення їх з основами сімейної педагогіки здатні позитивно вплинути на розвиток педагогічної культури сучасної сім'ї.

І ще одне важливе зауваження. Гадаємо, що роботу з підвищення педагогічної культури сім'ї неможливо укласти в рамки одноразової кампанії вже в силу того, що вона вимагає значних соціально-економічних змін у масштабах усього суспільства. Вона пов'язана з місцем і значенням інституту освіти в системі суспільних цінностей і насамперед — школи, як самого наймасовішого із всіх освітніх закладів.

До розгляду педагогічної культури вітчизняної школи ми й звертаємося в наступній главі монографії.

Глава 4

СУЧАСНА ШКОЛА Й ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЇЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

На відміну від соціального інституту сім'ї, що має цілий ряд суспільних функцій, до яких входить і освітньо-виховна, школа призначена для виконання головним чином цієї функції. Вона являє собою соціальний інститут, що безпосередньо виробляє, закріплює й реалізує норми педагогічної культури й через них — певну систему відносин вихователя й виховуваного. Але школа не автономна: вона лише один з елементів системи освіти. Відповідно до законів системності педагогічна культура школи й учителя похідна від загальної культури тієї макросистеми, елементом якої вона є.

Специфіка соціального інституту освіти досить докладно розглянута в роботах із соціології освіти [118,1,35—45; 159; 344, 27—30]. У них підкреслюється, що саме соціальні спільності і їхня взаємодія визначають специфічне «обличчя» освіти, її можливості функціонування як соціального інституту [118,1,18], що реалізує в процесі взаємодії соціальних спільностей функції соціалізації, розвитку особистості й суспільних (економічних, соціальних, політичних та інших) структур [118,1,39]. У будь-яких історичних або соціальних умовах, пише професор педагогічної школи Стенфордського університету Г.Вейлер [64, 39], завдання виховання майбутніх громадян невіддільні від системи цінностей суспільства й соціального ладу; у свою чергу, система освіти як суспільний інститут, спеціально створений для реалізації

цього завдання, залежить від цілого ряду політичних факторів. Звичайно освітні системи прагнуть прищепити учням уже сталі й найпоширеніші моделі поведження й переконання. Це привело англійського дослідника М.Еппла [388] до думки про те, що система освіти (і передусім школа) є одним із найбільш важливих механізмів для збереження й відтворення пануючих у сучасному світі ідеологій.

Разом із тим, освіта як соціальний інститут не тільки випробовує на собі вплив інших соціальних інститутів, але, у свою чергу, чинить на них зворотний вплив. Наприкінці 50-х — на початку 60-х років у дослідженнях американських учених М. Абрамовича [387], Р. Маслоу [402], У. Шульца [400] був відкритий так званий «ефект чорного ящика» технічного прогресу. Було встановлено й економічно обґрунтовано, що, при розвитку системи освіти, вимірюваний національним доходом випуск продукції зростає значно швидше, ніж цього варто було б очікувати за рахунок зростання традиційних виробничих факторів, таких, як фізичний капітал, праця й земля.

Оцінка ефективності освіти, проведена грецьким економістом Г.Псахаропулосом на матеріалі 32-х країн [399], показала, що в багатьох випадках норма прибутку інвестицій в освіту перевищує аналогічний показник фізичного капіталу. Професор педагогіки Римського університету А.Візальбергі в статті з характерною назвою «Чи доцільно заощаджувати на освіті?» переконливо довів, що асигнування на освіту по суті відрізняються від більшості інших статей видатків на соціальні потреби. Деякою мірою це завжди інвестиція, чого не можна сказати про допомогу у випадку безробіття, пенсії, відрахування на безкоштовне медичне обслуговування й т.ін. [67,86].

У контексті теми нашого дослідження це означає, що високий рівень інвестицій в освітню сферу виступає інтегративним показником як високої економічної, так і високої педагогічної культури суспільства. У світлі сказаного не можна не

відзначити, що обтяжуючий стан матеріальної бази й фінансування вітчизняної освіти не дають підстав для високої оцінки економічної й педагогічної культури сучасного суспільства.

Одночасно в рамках суспільства освіта виступає і як соціальна система, що поєднує в цілісну єдність ряд взаємодіючих елементів. До числа таких елементів відносяться різні навчальні заклади (гімназії, ліцеї, училища, технікуми, ВНЗ), дошкільні й позашкільні освітньо-виховні заклади, органи управління освітою і т.ін. Але за всього різноманіття елементів центральним елементом системи освіти є школа. Саме в ній проводить людина значну й багато в чому визначальну частину свого життя. Крім сім'ї, саме школа, цілком ймовірно, є найбільш важливим механізмом передачі знань, формування поглядів, прищеплювання норм поведінки людей як у суспільстві в цілому, так і в конкретному соціальному середовищі.

Директор Інституту міжнародних педагогічних досліджень Стокгольмського університету Т.Хюсен виділив такі критерії, які можна використати для визначення змісту поняття «школа» [363,6]:

- 1) присутність на заняттях обов'язкова;
- 2) певні вимоги до віку вступу до школи і її закінчення;
- 3) модель викладання будується на відносинах типу «клас — учитель»;
- 4) навчальна програма чітко розподілена за роками навчання;
- 5) розміри шкільного будинку або навчального комплексу збільшуються в міру розвитку урбанізації й об'єднання шкільних округів;
- 6) шкільна система розвивається в міру зростання чисельності учнів і тривалості навчання;
- 7) завдання школи вже не обмежуються формуванням пізнавальних здібностей і вмінь, а доповнюються широкими завданнями соціального виховання;

8) розвиток системи вимагає вдосконалювання координації, що веде до зростання управлінського апарату й до створення різних соціальних служб;

9) при посиленні такої централізації контроль стає більш жорстким, а навчальний процес більш рівним.

З позицій нашого дослідження звернемо увагу на третій, шостий, сьомий і дев'ятий критерії. З них впливає й ними визначається внутрішньо суперечлива сутність шкільного навчання. Модель освіти, побудована за типом «клас — учитель», унеможливує реальний індивідуальний підхід педагога до кожного учня й диктує йому необхідність у своїй викладацькій діяльності орієнтуватися на учнів із середніми здібностями, яких, як правило, у класі більшість. У результаті страждають як сильні, так і слабкі учні, тому що й тим і іншим потрібний особливий підхід.

Зростання чисельності учнів спричиняє збільшення наповнюваності класів, що лише загострює описане становище. Розміри навчального закладу впливають на соціальний аспект освіти, відзначає Т.Хюсен [363, 14]. Чим більша школа, тим сильніше вона страждає від формалізму, що її знеособлює. Там же, де панує формалізм, диктат і авторитарність неминучі.

Завдання соціального виховання, посилені жорстким контролем і одноманітністю навчально-виховного процесу, логічно неминуче виводять на педагогічну культуру авторитарного типу. Однак цей тип педагогічної культури вкрай обмежений у вирішенні завдань з розвитку індивідуальних здібностей і обдарувань учнів. Необхідність же індивідуального розвитку є загальновизнаною педагогічною метою. Досягненням цієї мети у вкрай несприятливих умовах реального шкільного навчання обумовлена внутрішня суперечливість учительської праці.

Але із внутрішньої суперечливості вчительської праці впливає джерело її розвитку. Нею ж породжується принципова неможливість позбавити педагога творчості.

А реалізувати свої творчі потенції педагог може лише в системі демократичної педагогічної культури. Цим, на наш погляд, для педагогічної культури школи визначається споконвічне протистояння двох ліній — сократівської і платонівської, демократичної й авторитарної, педагогіки співробітництва й педагогіки диктату.

Ми згодні із твердженням, що радянську педагогіку ще будуть досліджувати як феномен тоталітарного режиму. Але радянську педагогіку будуть вивчати і як феномен гуманістичної науки, оскільки розробка гуманістичних основ навчання й виховання дітей — це теж радянська педагогіка [303, 59]. Боротьбою двох названих типів педагогічної культури (насадженої державою авторитарності й конфронтуючої їй лінії так званих педагогів-новаторів) і визначається як минуле радянської школи, так і сьогодення нашої школи.

Автор далекий від позиції абсолютного неприйняття всієї системи радянської школи. Вона має незаперечні заслуги, у числі яких уміння прищепити учням глибокі знання з предметів природничо-наукового циклу. Але разом із тим, не можна заперечувати й слабкі сторони цієї системи.

Школа, як специфічний елемент суспільної системи освіти, незамінна. При тім, що знання людина може здобувати й поза її стінами, тобто самостійно, всі розмови про відмирання школи абсурдні. Погляди, що дістали назву теорії «відмирання школи», зародилися й пережили період значного поширення на Заході в 60-ті роки ХХ ст. До теперішнього часу вони практично повністю переборені західною педагогікою. Тому видається дивним, що через чверть століття починають висловлюватися аналогічні погляди.

На дискусії про проблеми розвитку освіти наприкінці ХХ ст., організованій редакцією журналу «Питання філософії» [242], позиція, багато в чому подібна до теорії «відмирання школи», пролунала у виступі В.Г. Царьова.

Помилковість названої теорії в наступному. Сила і таємниця школи полягає в тому, що тут на формування дитини впливають не тільки педагоги, а й шкільний колектив, її однолітки. Результати досліджень, проведених норвезьким ученим Х.ЕЙДС, свідчать про те, що в школі взаємини між учнями можуть бути найважливішим фактором у навчальному процесі, можливо, більш важливим, ніж взаємини між учителем і учнем [381, 122]. Практика показує, що заняття у сфері освіти й виховання значно ефективніші тоді, коли людина здійснює подібну діяльність не одна, а в тісному контакті із групою своїх однодумців. Їхня взаємна допомога нерідко виявляється не менш важливою, ніж наявність кваліфікованих педагогів і літератури.

Ми згодні з Г.К. Чернявською у тім, що ніякий домашній учитель або репетитор не зможе замінити вплив на формування дитини дитячого колективу — класу, школи. Можна критикувати вітчизняну педагогіку радянського періоду, але при цьому не можна заперечувати її величезної заслуги — найбільш глибокого й всебічного аналізу ролі колективу в становленні молодої людини [369, 85]. Перевага школи не стільки в тім, що вона є джерелом суспільно необхідних знань, скільки в тім, що вона створює атмосферу, що сприяє процесу навчання.

Ми виходимо з того, що учнівська праця, пізнавальна діяльність учнів, при всій їхній специфічності, являють собою окремий випадок праці як універсального процесу колективної діяльності. Нам уже доводилося відзначати [30, 30—33], що характеристика процесу праці з погляду простої кооперації дає підставу для виявлення тієї нової сили, що викликана суспільним контактом і яка в цьому випадку може розглядатися як об'єктивні засади формування соціальної організації індивідів. Колективний спосіб діяльності дозволяє індивідові виробляти в праці більшу кількість матеріальних і духовних цінностей, ніж індивідуальний. В основі цього ефекту закладена сила асоційованої діяльності, яка збільшує індивідуальні можливості людини.

Сила соціального організму, привласнена індивідом, стає «сутнісною силою» людини. Приналежність людини до тієї або іншої сукупності людей надає їй особливу додаткову силу, що перевершує її власні можливості. Індивід стає носієм і власником соціальної «надсили». Об'єднаний труд дає такі результати, до яких не могла б привести праця індивідуальна.

У силі асоційованої діяльності корениться здатність людини вийти за межі своїх індивідуальних можливостей, здатність піднятися на новий, якісно вищий щабель буття, стати суб'єктом більш досконалої діяльності. Сила можливостей «соціального організму», що складається, наприклад, з десяти осіб, завжди більша, ніж проста арифметична сума сил десяти індивідів, тому що «суспільство не складається з індивідів, а виражає суму тих зв'язків і відносин, у яких ці індивіди перебувають один до одного» [216,46, ч.1,214].

Сила організації в цілому перевершує суму сил індивідів, що входять у цю організацію. Включення учня в цю систему, у це людське «МИ», де він «свій», створює ґрунт, на якому дитина наче всмоктує «надсилу» колективності — силу колективної діяльності. У розумінні й використанні виховного впливу цієї сили полягає головна ідея педагогічної системи А.С. Макарен- ка. І якщо педагог ці можливості не використає, він уже не володіє високою педагогічною культурою.

Але школа, а з нею й вплив педагогів та однолітків, можуть бути різними: як такими, що розвивають, так і такими, що вимуштровують. Школою муштри була масова дореволюційна школа Росії. В.І. Ленін мав рацію, характеризує її подібним чином [199, 41, 303]. Але під впливом тоталітарного режиму такою самою стала й радянська школа, працівників якої характеризувала низька педагогічна культура.

Що закладалося в теоретичний фундамент майбутньої радянської школи? Що визначило її педагогічну культуру? Слідуючі принципи постулати. По-перше, традиційна для соці-

алістів установка на те, що виховання повинне бути суспільним, а школа загальною, безкоштовною й трудовою. На цьому наполягали всі соціалісти, починаючи з утопічних. В «Ельберфельдських промовах», говорячи про три заходи, які неминуче повинні привести до комунізму, Ф.Енгельс передусім називав «загальне навчання за державний рахунок всіх дітей без винятку; навчання, однакове для всіх аж до того віку, коли людина здатна виступати як самостійний член суспільства» [216, 2, 543]. Щирій потяг до рівності заважав побачити потенційну небезпеку ідеї навчання, однакового для всіх, і вже в силу цього здатного викликати знеособлювання і нівелювання учнів. Цю небезпеку не побачили й більшовики, включивши у квітні 1917 року аналогічну вимогу у свою партійну програму [199, 32, 155].

По-друге, оскільки новий лад ґрунтувався «на засадах колективізму» [216, 19, 18], вищою цінністю в ньому проголошувалися інтереси суспільства й колективу як представника цього суспільства. Інтереси особистості беззастережно підкорялися інтересам колективу. Це мотивувалося тим, що «тільки в колективі індивід дістає засоби, що дають йому можливість всебічного розвитку своїх задатків, і, отже, тільки в колективі можлива особиста свобода» [216, 3, 75]. Тим самим ціль і засоби мінялися місцями. М.О. Бердяєв підкреслював [37, 149], що в такій системі цінностей цілком стає не нова людина, не повнота людяності, а лише нова організація суспільства. Людина є засобом для цієї нової організації суспільства, а не нова організація суспільства — засобом для розвитку людини.

Проте (і тут ми повністю солідарні з К.Ясперсом [341, 453]) справжня цінність людини полягає не в роді або типі, до якого вона наближається, а в історично одиничній людині, яка не може бути заміненою і заміщеною. Що ж відбувається тоді, коли людина як цінність підмінюється іншими цінностями, показав С.Л. Франк: «Де людина повинна підкорити безпосередні

спонування свого «я» не абсолютній цінності або цілі, а по суті рівноцінним з ним (або так само незначним) суб'єктивним інтересам «ти» — хоча б і колективного, — там обов'язки самозречення, безкорисливості, аскетичного самообмеження й самопожертви неминуче набувають характеру абсолютних, самодостатніх велінь, тому що в протилежному випадку вони нікого не зобов'язували б і ніким би не виконувалися» [353, 157].

Таким чином, методологічно визначався імперативний характер і авторитарний тип педагогічної культури школи нового суспільства. Хибно зрозуміла ідея колективізму, колективістської свідомості як вищої чесноти, втілилася в єдності одноманітного. Сірість, посередність, шаблон, стереотипність культивувалися у свідомості цілих поколінь. Показова позиція Л.Д. Троцького. Розмірковуючи про проблеми розвитку культури й освіти, він стверджував, що «новий стиль зароджується там, де машинна індустрія працює на безликого споживача» [337, 101].

Третім принциповим постулатом більшовиків у підході до школи було твердження про нерозривність освіти з політичною агітацією й пропагандою. З їхнім приходом до влади ця думка стала виявлятися часто й у більш різкій формі: «Не можна обмежити себе рамками вузької вчительської діяльності. Учителство повинне злитися з усією масою трудящих, які борються. Завдання нової педагогіки — пов'язати учительську діяльність із завданням соціалістичної організації суспільства» [199, 36, 420]. При цьому В.І. Ленін і його оточення думали, що освіта й виховання немислимі поза зв'язком з політикою. Вимоги до вчителя формувалися відповідно. Йому належало стати політбійцем пропагандистської армії. У цьому не сумнівалися всі, хто визначав лінію нової школи, — В.І. Ленін [199, 36, 420], Н.К. Крупська [182, 7, 638], М.І. Калінін [139, 164]. Ця вимога стала програмною [181, 2, 48]. Тим самим педагогічна культура вчителя фактично ототожнювалася з його політичною культурою й повністю їй підкорялася.

Низький загальний рівень педагогічної культури радянської школи обумовлений рядом причин. Але головні серед них три: надмірна політизація шкільної справи, несправджені експерименти із заміною шкіл дитячими комунами й кадрова політика, що проводилася стосовно вчительського корпусу.

На початок 20-х років серед частини видатних діячів Наркомпросу поширюється негативне ставлення до самої ідеї школи. Пропонується замінити її «вільною асоціацією», дитячою «трудовою кооперацією», «трудовою комуною» і т.ін. Лунали заклики відмовитися від самого терміна «школа» і замінити його терміном «дитяча комуна». Пропонувалося також як основу соціалістичного виховання замість школи створити «центри раціональної організованої індустріальної й сільсько-господарської праці, де життя дітей і підлітків буде організовано на суспільно-комуністичних началах» [251, 33]. З подібних поглядів логічно випливала відмова від усієї педагогічної культури минулого.

Хибно зрозумілий колективізм призвів до поширення так званого «лабораторно-бригадного методу», що тягнув за собою знеособлювання навчального процесу й помітно знижував роль педагога в ньому. Судячи з усього, справа обернулася зовсім кепсько, якщо в постанові ЦК ВКП(б), яка в 1932 р. скасувала «лабораторно-бригадний метод» і як директивну установку запропонувала те, що сьогодні здається елементарними азами професійної культури: викладач зобов'язаний систематично, послідовно викладати визначену дисципліну; привчати дітей до роботи над підручником і книжкою; до самостійних письмових робіт; до роботи в кабінеті й лабораторії, застосовувати демонстрацію дослідів і приладів; усіляко допомагати дітям при складнощах у їхніх навчальних заняттях [237, 163].

Щодо кадрової політики, то вже напередодні жовтня 1917 року старі педагоги не користувалися в більшовиків довірою. Партійні функціонери стверджували, що вчительська маса

цілком перебуває під буржуазним впливом [182, 1, 401]. У 1921 році ЦК РКП(б) у постанові «Про роботу серед працівників освіти» був змушений визнати звичне для партійних організацій ставлення до працівників освіти як до саботажників [237, 444]. У такому ставленні, втім, була частка істини. Всеросійський учительський союз не пішов на співробітництво з радянською владою, за що й був нею розпущений. Старе учительство, яке відстоювало ідею автономності школи від царської влади, рішуче відмовилося від ролі політбійців партії. Невизнання зв'язку нової школи з політикою нова влада йому не пробачила. Більше того, у нових умовах відданість традиційній демократичній ідеї автономності школи теж була оцінена як контрреволюційна. Влада не могла довірити шкільну справу «контрреволюціонерам» (до числа яких були зараховані всі старі педагоги не перебираючи, у тому числі й носії демократичної педагогічної культури). Їй був потрібний новий учитель і нова школа.

Оцінюючи діяльність царського уряду в галузі освіти, відомий російський революціонер Г.О. Лопатін іронізував: «Уряд ретельно, але безсило б'ється увесь час над нерозв'язною задачею: створити собі неінтелігентну інтелігенцію» [247, 128]. Радянський же уряд це завдання вирішив.

Із проголошенням курсу на виховання «нової армії педагогічного учительства» [199, 41, 403] фактично починається довгострокова й цілеспрямована «селекційна робота», спрямована на «виведення» нового типу педагогічної культури. У ній явно простежуються три моменти.

Перший. У ході кількох «чищень» партія звільняється від старих педагогічних кадрів, як, втім, і від представників інших груп старої інтелігенції. Тільки в 1925 році з неї виключається 100 тисяч професорів, доцентів, викладачів, освічених управлінців [170]. «Відлучення» автоматично витісняло їх якщо не зі сфери освіти взагалі, то принаймні, від керівництва

даною сферою. їм на зміну приходили нові люди. Такий був *другий* момент «селекційної роботи».

Для зміцнення складу керівних органів у сферу освіти направляються партійні, радянські й комсомольські функціонери, які не мають високого освітнього рівня, але володіють досвідом керівної партійно-радянської й агітаційно-пропагандистської роботи. їм пропонувалося брати участь у чистках апарату «від чужих елементів» і активно висувати «працівників з індустріально-технічною і сільськогосподарською освітою» [237, 452]. Люди з низьким рівнем загальної культури, вони не могли володіти й високою педагогічною культурою, що, однак, не заважало їм формувати її «за образом і подобою своєю». У системі освіти, як і у всьому духовному житті, насаджується примітивізм із його культом спрощення [167]. Наслідком цього стало природне зниження рівня загальної культури суспільства, тому що висока культура завжди створюється шляхом якісного відбору й у порівняно вузькому колі еліти [37,112].

Слідом наступив багаторазовий перегляд змістового аспекту освіти, у результаті чого до середини 30-х років зі шкільної програми було вилучено вивчення всієї закордонної літератури. Гуманітарні дисципліни стали вивчатися в спрощено-схематичному вигляді. У суспільно-історичних предметах утвердилися догматизм і фальсифікація. Л.М. Коган відзначав, що в ці роки теорія виховання механічно відривалася від теорії культури, хоча саме виховання на ділі є не що інше, як оволодіння культурою [158, 22]. Втім, характерне для того часу тлумачення культури в шкільних програмах також досить специфічне й показове.

Тривалий час як основоположні у питаннях культури називалися установки, висловлені Й.В. Сталінін на зустрічі із групою українських письменників 12 лютого 1929 року, хоча стенограма цієї зустрічі не публікувалася. Сьогодні з нею можна ознайомитися. «Від чого залежить обстановка оборони

країни? — запитував Сталін і сам відповідав. — Від культурності населення, від того, який буде наш солдат, чи розбирається він в елементарних поняттях культури, чи може він користуватися, наприклад, компасом, розбиратися в картах, чи є в нього хоча б примітивна грамотність, культура, аби він міг зрозуміти накази й так далі» [382, 134]. Неважко помітити, що такий підхід до культури не був спрямований на формування розвиненої, духовно багатой особистості.

Нарешті, *третім* і самим масовим моментом у формуванні педагогічної культури радянської школи була підготовка вчительських кадрів. Альфою й омегою її стало політичне виховання.

У 1934 році вийшла у світ «Педагогіка» М.М. Пистрака — перший радянський підручник з педагогіки для вищих навчальних закладів. У ньому було вміщено спеціальний розділ, що описував основні вимоги, яким повинен відповідати учитель [273, 390—392]. Їх шість. За ступенем значимості вони розташовані в такий спосіб:

1. «Відкидаючи всякі теорії «загальнокультурної» ролі вчителя, що приховують буржуазні цілі виховання, радянська школа ставить вчителеві вимогу партійності, тобто безмежної відданості вчителя справі робітничого класу і його партії, неухильного проведення в життя лінії партії й боротьби із усілякими її перекрученнями. Неприпустимо зводити цю вимогу до так званої «лояльності», тобто простого підпорядкування вимогам партії й радянської влади й до формального виконання всіх «приписів». Учитель повинен бути активним провідником партійності, борцем за партійність у школі й у всій своїй діяльності в житті».

2. Учитель повинен «добре знати свій предмет на основі широкій загальної освіти й марксистського світогляду».

3. «До загальної підготовки вчителя варто віднести і його політехнічну підготовку...».

4. «Учитель повинен добре володіти основами марксистсько-ленінської педагогіки, загальною методикою радянської школи й спеціальною методикою свого предмета...».

5. «Учитель повинен виробити в собі вміння організувати дітей у навчальній і громадській роботі, організувати умови й матеріальні засоби педагогічного процесу...».

6. «Учитель повинен бути гарним громадським діячем. І це не остання за важливістю вимога, — вона по суті справи включена в першу вимогу — партійності».

Перше, що впадає в око, це відмова від загальнокультурної, тобто просвітницької ролі вчителя, що М.М. Пистрак кваліфікує як «прояв буржуазного виховання». Всупереч колишній педагогічній традиції, не згадуються морально-етичні якості педагога. Ще в промові на III з'їзді РКСМ В.І. Ленін сформулював принцип, відповідно до якого моральне все те, що відповідає цілям будівництва комуністичного суспільства. Але в плані політичного вимоги до вчителя максимальні. Не випадково навіть там, де йдеться, здавалося б, про вузько професійні речі, розмежовані предметна методика й «загальна методика радянської школи», як школи політичної обробки.

Якщо в підручнику М.М. Пистрака моральне виховання взагалі не згадується, то у випущеній в 1940 році «Педагогіці» за редакцією П.Н. Груздева йому вже присвячений спеціальний розділ. У ньому наголошується, що моральне виховання є складовою комуністичного виховання, а комуністична мораль «містить у собі виховання ідейності й комуністичної свідомості, більшовицької волі й більшовицького характеру, соціалістичного гуманізму, правдивості й чесності, атеїзму, радянського патріотизму й інтернаціоналізму, свідомої дисциплінованості, колективізму» [258, 421]. Розділ «Моральне виховання» включає п'ять глав («Антирелігійне виховання», «Виховання радянського патріотизму й інтернаціоналізму», «Виховання свідомої дисципліни», «Дружба й товариство в дитячому середовищі»,

«Естетичне виховання»), з яких лише одну можна вважати власне етичною.

Пройдуть десятиліття. Але як і раніше, аж до самого останнього часу [130,87; 259, 5; 261, 75; 361, 366], у підручниках з педагогіки для ВНЗ буде підкреслюватися пріоритет політики й ідеології — характерна риса авторитарної педагогічної культури тоталітарного режиму. При цьому, як відзначає М.О. Галагузова, уживання слова «виховання» в усній або письмовій мові мало на увазі саме комуністичне виховання, а родові поняття використовувалося в основному в контексті вивчення розвитку виховних систем в історії педагогіки [81, 54—55].

У серії статей з характерною назвою «Історія виховної катастрофи» С.Соловейчик намагається перевести на мову моральних норм ті установки, які реалізовувала ця педагогічна культура. «Суди й будеш не судимий, суди будь-кого, обговорюй його недоліки, не ухиляйся — у цьому полягає справжня товарицькість. Суди друга, брата, сестру, батьків — Суди! Ти — юний будівник комунізму, сама передова людина на землі. Не жалій тих, хто тягне нас назад і заважає будувати комунізм. Жалість — не радянське, не пролетарське почуття. Будь політично грамотним, тобто знай, що можна говорити, а чого не можна. Не базікай зайвого. Більшість завжди права! Запам'ятай на все життя: маси завжди праві, тому завжди відразу приєднуйся до більшості» [314, 45, 42].

Ці аморальні принципи офіційно не були проголошені з такою цинічною відвертістю. Але ненависть і непримиренність відкрито піднімалися на щит. У дванадцятьох тезах «Морального кодексу будівника комунізму» тричі проголошується «непримиренність до несправедливості, дармоїдства, нечесності, кар'єризму, корисливості»; «нетерпимість до порушників суспільних інтересів»; «непримиренність до ворогів комунізму, справи миру й свободи народів» [218, 411]. На цьому виховували дітей, для такого виховання й готовили педагогів.

Багато чого змінилося в нашому суспільстві із часів XXII з'їзду КПРС. Мало хто пам'ятає зміст «Морального кодексу»... Але залишки авторитарної педагогічної культури ще живі.

Ось фрагмент сценарію, що його пропонує педагогічний журнал для уроків з етики у другому класі. У вуста вчителя вкладається така сентенція: «А тепер подивимося на себе. Давайте оглянемося хоча б на вчорашній день і спробуємо письмово відповісти на три запитання, а потім підсумуємо відповіді й зробимо висновки. Чиї і які слова скривдили мене? Кого і якими словами скривдив я? Чиї і які слова не мені, але при мені сказані, неприємно відбилися на мені? Зібравши листочки, педагог, перебираючи їх, називає лише прізвища кривдників» [377,13].

Авторитарна педагогічна культура гранично обмежує свободу особистісних проявів не тільки учня, а й учителя. Стандарти, необхідні для будь-якого процесу навчання, доводяться нею до абсурду. Навіть учителі словесності позбавляються права на власні симпатії в доборі ілюстративного матеріалу. Як наслідок — цілковита відсутність умов, що сприяють самореалізації особистості вчителя. Педагог зводиться до ролі пасивно виконуючого заданий зверху навчальний план. Впливати на зміст навчального процесу він не має права, тому що виконання навчального плану суворо контролюється. Його завдання — вселити учневі певну суму інформації, а не розбудити в ньому інтерес до предмета. Відомий педагог М.П. Щетинін так сформулював парадигму педагогічної культури радянської школи: 1) я даю — учень бере — учень вчиться; 2) я даю — учень не бере — учень не вчиться. Такий підхід до освіти зручний викладачу-предметнику: головне — предмет, якому треба «дати». Вся увага зосереджується на знанні навчального матеріалу, а не на учневі, котрий вивчає цей предмет [380, 138]. І це не дивно, оскільки школяр тією самою парадигмою розглядається не інакше, як пасивний «об'єкт» педагогічного впливу. Зрозуміло, з подібним становищем мирилися не всі.

У 80-ті роки в життя радянської школи починає активно проникати нова парадигма навчання — педагогіка співробітництва. Не зобов'язана своєю появою науковим педагогічним інститутам, породжена стараннями ентузіастів, вона видавалася справжньою альтернативою колишній авторитарній педагогіці. Стурбована становищем у школі, суспільна думка миттєво звернулася до її розроблювачів і пропагандистів. Їх назвали педагогами-новаторами. їм надавалися газетні смуги, зустрічі з ними транслювало телебачення, їхні книжки [9; 10; 11; 12; 13; 75; 76; 128; 129; 212; 372; 373; 380] миттєво ставали бестселерами.

Що ж лежало в основі педагогіки співробітництва? Нова для радянської школи філософська методологія й насамперед — розуміння діалогічного характеру культури та відмова від парадигми суб'єкт-об'єктних відносин.

Діалогічність являє собою одну з найважливіших феноменологічних характеристик культури. У вітчизняній літературі про це вже докладно писали І.С. Біблер, Е.В. Ільєнков, М.С. Каган, Л.М. Коган, Е.В. Соколов [43; 126; 136; 161; 312]. Культура не просто формує й реалізує сутнісні сили людини, але реалізує їх у діалозі, в обміні інформацією, емоціями, знаннями. Л.М. Коган називає діалог самим реальним буттям культури, її іманентною сутністю, способом реалізації її функцій [161, 130].

Останнім часом інтерес до діалогічності культури посилюється. При цьому філософи-культурологи приходять до висновків, які прямо просяться в хрестоматії з педагогіки, хоча й абсолютно не вписуються в традиції звичного педагогічного підходу. В.В. Сильвестров констатував: «Змістовно міжіндивідуальне спілкування являє собою взаємне навчання-вивчання об'єктивності. Тут немає ні абсолютного вчителя, ні абсолютного учня» [306, 80]. З ним солідарна Т.В. Томко: «Якщо учасники діалогу обмінюються знанням, то вони можуть бути

названі вчителем і учнем. Істотно, що ролі вчителя й учня не абсолютизовані в сучасній культурі, а тому оборотні» [335, 26]. У контексті розмірковувань про педагогічну культуру це видається досить важливим.

Необхідним елементом виховання є самопізнання вихованого, що неможливе без наявності іншої людини й спілкування з нею. Особистість пізнає й виявляє себе, вступаючи у відносини з іншими людьми. Ця особливість процесу самопізнання відзначалася багатьма філософами як матеріалістичного, так і ідеалістичного напрямів. Тільки через іншу людину вбачав К.Маркс можливість розвитку людської чуттєвості [216, 42,125]. Е.В. Ільєнков так міркував на тему про органічне й неорганічне тіло людини: «Особистість і є сукупність ставлень людини до самої себе як до когось «іншого» — ставлення «Я» до самого себе як до когось «НЕ Я». Тому «тілом» її є не окреме тіло особистості виду «*homo sapiens*», а щонайменше два таких тіла — «Я» і «ТИ», об'єднаних начебто в одне тіло соціально- людськими зв'язками, відносинами, взаєминами» [127, 329]. Через відносини «Я — ТИ» бачить шлях до «себе справжнього» сучасний вітчизняний дослідник проблеми індивідуальності Л.О. Мясникова [235]. Розглядаючи відносини «Я — ТИ» як антипод відносин «Я — ВІН» (індивідуалізм, егоїзм) і відносин «Я — МИ» (конформізм), вона визначає ці відносини як щире подію, співчуття, у якому зливаються іманентне й трансцендентне. Тільки через «ТИ» людина стає «Я», стверджував великий ієрусалимський релігійний філософ ХХ ст. М.Бубер [54, 21]. Аналогію подібному твердженню можна, на наш погляд, у бачити й у словах Ф. Ніцше: «Один іде до ближнього, тому що він шукає себе, а інший — тому, що він хотів би втратити себе» [239, 43—44]. Тут також «Я» досягає бажаного через іншого, через «ТИ».

Що лежить в основі подібного твердження? Відповідь на це запитання дали представники ідеалістичної філософії, зокрема

М.О. Бердяєв [38, 267—269]. Він показав, що свідомість «Я» неминуче припускає свідомість інших «Я». Існування людини припускає існування інших людей, світу (для Бердяєва — ще й Бога), у яких людина начебто читає своє «відображення», тим самим пізнаючи себе. Абсолютна самота «Я» від усякого іншого «ТИ» є самознищенням. «Я» перестає існувати, «коли усередині існування йому не дане існування його іншого, «ТИ». Тому «Я» має глибоку потребу бути відображеним в іншому, одержати підтвердження й утвердження свого «Я» в іншому. Дивлячись на «ТИ», «Я» намагається побачити в ньому власне відображення. «Я» хоче відобразитися в іншому «Я», в «ТИ», у спілкуванні.

Порівнюючи себе з іншими людьми, людина тим самим шукає й знаходить у собі самій певні особистісні характеристики. Не в останню чергу ці характеристики залежать від того, як вона сприймається іншими людьми. «Відносини є взаємність, — підкреслював М.Бубер. — Моє Ти впливає на мене, як я впливаю на нього... Ми живемо, незбагненим чином включені в потік всесвітньої взаємності» [54, 15]. Одним із проявів цієї взаємності є відносини учня й педагога. В ідеалі, передусім педагог повинен бути тим «ТИ», тим «дзеркалом», удивляючись у яке, учень міг би здійснювати процес самопізнання власного «Я». Водночас й учитель повинен пізнавати власне «Я» через «ТИ» учня. Тут ми знову повертаємося до питання про діалогічність культури.

Самопізнання завжди діалогічне. Його учасники взаємно й однаковою мірою виступають суб'єктами пізнання власного «Я» і «дзеркалами» для іншого «ТИ». Ж.-П.Сартр писав: «Мій проект повернення собі самого себе є по суті проектом оволодіння іншим...». «Інший володіє секретом того, що я таке», — пише він далі [298, 96]. Це положення Сартра перегукується з думкою відомого філософа С.Л. Франка про діалогічність процесу самопізнання. Якщо «Інший» є «дзеркалом» для мене, то

одночасно і «Я» виступаю «дзеркалом» для «Іншого». Кожний із нас у цій взаємодії виступає одночасно і суб'єктом і об'єктом для «Іншого». Ця протилежність знімається С.Л. Франком за допомогою поняття «МИ», що з'являється як єдність двох і більш тісно пов'язаних між собою людей стосовно інших людей і груп [352, 50—51].

Розуміння об'єднавчої сутності й суб'єкт-суб'єктного характеру «МИ» у практиці педагогічної діяльності припускає відмову від суб'єкт-об'єктної парадигми педагогічної культури, що й було зроблено педагогікою співробітництва. Що ж характеризує педагогіку співробітництва як нову парадигму навчання? На наш погляд, це такі моменти:

1) Розуміння навчального процесу як спільної рівноправної діяльності вчителя й учня; іншими словами — перетворення того, кого навчають, з об'єкта в суб'єкт навчального процесу [9,6];

2) Головною ціллю навчального процесу виступає не бездумне, закладене програмою, а тому таке, що не підлягає обговоренню, заучування деякої суми визначень, дат і формул, а формування й розвиток особистості учня [371];

3) Основними засобами такого формування виступає особистість педагога — учителя й вихователя [380,138];

4) Формальна сторона навчання вторинна, його змістова сторона первинна. Тому традиційні прояви форми (структура уроку, форми контролю, оцінка успішності й т.ін.) можуть варіюватися або навіть відкидатися в інтересах змісту процесу навчання.

Розклавши в такий спосіб нову парадигму навчання на складові, не можна не побачити, що головна ідея педагогіки співробітництва — ідея перетворення учня з об'єкта в суб'єкт навчального процесу — це аж ніяк не новаторське відкриття радянської школи, а вічний ідеал демократичної педагогічної культури. Згадаємо, приміром, В.П. Вахтерова, діяльність

якого протікала ще на рубежі століть: діти — не об'єкт, «призначений для дресирування», а вчитель — не «щось подібне до Анатолія Дурова, що виховує для сцени своїх свиней, собак і мишей... Якщо стара шкільна педагогіка відповідала тільки на одне запитання: що повинен знати й уміти учень такого-то віку й такого класу, то нова педагогіка постарается відповісти на запитання: що в цей момент найкраще відповідає природному й нормальному прагненню дитини до розвитку» [18, 521— 522]. На природне прагнення дитини до розвитку, на дитину, що творить сама себе, орієнтована й вальдорфська педагогіка, не говорячи вже про всю сократичну традицію. Ні на йоту не применшуючи заслуг педагогів-новаторів, не можна не відзначити, що в радянській школі вони стали продовжувачами лінії, початок якій було покладено ще задовго до них. Ось ключова фраза: «учитель — лише співробітник, помічник і керівник дитини у власній роботі дитини», що була написана в 1917 році П.П. Блонським [45, 1, 42—43].

Для одного з основоположників радянської педагогічної й психологічної науки П.П. Блонського (1884—1941 рр.), ім'я якого лише недавно повернулося з ідеологічного небуття, головна педагогічна установка формулювалася так: «Учитель, будь людиною!» [45,1, 30]. Чому саме особистість учителя настільки важлива для нього? Тому що не фіксований і понад заданий набір правил, дат і формул є ціллю його школи. Ця ціль — розвиток особистості учнів. Особистість же учня формується тільки особистістю вихователя. Іншого «інструменту» для цього немає. Ось чому Блонському так ненависна стара авторитарна школа «з її учителем, який «проходить програму» і дотримується такого принципу: «учити можна більшому й можливо скоріше», з її підручниками, які зовсім сховали від очей учня живу дійсність, з її уроками, під час яких нерухомі діти за замовленням пасивно й на віру сприймають шматочки знань з окремих, розрізнених наук, без будь-якої логічної необхідності, за дзвінком

переходячи від розповіді про Йосипа до задачі на множення, а від останньої — до байки Крилова» [45, 1, 39—40].

Особистість учителя архіважлива, але наодинці вона поставленого завдання не вирішить — тільки разом з учнями, тільки співробітничавши з ними! «Виховуватися — значить самовизначатися, і виховання майбутнього творця нового людського життя є лише раціональна організація самовиховання його» [45, 1, 42]. Якщо це не педагогіка співробітництва, то що ж це? «Нова школа створює творця нового людського життя за допомогою організації самовиховання й самоосвіти його» [45, 1, 40]. Якщо йдеться не про перетворення учня з об'єкта в суб'єкт навчального процесу, то про що ж тут іде мова?!

С.Т. Шацький (1878—1934 рр.), який стояв на аналогічних позиціях, доповнює демократичну педагогічну культуру розумінням ще одного важливого моменту. Існуюча школа виходила з того, що вона готує дітей до майбутнього життя, як готують їх, скажімо, до математичної олімпіади. Але життя — не олімпіада. І в той час, коли школа до неї готує, дитяче життя вже йде. Отже, треба думати про те, щоб дітям дати можливість жити нині, тим багатим емоційним і розумовим життям, на яке вони здатні [374, 2, 40].

Кілька разів згадки про педагогічну культуру зустрічаються в роботах В.О. Сухомлинського (1918—1970 рр.). Щоправда, як правило, зміст цього поняття в нього не розкривається й фігурує як зрозумілий читачеві без роз'яснень [325, 27; 325, 92; 326, 5]. Однак у книжці «Серце віддаю дітям» читаємо: «З кожним роком у мене дедалі більше зміцнювалося переконання: одна з визначальних рис педагогічної культури — це почуття прихильності до дітей. Але якщо почуттю, за словами К.Станіславського, «наказувати не можна», то виховання почуттів учителя, вихователя, є самою сутністю високої педагогічної культури. Без постійного духовного спілкування вчителя й дитини, без взаємного проникнення у світ думок, почуттів, переживань

один одного немислима емоційна культура як плоть і кров культури педагогічної» [328, 10].

Постійне духовне спілкування вчителя й дитини — чи не це виступає суттю педагогіки співробітництва? Але якщо це так і якщо до сказаного додати, що те саме духовне спілкування впливає як визначальна риса високої педагогічної культури, висновок напрашується сам по собі: школа педагогіки співробітництва є школою високої педагогічної культури.

Уже згадуваний педагог-новатор М.П. Щетинін назве таке розуміння навчального процесу здатністю вчителі «піднятися до рівня рівності» з учнями [380, 32]. Не спуститися, не зменшитися до учня зі своїх висот і навіть не «підняти його до себе». Самому піднятися до його рівня! У цій, на перший погляд, незвичній фразі — глибинний зміст високої культури педагогіки співробітництва, що рішуче відкидає в навчанні «суб'єкт-об'єктні відносини». У ній дитина розглядається не як «відкрита система, а як рівноправний учасник навчання, особливості особистості якого спричинюють відбір усіх елементів навчально-виховного процесу й характер взаємодії вчителів й учнів» [11,11].

Важливою характеристикою високої професійної культури педагогіки співробітництва є індивідуальність підходу до дитини й суверенітет її особистості. Власне, сама вимога індивідуального підходу не нова. Вона традиційно кочує з одного підручника в інший, відіграючи роль магічного заклинання, яким не можна зневажати на словах, але якого вкрай важко дотримуватися на практиці. Неформальне осмислення, здавалося б, банальної істини, привело до революційного висновку: всі діти різні й до них не можна підходити з однаковими вимогами. «Розходження в здібностях, що не піддаються штучному нівелюванню й згладжуванню, завжди будуть породжувати й розходження в знаннях (глибина, міцність, точність знань, їхня узагальненість, динамічність і т.ін.), — відзначав П. А. Амонашвілі. І тому потрібно за допомогою тонкої психолого-дидактичної методики

індивідуального підходу розвивати здібності кожної дитини до меж її потенцій. Вирівнювання, таким чином, буде полягати не у формальному збільшенні обсягу знань, а в цілісному розвитку особистості школяра, всебічному прояві його задатків за допомогою методики навчання, здатної бути варіативною до індивідуальних особливостей» [11, 34].

Це з цілковитою підставою можна було б назвати переходом від метафізичного методу мислення до діалектичного. При всіх ритуальних згадуваннях індивідуальності, учні в радянській школі розглядалися (та й нині часто розглядаються) як стандартні «посудини», що підлягають «наповненню» стандартними знаннями. «Посудини», підкреслю, однакової «ємності». І ось на місце цієї статичної картини приходять справжній динамізм. По-перше, «посудини» виявляються різної ємності, причому ємність їх міняється при переході від «посудини» до «посудини». По-друге, у ці «посудини» можна «вливати» далеко не все підряд. І, нарешті, утримувати «налите» різні «посудини» будуть по-різному. Але, у такому випадку, чи можна на різні «посудини» чіпляти однакові «наклейки»?

Неформальне осмислення принципу індивідуального підходу до учнів приводить до питання про доцільність, здавалося б, непорушної системи бальної оцінки знань. «У гарного вчителя, — підкреслював П.А. Амонашвілі, — ніколи й не виникає думка про те, що треба ставити бали; бали є тільки тоді, коли потрібний результат чисто зовнішньої властивості або коли вчитель не розуміє свого покликання... Бали можуть служити тільки для звіту викладачів перед керівниками школи. Ніякого іншого значення бали не можуть мати» [11, 84—85]. Іншими словами, бали потрібні в системі авторитарної педагогічної культури, неможливої без зрівнялівки й тотального контролю.

Задовольняючи потребу шкільного начальства в одержанні звітів і тим самим створюючи для нього видимість керівництва педагогічним процесом, бальна оцінка одночасно, повільно,

але напевно підточувала цей процес зсередини. Дослідження Ш.А. Амонашвілі показали, що більшість конфліктів, які виникають між дітьми в 2—3-х класах, становлять конфлікти у сфері «відмінник — двієчник». Після таких конфліктів «відмінники» ще більше утверджуються в тім, що «відстаючі» дуже погані діти, грубі, невиховані, а про «відмінників» у колі «середніх» і «відстаючих» закріплюється думка, що вони погані товариші, люблять наказувати, зарозумілі, ябедничають і т.ін. [11,29].

На початку 80-х років НДІ загальної й педагогічної психології АПН СРСР провело в ряді шкіл Москви, Суздаля й Таллінна психологічне обстеження особистості «відмінника». Підсумки обстеження виявили ряд типових, характерних для більшості «відмінників», рис. Подвійність і нестабільність особистості. «Відмінник» — людина, яку роздирають суперечності. Якщо він усім підказує, якщо дає списати, він гарний для однокласників, але поганий для вчителя. І навпаки. Учителям подобається, коли «відмінник» постійно першим піднімає руку й дає правильну відповідь. Клас же розглядає його як вискочку. Ось і відповідь на запитання про те, чому, як правило, відмінників однокласники не люблять [318, 13].

Для «відмінника» характерні снобізм, елітарність, упевненість у тім, що бути «відмінником» дано далеко не кожному. Звичка бути кращим ніж інші переростає згодом у невротичну потребу. Помічено, що «відмінники» проявляють вдома помітно більше капризів, претензій, егоїзму, ніж діти, що зараховуються до «середніх» і «відстаючих». Отже, особистість «відмінника» далеко не завжди формується на тих моральних принципах, на формування яких начебто б спрямована діяльність педагогічного колективу, що працює на основі авторитарної педагогічної культури.

По суті, педагогіка співробітництва обстоювала повернення до теоретично беззаперечного, із часів Сократа відомого положення: головним результатом роботи вчителя є розвиток особистості

учня. Дитячі здібності до математики й мов, музики чи малювання завжди обмежені від народження. Здібності до особистісного розвитку таких меж не мають. Їхній розвиток і повинен виступити як ціль. Усе інше — лише засоби. Праві ті математики, які вважають, що на уроках головною турботою вчителя має бути розвиток у дітей мислення, мови, творчих здібностей, виховання позитивної мотивації навчання, що першорядну увагу варто приділяти проблемним ситуаціям, що виходять на проблеми моральності, взаємозв'язку математичних понять із реальними проблемами навколишнього світу [68, 3] . Те саме можна сказати й про будь-який інший предмет.

Вільна особистість як вища цінність, розвиток такої особистості як ціль, демократична педагогічна культура як засіб її досягнення — ось напрямок, у якому намагається йти сучасна школа. Але зробити це непросто. Багато чого сьогодні заважає її руху. Створення умов для всебічного розвитку особистості вимагає якісно нової матеріальної бази, у той час як у держави не вистачає коштів навіть на підтримку в належному порядку старої. Для педагогіки співробітництва необхідна інша педагогічна освіта, що формує інший тип учителя, у той час як більша частина викладачів готувалася до реалізації завдань авторитарної педагогіки. І не їхня у тім провина — їх так учили. Тому навіть тепер, коли зняті колишні заборони, багато хто з них не знають що робити, переживаючи стан, до якого найточніше підходять слова з пісні В.Висоцького: «Мені вчора дали свободу. Що я з нею робити буду?». Нарешті, нова педагогічна культура вимагає нових підручників — гарних і різних. А наші школи не завжди вдосталь забезпечені навіть старими. І не тільки школи. Усі перелічені хиби відносяться й до дошкільної, і до вищої освіти.

Тому не слід форсувати терміни реального переходу школи до роботи на принципах демократичної педагогічної культури. Цей процес буде йти довго й болісно. Але хочеться думати — безповоротно.

Глава 5

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Професійна освіта взагалі, і професійно-педагогічна освіта зокрема, є соціальним інститутом, який на правах підсистеми входить у систему освіти суспільства і виконує соціальні функції соціалізації, навчання, виховання й розвитку особистості. Але разом із цими, загальними для соціального інституту освіти функціями, професійна освіта головним чином спрямована на оволодіння людиною певними знаннями, уміннями й навичками з конкретної професії й спеціальності.

Оскільки професійна освіта містить у собі ряд конкретних видів, відзначає Г.Е. Зборовський [118,2, 8], варто враховувати, що кожному з них відповідає особливий соціальний інститут із системою властивих тільки йому установ (навчальних закладів) освіти. У контексті проблеми нашого дослідження нижче ми зупинимося на проблемах соціального інституту вищої педагогічної освіти.

Формування високої педагогічної культури виступає необхідним компонентом професійного становлення педагога. В ідеалі воно повинне проходити в студентські роки, паралельно з освоєнням матеріалу з того конкретного предмета, що обрав для себе майбутній учитель. На практиці все інакше. Одержавши диплом педагогічного інституту (університету), учорашній студент іде в школу, найчастіше маючи непевне уявлення, «що робити» і «із чого почати», особливо щодо виховної роботи з учнями.

Проведене І.Є. Відт дослідження загальної культури вчителя як фактора успішності його педагогічної діяльності виявило пряму залежність між загальною культурою педагога і його професійною діяльністю [66, 12]. Одночасно тим самим дослідженням було встановлено, що лише 18% учителів відповідають вимогам творчого рівня педагогічної культури [66, 10].

На сторінках наукової й періодичної преси останнього часу багато говорилося про те, у якому скрутному становищі перебуває вітчизняна школа. За даними соціологічних опитувань, її стан оцінюють як кризовий 73% учителів. У різних регіонах України професійним рівнем педагогів задоволені лише 26—35% учнів і 36—42% батьків. Брутальність і жорстокість стосовно учнів з боку педагогів відзначають 15% батьків і більше 30% школярів [111, 5]. Не в останню чергу вина за це лежить і на вчительському корпусі, хоча багато в чому його можна назвати «без вини винним». Чому багато наших педагогів не є носіями справді високої педагогічної культури? Значною мірою це залежить від системи їхньої підготовки, характерної для педагогічних училищ, інститутів, університетів. Основна частка змісту виучки вчителя у них націлена на підготовку викладачів, а не вихователів. Підготовка до роботи з формування особистості учнів, що вимагає багато часу й сил учителя, обмежується незначними теоретичними й методичними курсами. Виходить парадоксальна річ: ніхто не допускає думки, що хімію або фізику може викладати вчитель без спеціальної підготовки. У вихованні ж часто доводиться зіштовхуватися з фактами, коли ним займаються люди, що мають невиразне уявлення про етику, естетику, світову культуру, історію релігій, без глибокого знання яких вихователів не піднятися вище рівня ремісника.

Одним із показників низького рівня педагогічної культури нашого суспільства виступає невисока престижність учительської праці. Вона, у свою чергу, є результатом сформованого матеріального й морального становища учительства. Ставлення

до нього влади на словах і на ділі було діаметрально протилежним. На словах уважалося нормою цитувати ленінську фразу про народного вчителя, який «повинен бути поставлений на недосяжну висоту» [199, 45, 365]. На ділі вчитель жив тяжко й небагато. У 50-х роках, коли стало за можливе про це говорити (зрозуміло, із застереженнями про «окремі випадки»), було з'ясовано, що немаловажною причиною плинності вчительських кадрів, особливо на селі, було неухвалене ставлення місцевих органів до їхніх матеріальних потреб, незабезпеченість паливом і освітленням, перебої з постачанням продовольчими товарами [254, 101]. Десятиліттями рівень оплати педагогічної праці є одним із найнижчих у народному господарстві.

Низький суспільний престиж, що виражається в низькій оплаті вчительської праці, привів до ряду сумних наслідків. По-перше, у цілому по країні багато років конкурс абітурієнтів у педагогічних інститутах був помітно нижчий, ніж в університетах і технічних ВНЗ, що вже саме по собі знижувало можливість формування найбільш сильного контингенту студентів. Та сама причина, по-друге, спричиняла ситуацію, при якій у педагогічні інститути йшли не найкращі абітурієнти. Хоча більшість периферійних університетів також працювала на школу, добре підготовлені випускники шкіл, як правило, перед фізматом і філфаком педінститутів віддавали перевагу університетським факультетам аналогічного профілю. Зрозуміло, на якості тих, хто заповнював аудиторії педагогічних інститутів, це позначалося безпосередньо й не кращим чином. Нарешті, по-третє, низька оплата вчителя зробила його роботу не тією, котра в очах багатьох годиться главі сім'ї й годувальникові. Педагогічні інститути стали переважно дівочими навчальними закладами. За цим швидко пішла фемінізація всього педагогічного корпусу.

Ми далекі від думки про те, що педагогічне поприще — не жіноча справа. Але разом із тим у сучасному суспільстві жінка

значно більше ніж чоловік обтяжена турботами, пов'язаними із сім'єю, дітьми, господарством. Домашня праця — один із головних факторів, що скорочують вільний час, відволікають людей від корисної активної діяльності [270, 247], зазвичай лежить на жіночих плечах. У жінок об'єктивно менше вільного часу, ніж у чоловіків, а отже, менше можливостей для загального культурного розвитку. Показово, що в ході соціологічного опитування вчителів Дніпропетровської області 72,5% респондентів із числа сільських і 71,8% респондентів із числа міських педагогів відзначили недолік вільного часу й своє бажання «розкряпачитися» [226,63]. Тому й наївно чекати від обтяженої дітьми й господарством учительки активної роботи з підвищення своєї педагогічної культури.

Це перший аспект низької суспільної престижності педагогічної діяльності як фактора впливу на рівень педагогічної культури професіоналів. Другий її аспект образно може бути названий «ефектом хибного кола». Виховані за нормами авторитарної педагогіки, не кращі (м'яко кажучи) учителі створювали негативну духовну атмосферу в школі. У результаті основна маса гарних учнів, самовизначаючись «робити б життя з кого», вибирала для себе будь-яке поприще, тільки не шкільне, і в педагогічні інститути йшли дуже рідко. Через слабку базову підготовку (яку не компенсували ні відроджені робітфаки, ні квоти на прийом національних кадрів і абітурієнтів із сільської місцевості), студенти педагогічних ВНЗ не могли в необхідному для сократичної педагогіки обсязі опанувати програму ВНЗ. Коли ж наставав час повернутися в школу учителями, вони приходили туди тими самими слабкими педагогами, які приносили із собою авторитарну педагогічну культуру. Коло замикалося, і все починалося спочатку.

Зрозуміло, далеко не все щодо цього можна вирішити тільки в стінах вищої школи. Доти, поки педагогічна культура всього суспільства буде залишатися низькою, важко розраховувати на

її високий рівень у професіоналів. Разом із тим, це аж ніяк не означає, що варто віддати перевагу іншій крайності й зовсім нічого не змінювати в очікуванні кращих часів.

Думається, проблему формування високої педагогічної культури студентів варто вирішувати вже з моменту вступних іспитів. Нині набір у педагогічні університети здійснюється за тими самими принципами, що й в усі інші ВНЗ — за балами, отриманими абітурієнтом на вступних іспитах. При цьому конкурс пов'язаний не з виявленням педагогічної талановитості, а з виявленням рівня знань абітурієнта з різних предметів. Тим часом, як уже підкреслювалося вище, педагогічна культура — це не лише знання. Це вміння знайти «ключ без права передачі» до серця кожного учня. Крім раціональних знань, вона вимагає й ірраціонального, що не піддається точному опису й виражається в поняттях «педагогічна інтуїція», «відчуття аудиторії», «уміння відчувати учня». Елемент мистецтва в педагогічній культурі присутній так само вагомо, як і елемент науки, створюючи нерозривний сплав раціонального й ірраціонального, того, що можна описати, і того, що можна лише відчувати. Ось чому далеко не кожна людина може стати гарним педагогом, навіть якщо вона дуже добре вчилася й виявляла талант неабиякого вченого. Адже талант ученого — це талант раціонального аналітика, здатність «алгеброю гармонію перевірити». Для вчителя цього не досить, тому що талант педагога полягає в тому, щоб відчувати свого учня, а не тільки знати його.

Для того, щоб стати вчителем з високою педагогічною культурою, людина повинна мати талант, так само, як вона повинна мати талант, аби стати актором, художником або журналістом. І так само, як це потрібно в театральних інститутах і на факультетах журналістики, педагогічним університетам необхідний творчий конкурс, здатний виявити в абітурієнта наявність педагогічного таланту. Ми далекі від того, щоб однозначно

стверджувати, як треба проводити подібний творчий конкурс. Це завдання окремого дослідження. Але сама потреба в подібній оцінці абітурієнтів педагогічного університету для нас не-заперечна, тим більше, що тема зв'язку педагогіки й мистецтва для вітчизняних ВНЗ не нова.

У 80-ті роки колективи Полтавського [249], Казанського [278], Ростовського [192], Псковського [207], Гомельського [191], Кишинівського [233] педагогічних інститутів стали шукати вирішення проблеми розвитку особистісних якостей майбутніх учителів. Робити це, зрозуміло, можна було лише стосовно до зовнішніх якостей, які можна було спостерігати, а тому легко параметризувати й тренувати — дикції, міміки, пантоміми та ін. Сюди й була спрямована енергія пошуку. Ентузіасти нового підходу відразу звернули увагу на те, що розвиток мовних, мімічних і інших моторних і мускульних здібностей давно й добре здійснюється в театральних інститутах. Залишалось лише обґрунтувати можливість перенесення методів підготовки актора на методи підготовки вчителя. Зроблено це було просто й без глибокого методологічного обґрунтування: «Педагогічне мистецтво, — читаємо на сторінках навчального посібника «Основи педагогічної майстерності», — часто називають театром одного актора. Тому для педагога важливо знати принципи театральної дії, її закони» [249, 50]. Так автори згаданого навчального посібника звернулися до театральної педагогіки.

Ми аж ніяк не заперечуємо думку про необхідність навчання студентів педагогічних університетів правильній дикції й виразній міміці. Але справа в тому, що подібність учительської праці із працею акторською лише суто зовнішня. Актор, безперечно, творець, але це творець «у третьому поколінні». Першооснова показаної глядачеві дії закладена драматургом. Він первинний. Трактують авторського задуму — завдання режисера, котрий на свій розсуд розставляє у п'єсі смислові

акценти. Завдання ж актора полягає в тому, щоб точно донести до глядача матеріал у режисерській інтерпретації. Ця «третинність» акторської професії єдина як у театрі одного актора, так і в інших театрах. Треба зовсім не знати театр, щоб об'єднавши в одній особі й автора, і режисера, і акторів, стверджувати: вихователь фактично розробляє драматургію педагогічної дії, визначає закони її розвитку, створює план виховного впливу, що припускає режисерське бачення того або іншого виховного сюжету; нарешті, сам педагог виступає як активний «транслятор» виховних ідей і установок, — і на цій підставі робити висновок, що «у театральному мистецтві і в педагогічному впливі багато спільного» [341, 87]. У вчителя немає ні драматурга, ні режисера. Програма — не п'єса, а методика — не режисер. Учитель основний у своїй творчості. Він все визначає самостійно. Педагог — сам собі методист. Він опирається, з одного боку, на індивідуальні характеристики власного мислення, а з іншого — на відповідність структури свого мислення логічній структурі навчального предмета [236, 69]. Тому в принципі можна зустріти гарного актора, що у житті був би людиною не дуже розумною. Недалекий учитель споконвічно гарним бути не може.

Актор передусім апелює до почуттів аудиторії, учитель впливає на її розум. Ось чому голос, міміка, рух для актора — основні засоби впливу, для вчителя ж — допоміжні. Непорядна людина, яка блискуче грає Сірано де Бержерака, здатна викликати у глядачів найблагородніші почуття. Непорядний педагог, яким би високим не було його ораторське мистецтво, подібного зробити не може. Отже, зовнішні, спостережувані й параметризовані вимоги до педагогічної культури — умова необхідна, але ще недостатня для її формування. Випестувати з учнів особистість може лише вчитель, який сам є особистістю. Це й приводить до одного з головних висновків: загальна культура особистості виступає основою високої педагогічної культури. Загальна культура педагогів, як правило, виявляється ви-

рішальним фактором в оцінці учителя класом. Школярі не завжди можуть адекватно оцінити рівень знань педагога з предмета, але рівень його загальної культури визначається ними практично безпомилково й формує відповідне ставлення-відповідь. Клас зазвичай прощає педагогові незнання окремого часткового питання з предмета. Низький рівень особистісної культури педагога йому не прощається. Не випадково серед якостей, професійно необхідних педагогові, опитані вчителі на третьому за значимістю місці після компетентності й доброти до дітей назвали рівень загальної культури [226, 53].

Отже, ВНЗ педагогічної орієнтації мають бути центрами підготовки людей із широкою загальною культурою. Пріоритети навчання в них повинні розставлятися так: по-перше, слід готувати людину, по-друге — педагога й лише в третю чергу — предметника (історика, математика та ін.). Нині справа поставлена діаметрально протилежним чином. До 70% навчального часу педагогічний навчальний заклад витрачає на підготовку студента з предмета, 11—13% приділяється на психолого-педагогічні дисципліни й зовсім мало — на розвиток культурного кругозору й зростання духовності [26, 31—32]. Результатом такої підготовки стає висновок, до якого доходять багато вчителів: «нині, щоб стати справжнім носієм духовної культури, однієї педагогічної освіти мало» [226, 10]. І це в умовах, коли світові тенденції розвитку освіти дедалі більше висувають на перший план гуманітарний аспект. Так, у США вже в багатьох технічних (!) університетах до 40% навчального часу приділяється гуманітарним дисциплінам — мовам, історії культури, психології, соціології та ін. [320, 186]. Більше того, гуманітаризація глибоко проникає навіть у військові (!) навчальні заклади. Військові дисципліни в провідних національних військово-навчальних закладах США (загальновійськове училище у Вест-Пойнті, військово-морське училище в Аннаполісі) не перевищують 15% від загального обсягу навчальних годин.

Уважається, що випускник військового коледжу передусім повинен бути високоінтелектуальною, широкоосвіченою людиною. Тому на гуманітарні дисципліни в них відводиться 50% навчального часу на першому курсі, до 30% — на другому, до 60% — на третьому й до 70% — на четвертому [123, 57]. Курсанти вивчають психологію, світову культуру, соціологію, політекономію, логіку, філософію, расову теорію, теорію лідерства й теорію досліджень, літературу, теологію, мистецтво, іноземні мови.

Уже в середині шістдесятих років західні теоретики й методологи освіти доходять висновку про те, що «всі важливі проблеми суспільства можуть бути розв'язані тільки шляхом розвитку соціальних досліджень, що є запорукою подолання труднощів розвитку суспільства» [401]. Однією із причин цих труднощів називалася ідеологія технократизму. Американський філософ А.В. Гоулднер писав, що в технократичній свідомості наука й технологія виступають як символи необмежених можливостей, мають характер панацеї. Людина в ній уявляє себе Прометеем, і немає нічого, що вона не могла б зробити. Інакше кажучи, наука й технологія в технократичній свідомості з'являються у вигляді своєрідних утопічних абсолютів [397, 262—263].

Однак ця утопія, як і будь-яка інша, на практиці призвела до сумного результату. Взятись з «амбіцією Прометея» до підкорення природи, відзначав відомий філософ Р.Арон, людина фактично зайнялася маніпулюванням природою [389, 218] і стрімко рушила в глухий кут, з якого її може вивести лише гуманізація знань.

Якщо звернутися до матеріалів реорганізації вищої школи, не можна не помітити, що в них також проголошуються перетворення «на основі системного підходу й гуманістичних принципів нової біосферної культури, що стверджує єдність природного, соціетарного й індивідуального буття» [79,

2—3]. На практиці ж це виражається в тому, що ВНЗ (кожний на власний розсуд, тому що єдині підходи не розроблені) провадять чергову кампанію з гуманізації й гуманітаризації викладання. Цілі цієї кампанії більшості педагогам незрозумілі, її завдання розпливчасті, а тому й засоби здійснення обрані найелементарніші — кількісне збільшення набору всіляких (як правило, історичних) курсів з філософії, етики, естетики, культури, мистецтва, релігії й т.ін. При цьому далеко не кожний працівник системи вищої освіти зможе зрозуміло пояснити, що ж відрізняє гуманізацію знання від його гуманітаризації й чим обумовлена потреба в них. Тим часом, гуманізація й гуманітаризація освіти — це не мода й тим більше не чиясь примха, а об'єктивна необхідність, що впливає із сучасного стану наукового знання.

Через гуманізацію освіти розкривається людська сутність кожної науки й передусім її етичний аспект. Подолання здатного викликати глобальні кризи сцієнтизму можливо лише на шляху етизації відносин людини з довкіллям. Одними з перших у ХХ ст. це усвідомили представники Римського клубу. «Будь-які нові досягнення людства, — підкреслював його глава А.Печчеї, — включаючи й те, що звичайно мається на увазі під «розвитком», можуть ґрунтуватися тільки на вдосконалюванні людських якостей, і саме на цьому ми повинні сконцентрувати всі свої зусилля, якщо ми хочемо дійсно «зростати» [269, 224]. У ряді доповідей Римського клубу, особливо таких, як «Перегляд міжнародного порядку» [329,98] і «Людство біля поворотного пункту» [198,111], зверталася особлива увага на етичний зріз глобальних проблем сучасності й підкреслювалося, що має бути розроблена нова етика у використанні матеріальних і природних ресурсів.

Тлумачення гуманізації освіти як розкриття людської сутності будь-якої науки, по-перше, показує, що ВНЗ можуть розв'язувати цю проблему лише спільними зусиллями

представників усіх галузей знань, а не тільки за рахунок кафедр гуманітарного циклу. Ми солідарні з І.М. Гореловим, який стверджує [93, 9], що весь навчальний корпус сам повинен прийти до думки про необхідність безумовного й досить глибокого збагачення знаннями й методами, які, як правило, були для звичайного викладача неспецифічними з його власної спеціальності. По-друге, це тлумачення гуманізації вимагає й відповідної корекції шкільних програм. У педагогічній літературі вже відзначалося [308, 229], що спроби школи зберегти традиційну гімназичну системність предметів, включивши в неї результати науково-технічного прогресу, дали досить негативний результат. Це привело до збільшення годин на вивчення природних дисциплін за рахунок гуманітарних, за чим, у свою чергу, пішла дегуманізація навчального процесу.

Аналогічний процес охопив і вищу школу, як вітчизняну, так і зарубіжну. Відомі представники Римського клубу Д.Мідоуз і Л.Перельман зауважували [222,104], що в цей час у вищій освіті переважає предметний, а не проблемний підхід до змісту освіти. Студентів ознайомлюють із набором фактів і теорій, які об'єднані тільки тому, що виходять із однакових спрощених уявлень про реальний світ або розроблені за допомогою тих самих аналітичних методів. Але реальний світ не розмежовується обов'язково за дисциплінами!

Та сама думка проглядається й у позиції заступника генерального директора ЮНЕСКО Р.Сінгха. Він стверджує [309, 8], що традиційно людина намагалася зрозуміти реальність, розбиваючи її на різні дисципліни й відокремлюючи процес розуміння від дії. Але в цей час дедалі більшою мірою будь-яка проблема вимагає знання з цілого ряду дисциплін. Здатність бачити ситуацію в цілісності й взаємозв'язку її складових є найважливішим, дійсно необхідним способом доступу до знання й ліквідації розриву між знанням, як абстрактним узагальненням (типово навчальний підхід) і реальністю умов людського існування.

Якщо ж до сказаного додати, що глобальні проблеми сучасності в будь-якій сфері діяльності вивели на перший план питання етики (і це при тому, відзначеному А.Швейцером, становищі, коли «у сучасному викладанні й у сучасних шкільних підручниках гуманність відтиснута в найтемніший кут, начебто перестало бути істиною, що вона є самою елементарною й насущною при вихованні людської особистості, і начебто немає ніякої необхідності в тім, щоб всупереч впливу зовнішніх обставин зберегти її для нашого покоління» [376, 244]), стане зрозумілий об'єктивний характер вимоги гуманітарної підготовки будь-якого фахівця й передусім — педагога.

Сцієнтистськи звужений підхід до науки чинив руйнівний вплив як на природу, так і на пізнання. А.Швейцер побачив у вузькій спеціалізації усіх сфер людської діяльності, і особливо науки, явну загрозу як для окремої людини, так і для духовного життя суспільства в цілому. «Уже дає про себе знати й та обставина, — писав він, — що молодь навчають люди, які не відрізняються достатньою універсальністю, аби розкрити перед нею взаємозалежність окремих наук і намітити їй обрії в їх природних масштабах» [376,242]. Взаємозв'язок же окремих наук являє собою другий аспект і окремий випадок гуманізації освіти — її гуманітаризацію, тобто широке проникнення гуманітарного знання в усі сфери знань.

Розгорнута в ХХ ст. загальна математизація науки, що дала людству кібернетику, з логічною неминучістю вивела його на синтез гуманітарних і природничих знань у системі нової глобальної науки. Кібернетика неможлива без математики, але так само вона неможлива й без логіки, і без психології. У біоінженерії, маркетингу, теорії систем, соціальному моделюванні грань між гуманітарними і природничо-науковими знаннями ще більш примарна. Новітні наукові дослідження підкреслюють, що сучасна людська діяльність більше, ніж коли-небудь раніше, ґрунтується на взаємопроникненні наук, на об'єднанні

знань із різних галузей, але при цьому лише сходження на більш високий рівень спільності дозволяє побачити нові функціональні зв'язки. В основі кібернетики лежить двійчаста система числення. Професор технічного університету в Будапешті Т.Вамош побачив у цьому велику потенційну небезпеку [61, 44], тому що людське життя не є бінарною системою. Людина, яку вчать зворотному, може добре опанувати елементарну логіку й організаційні навички, однак творчим здібностям цієї людини буде нанесена серйозна шкода. Отже, синтез знань на основі інтегративних понять, що дозволяє виявити нову сутність, розкрити макродинаміку й нелінійність процесів організації, можна розглядати як нову грань діалектичного методу, новий внесок природознавства ХХ ст. у теорію пізнання [1,310—311].

При гуманітарному підході, відзначає Б.Г. Богін [47, 42], на відміну від негуманітарного, навколишній світ пересте сприйматися суб'єктом як світ, де діють лише «об'єктивні закони» і кожний його елемент виконує свою задану функцію в існуючому незалежно від чиєї б то не було суб'єктивності великому механізмі. При гуманітарному підході світ для суб'єкта стає простором опредмечених суб'єктивностей, простором, у якому за всяким елементом зовнішнього світу стоять моменти світу внутрішнього.

На думку аналітиків ЮНЕСКО, ХХІ століття буде століттям гуманітарного знання. Це не означає, що науки традиційно названі точними, відійдуть на другий план. Скоріше, буде переборена односторонність підходу до них, як до існуючих в ізоляції від інших складових світової культури. Не випадково як хибне сучасної інженерної освіти дослідники виділяють те, що весь процес підготовки фахівця замикається в ньому винятково в техносфері. До порядку денного поставлена проблема гуманітаризації технічної освіти, яка полягає в перетворенні самої технічної освіти в освіту, співвіднесену із загальнолюдськими

цінностями. Отже, навіть технічне знання повинне бути культурно навантаженим, не мати чисто інструментального, логічно впорядкованого характеру, властивого сцієнтизму [102, 84—85].

Аналогічну думку ми зустрічаємо в румунського дослідника М.Малиці. Розглядаючи на сторінках журналу ЮНЕСКО проблему співвідношення наукового прогресу й змісту освіти [214, 49—50], вона доходить висновку про те, що в майбутньому викладання природничо-наукових дисциплін буде мати більш «контекстуальний характер». Цим воно буде відрізнятися від аксіоматичних тенденцій мислення, які дістали поширення на початку ХХ ст. й досягли апогею в 1950-ті роки. Навчання буде включати елементи історії науки, етику науки, оцінку технологій, пов'язану із ціннісними поняттями й нормативним підходом. Цим воно буде відрізнятися від домінуючого поки що позитивізму.

У сучасній системі вищої освіти лише підготовка істориків близька до такої моделі. Споконвіку ясно, що цільне уявлення про історичний розвиток не можна дістати, ознайомлюючись лише з низкою окремих подій, без знань про розвиток і зміну релігійних, політичних, економічних, природничо-наукових, етичних, естетичних, філософських поглядів. Щодо інших спеціальностей, справи ідуть не так. Тим часом, уміння побачити власне поле діяльності як частину єдиної світової культури й стане, мабуть, головною складовою майбутнього світогляду.

Якщо погодитися з такою постановкою питання, то вже не вимагає додаткового обґрунтування доцільність серйозного поглиблення вивчення в педагогічних університетах дисциплін гуманітарного циклу як засобів формування високої педагогічної культури. Необхідність їхнього вивчення обумовлена рядом причин, серед яких варто особливо виділити три. По-перше, зростання соціальної ролі культури в сучасному світі. По-друге, настійна потреба підвищення культурного

рівня педагогічних кадрів. Нарешті, якщо спеціалізована освіта залишає в тіні моральний аспект виховання, то гуманітарні знання спрямовані на розкриття сутнісних сил людини, її внутрішнього багатства.

Цикл загальноуніверситетських гуманітарних дисциплін являє собою комплекс предметів, в основі якого лежить філософсько-методологічний підхід, що розкриває загальні закони й специфічні особливості культурно-історичного процесу, співвідношення в ньому матеріального й духовного, внутрішнього й зовнішнього, національного й інтернаціонального, станово-класового й загальнолюдського. Але не слід перетворювати такий комплекс у сухий і вузько теоретичний. Одночасно він покликаний вирішувати завдання ознайомлення студентів зі скарбницею світової культури і її видовою й жанровою розмаїтістю; виконувати виховну роль у ціннісних орієнтаціях майбутніх педагогів.

У рамках підготовки вчителя будь-якого профілю комплекс загальноуніверситетських гуманітарних дисциплін повинен виконувати інтегруючу роль. Його завдання — об'єднати спеціальні предмети з філософськими й психолого-педагогічними дисциплінами. Такий підхід дає змогу виділяти у викладанні комплексу три основні цільові компоненти: культурологічний, педагогічний і особистісний. Культурологічний аспект циклу показує закономірності розвитку світової культури як природно-історичного процесу. Це провідний принцип усього циклу. Лише при його врахуванні можна правильно зрозуміти діалектику загального, особливого і одиничного в історії, економіці, культурі кожного народу й будь-якої епохи, зрозуміти закони формування й розвитку релігії, мистецтва, етичних, естетичних, педагогічних систем і поглядів. Педагогічний аспект спрямований на формування у студентів знань і вмінь, необхідних для прищеплювання учням бачення будь-якої конкретної сфери знань крізь призму світового розвитку як цілого. Особистісний

аспект комплексу спрямований на індивідуальний культурний розвиток майбутніх педагогів.

На перший погляд, усе логічно. Однак на практиці реалізувати такий підхід дуже непросто. Йому заважає сцієнтистськи-технократична традиція школи, від початкової до вищої. Яке призначення викладання дисциплін, досліджуваних у системі освіти? — запитують М.Б. Туровський і С.В. Туровська, і самі ж відповідають. Засвоєння природничих наук, особливо математики, створює основу для подальшої професійної спеціалізації у сфері промислової діяльності в самому широкому розумінні. «Що ж стосується гуманітарних дисциплін, то відповідь буде досить невизначена й банальна — їх вивчення дасть можливість учням долучитися до культури, підвищити свій культурний рівень. Таке невиразне уявлення про значення гуманітарної освіти породжує в суспільстві враження необов'язковості як вивчення гуманітарних предметів, так і взагалі занять мистецтвом та іншою «культурою» [339, 105].

Порівняно недавно в навчальні плани педагогічних університетів були уведені години на вивчення дисциплін, пов'язаних із специфікою регіону (краю, області, республіки). Малися на увазі його етнографія, історія, культура та ін. Конкретний же вибір — чим заповнити ці години — пропонувався на розсуд факультетів. Нерідко такий вибір робився в класичних сцієнтистських традиціях: «Специфіка нашої республіки полягає в тому, що в нас погано знають алгебру. Тому у відведені години ми будемо проводити додаткові заняття з алгебри» [28, 148— 149]. Аналогічно міркували професори й доценти із Вчених рад ряду ВНЗ, що проголосували за скасування жалюгідних залишків гуманітарної освіти у своїх університетах. І це не дивно. Сучасні професори й декани самі в минулому навчалися у ВНЗ, у яких багато років недооцінювалася гуманітарна освіта. Мільйони студентів залишали, вивчившись, стіни рідних університетів, не маючи поняття про історію навіть вітчизняної

літератури, кіно, театру, живопису, музики, архітектури. Відсутність загальної культури, вузька, прикладна спеціалізація згубно позначалися й на їхній професійній підготовці [156,95]. Не були тут виключенням і педагогічні університети.

У 1997 році у м. Кривому Розі ми провели соціологічне дослідження, що виявило вкрай низький рівень відвідування міського драматичного театру як студентами, так і викладачами педагогічного університету. Причому, контингент фізмату мало чим відрізнявся від філфаківців. І це не тільки криворізький феномен. По всій країні театри й педагогічні університети співіснують, майже не помічаючи один одного. У той же час у театрах дореволюційної епохи гальорка завжди була переповнена студентами.

Тут ми виходимо ще на один аспект проблеми формування високої педагогічної культури студентів. Цей аспект — загальна духовна атмосфера в педагогічному університеті й довкола нього. Довгі роки теорія виховання існувала у відриві від теорії культури, а культурологія залишала поза увагою проблематику виховання. У ряді публікацій була відзначена абсурдність подібного становища [157, 6; 320, 190] і показано, що виховання є не що інше, як оволодіння культурою. Моральне виховання — це оволодіння цінностями й нормами моральної культури, естетичне виховання — естетичної культури, фізичне виховання — фізичної культури й т.ін. Врахування цього тим більше необхідне, якщо мова заходить про педагогічну культуру, що нерозривно пов'язує дві суспільні системи — педагогіку й культуру. Якщо ж до цього додати, що педагогічна культура одночасно є частиною загальної культури особистості, стане зрозумілим: не можна розвивати педагогічну культуру фахівця без всебічного розвитку його особистості. Але яким чином відбувається розвиток особистості?

Людина — єдина з живих істот, котра живе одночасно наче у двох світах. З одного боку — вона природне тіло, підпоряд-

коване всім фізичним, хімічним і біологічним законам, й поза природним світом її існування немислиме. Але, з іншого боку, людина живе й у світі неприродному, надчуттєвому, створеному нею самою, — у світі культури. Цей світ вільний від кайданів часу й відстаней. «Якщо людина як явище є тимчасовий, скороминущий факт, то як сутність вона неминуче вічна і всеосяжна», — писав В.С. Соловйов [316, 2,119]. Саме так культура, говорючи словами А.Моля, «просочує людину» [227, 47].

Отже, в основі розвитку педагогічної культури студентів лежить загальна духовна атмосфера, як у ВНЗ, так і довкола нього. Вона має бути розвивальною. Поступивши в педагогічний університет, людина повинна попадати в інтелектуально насичену духовну обстановку. Тут необхідна найширша поза- аудиторна робота. Для розвитку майбутнього вчителя не тільки бажані, але й необхідні студентські художні колективи різного профілю, студентські спортивні команди, студентські газети зі своїми непрофесійними редакціями й т.ін.

У недавньому минулому таку атмосферу всебічного духовного розвитку повинні були створювати факультети суспільних професій. Але на практиці їх роль зводилася до підготовки учасників невеликих чисельно напівпрофесійних колективів, що здобувають навчальному закладу лаври лауреата на оглядах художньої самодіяльності. Так само широка масова робота кафедр фізвиховання з розвитку фізичної культури студентів була підмінена створенням напівпрофесійних (а в тих університетах, де є факультети фізичної культури — професійних) збірних команд для перемог на спартакіадах ВНЗ. Крім усього іншого, діяльність факультетів суспільних професій була надмірно політизована. І все-таки, менше, ніж варто було б, значно бідніше, ніж в американських ВНЗ, але факультети суспільних професій відкривали деякі можливості особистісного розвитку студентів.

Проблема впливу духовної атмосфери на формування високої педагогічної культури має ще й інший аспект —

географічний. Де доцільніше базувати педагогічні університети? Тривалий час їх намагалися відкривати за можливості в невеликих містах, типу Глухова, Ізмаїла, Бердянська. Логіка подібного підходу така: сільські школи відчувають гострий дефіцит кваліфікованих педагогічних кадрів. Випускники-городяни зняти його не можуть, тому що в масі своїй не затримуються в місцях розподілу довше належних трьох років. Виходить, необхідно наблизити педагогічні університети до сільської місцевості. Хибність подібної логіки вже в тім, що вона залишала поза увагою головну причину плінності педагогічних кадрів

— їх житлово-побутову невпорядкованість. Але в контексті нашої теми варто звернути увагу на інше.

Загальновідомо, що у ВНЗ багато студентів приходять із сільської місцевості. Багато хто з них жодного разу в житті не бував ні в театрі, ні в картинній галереї, ні на філармонічному концерті. І не їхня у тім провина: географія розподілу творчих колективів по великих містах — явище об'єктивне. Погано те, що після п'ятирічного навчання багато випускників роз'їжджаються по школах, найчастіше так і не пізнавши усього цього. І найгірше, що вони не відчувають себе обділеними. Учителство в усіх країнах завжди було найосвіченішою частиною суспільства. До цього треба повертатися, якщо ми дійсно хочемо щось реально змінити в школі на краще.

Добре відомі слова А.С. Макаренка про те, що він не вважав себе талановитим педагогом, але багато працював і став майстром своєї справи [213,5,231]. Розкриємо значення слів «багато працював». І не тільки заради розуміння самого Макаренка. Він ніколи не говорив про себе як про виняткову особистість, більше того, запевняв, що подібного може досягти будь-який учитель. Інакше кажучи, власний запас знань А.С. Макаренка оцінював як нормальний запас знань нормального педагога-професіонала. Який же він? Звернімося до тексту заяви А.С. Макаренка в Центральний інститут організаторів народної освіти [3135183—184].

«Математикою ніколи особливо не цікавився, тому арифметика, геометрія, алгебра, тригонометрія й фізика мені знайомі тільки в межах курсу дореволюційного Вчительського інституту... Природознавство. Зрозуміло, зовсім вільно себе почуваю у сфері фізіології тварин і рослин. Анатомічні знання слабкі. Забув багато деталей з геології. Астрономію знаю добре й займаюся практично в Полтавському музеї... Солідні знання маю з біології. Кілька разів прочитав усього Дарвіна, знаю праці Шмідта й Тімірязєва, ознайомлений з новітніми вираженнями дарвінізму. Читав Мечникова й дещо інше. Хімію практично не знаю, забув багато реакцій, але загальні положення й новітня філософія хімії мені добре відомі. Читав Менделєєва, Морозова, Рамзя. Цікавлюся радіоактивністю. Географію знаю прекрасно, особливо промислове життя світу й порівняльну географію. Вільно почуваю себе в царині економічної політики, ознайомлений з її історією й зародками майбутніх форм. Усе це, зрозуміло, не з підручників. Дуже цікавлюся Австралією й Новою Зеландією. Історія мій улюблений предмет. Майже напам'ять знаю Ключевського й Покровського. Кілька разів прочитував Соловйова. Добре ознайомлений з монографіями Костомарова й Павлова-Сильванського. Неросійську історію знаю з праць Віппера, Аландського, Петрушевського, Карєєва. Загалом, вся література з історії, наявна російською мовою, мені відома... Гомерівську Грецію знаю після вивчення «Іліади» і «Одіссеї»... Маркса читав окремі твори, але «Капітал» не читав, окрім як у викладі. Ознайомлений добре із працями Михайловського, Лафарга, Маслово, Леніна... Читав усе, що є російською мовою, з психології... З філософією ознайомлений дуже несистематично. Читав Локка, «Критику чистого розуму», Шопенгауера, Штірнера, Ніцше й Бергсона... Люблю художню літературу. Найбільше шаную Шекспіра, Пушкіна. Достоевського, Гамсуна. Відчуваю величезну силу Толстого, але не можу терпіти Діккенса. З новітньої літератури знаю й розумію Горького й О.М. Толстого...».

Глибоко й різнобічно освічена людина — ось який тут Макаренко. Причому діставши освіти, як кажуть, з перших рук («зрозуміло, не з підручників»). Саме непохитний авторитет знань, найглибша ерудиція (від Тімірязєва до Бергсона), а не сила посади й адміністративні звання дають йому право вчити й виховувати. Такий учитель, звичайно, стане для учнів авторитетом. Але поставимо запитання таким чином: що потрібно для того, аби стати таким учителем?

Зрозуміло, передусім — бажання. Але одного бажання ще недостатньо. Потрібні бібліотеки з багатим книжковим фондом, різноманітні музеї, планетарій, ботанічний сад, вже не кажучи про театри, концертні зали й виставки. Чи є все це в невеликих містах? Відповідь очевидна. Практика створення широкої мережі педагогічних університетів у малих містах має бути визнана помилковою. З погляду педагогічної культури майбутніх фахівців, доцільніше діяти протилежним чином. Обстановка великого культурного центру дає дуже багато для формування педагога. Саме тут виробляється настільки необхідна йому потреба в культурних цінностях, без якої неможлива висока педагогічна культура.

Як і будь-яка помилкова ідея, ідея наближення педагогічних університетів «на місця» не розв'язала старих проблем, а лише створила нові. Відірвані від центрів культури, невеликі за числом студентів, погано оснащені, за відсутності висококваліфікованих викладацьких кадрів, найчастіше без жодного доктора наук у штаті, а значить, і ізольовані від серйозної наукової діяльності, педагогічні ВНЗ малих міст стали вести підготовку фахівців «числом побільше, ціною подешевше». Крім того, будучи єдиним ВНЗ у такому місті, вони притягали до себе велику кількість тих, хто, бажаючи одержати будь-який диплом про вищу освіту, не мав наміру пов'язувати свою долю зі школою. У підсумку гострота кадрової проблеми в сільських школах якщо й була знята кількісно, то рівень педагогічної культури в них практично не змінився.

Якісне вирішення цієї проблеми можливе лише на шляху розширення великих педагогічних вищих навчальних закладів у великих культурних центрах країни. Ми добре усвідомлюємо всю складність і вразливість подібної постановки питання, але інакше його не вирішити, оскільки слабкі педагогічні університети здатні підготовлювати тільки слабких учителів.

Тепер звернемося до змістового аспекту сучасного вищої педагогічної освіти. Ні в кого вже не викликає сумнівів, що вона усе ще спрямована на випуск обмежених учителів-предметників, здатних доносити до учнів лише деяку суму інформації з окремих предметів. Професійна підготовка педагогічних кадрів, як правило, зведена лише до вказівок, **що** повинен робити викладач, залишаючи в тіні відповідь на запитання про те, **як** йому цього досягти. Розв'язуючи проблему формування педагогічної культури в процесі підготовки педагога, уявляється доцільним виходити із двох основних моментів:

а) з визначення справжніх зв'язків педагогіки з діалектикою. Працюючи із внутрішньо суперечливою особистістю, котра розвивається, педагог повинен завжди підходити до учня діалектично, не тільки сприймаючи наявне, у даний момент дане, але й прогнозуючи зміну особистості, націлюючи свою діяльність на розв'язання кардинальних проблем її розвитку, виходячи із загальної цілі виховання. При цьому виховання виступає і як пізнавальний процес, тому що має свій яскраво виражений гносеологічний аспект;

б) із системності підходу, тому що пізнавальні можливості залишаються вкрай обмеженими, якщо вони не піднімаються вище одиничного й безпосереднього буття предмета.

Система «учитель — учень» за своєю природою діалектична. У повному обсязі вона містить у собі чотири види відносин: учитель — учень; учень — учитель; учень — учень; учитель — учитель. Єдність названого «чотирикутника» реально забезпечує навчально-виховний процес. Однак існуючий нині

курс педагогіки для ВНЗ практично повністю заснований на розгляді лише однієї його грані, а саме — «учитель — учень». Мимохіть згадується про те, що ці відносини існують на тлі двох інших: «учень — учень» і «учень — учитель», при цьому про другий говориться менше, ніж про перший, і зовсім не згадується система відносин «учитель — учитель».

Взаємодія в системі «учитель — учень» характерна тим, що обидві сторони перебувають у процесі безперервної взаємообумовленої самозміни. Внаслідок цього, кожний їхній контакт здійснюється на трохи зміненому рівні й обумовлений попередньою взаємодією в спільній діяльності. Розвиток системи, отже, припускає розвиток обох взаємодіючих сторін. Практично ж до останнього часу цей розвиток розглядався як автономне сходження кожної зі сторін до константного стану «ідеальний учитель» і «ідеальний учень». Про те, що «ідеальний учень» — відмінник — аж ніяк не ідеальний, мова вже йшла. Зупинимося тепер на «ідеальному вчителеві».

У подібних трактуваннях «ідеальний учитель» з'являвся у вигляді обтяженої досвідом, раз і назавжди даної схеми, що включає всі позитивні й виключає всі негативні риси людського характеру, а тому позбавленої розвитку. При цьому забувалося, по-перше, що, оскільки виховання являє собою процес трансляції учневі рис особистості вчителя, будь-яка, навіть ідеальна, схема нездатна чинити виховного впливу. По-друге, вимога від учителя дотримуватися названої абстрактної схеми, граничне обмеження його можливості бути «самим собою» створювали умови для досить поширеної суперечності між тим, яким хоче здаватися вчитель в очах учнів, і тим, який він є насправді. Природним наслідком цього була подвійність (учитель у школі й учитель поза школою, або навіть учитель на словах і вчитель у реальності), що породжувала ситуацію, за якої учні зневірювалися у вчителеві, бачачи, як поза школою він може порушувати ті принципи, які сам декларує на уроках.

У кінцевому підсумку, «позбавлений недоліків ідеальний учитель» чинив негативний виховний вплив.

Розвиток особистості — процес перманентний. Він припускає постійну цілеспрямовану роботу вчителя над собою — самовдосконалення. Для останнього необхідне попереднє самопізнання, тобто пізнання кожним педагогом того, чого він не знає й не вміє. Не слід боятися, що учні побачать у своєму вчителеві деякі недоліки. Учитель — не схема, а людина «у плоті», і те, як він усвідомлює свої слабкі сторони й переборює їх, ще один засіб в арсеналі педагогічного впливу. Трансляція розвивальної, діалектично суперечливої особистості здатна принести набагато більший ефект, ніж її «типовий еталон», який «приглажений і начищений», але вже нездатний до розвитку й зміни.

Учитель-схема закриває можливості самовдосконалення учнів. Педагогічно доцільніше показати засоби, напрямки саморозвитку, ніж його готові результати, тим більше, що розвиток особистості може наблизитися до деякого еталона, але ніколи його не досягне. У цьому суть діалектики розвитку. Зневага цією істиною призвела до досить сумного результату, що знайшло вираження у переоцінці значення педагогічного стажу як показника якості роботи вчителя.

Наприкінці 70-х років у ряді міст було проведено дослідження, що показало: найбільш творчо працюють учителі, педагогічний стаж яких становить від 10-ти до 15-ти років. У подальшому, чим більший стаж роботи вчителя, тим гірше він знає своїх учнів, тим менш реально може уявити собі їхні мотиви поведінки й цінності незалежно від успішності. Аналогічні результати дало вибіркове дослідження досвіду роботи вчителів ще кількох шкіл [362, 9]. Було встановлено, що педагогічна культура не є проста похідна від досвіду вчителя. Більше того, з роками деякі педагоги втрачають спочатку накопичені позитивні якості, і їхня робота стає дедалі

більш авторитарною. І це не «радянський феномен», а явище, потенційна небезпека якого закладена в саму тканину педагогічної професії. Відомий канадський психолог Ж. Годфруа відзначав, що у школярів, котрі одержували на початку року відмінні оцінки, а потім перестали працювати, більше шансів залишити у викладача сприятливе враження, ніж в учнів, посередні результати яких на початку року змінилися неухильним прогресом, що тривав до його кінця [90, 2, 85]. Причин цього небагато: одноманітність рік у рік проведених уроків, невміння (або небажання) змінюватися самому, в кінцевому підсумку — віра в непогрішність своєї позиції, звичка вчити, що перейшла у звичку повчати, декларувати істини в кінцевій інстанції. Показово, що багато педагогів відзначають у своїх колег такі якості, як прагнення повчати, безапеляційність у судженнях, нетерпимість до чужої думки [226, 50].

Отже, автоматичне нагромадження досвіду дає стихійний результат, що стосовно до педагогічної культури може бути як позитивним, так і негативним. Це зайвий раз доводить безплідність константних підходів до діалектично мінливих систем. Іншими словами, ми виходимо на проблему збігу педагогічної методики й філософської методології.

При підготовці педагогів, відзначає дослідник з університету Тасманії М.А.Б. Тедженхардт, мало значне поширення ставлення до історії й філософії освіти як до єдиної галузі вивчення. Але для історії педагогіки, що вивчає опис освітньої практики минулого й спадщину видатних педагогів, не просто чітко визначити місце філософам, котрі працювали над проблемами освіти. Часто вивчення їхньої спадщини здійснюється фрагментарно при розгляді окремих доктрин і не витримує критики [395, 25]. Таке становище призвело деяких діячів освіти Заходу до різкого неприйняття праць з історії освіти. Так, Херберт Баттерфілд у виданому в 1973 році есе про проблеми інтерпретації історії різко критикує тенденцію опису й розгляду подій

минулого крізь призму сучасних цінностей і спробу змістити акценти на подібність із сучасністю при затушовуванні відмінності, що впадає в очі [391, 18]. На наш погляд, сказане може бути застосоване й до курсу історії педагогіки, що читається у ВНЗ, де склалася досить парадоксальна ситуація. Суть її в тім, що історики педагогіки не ознайомлюють студентів з філософією освіти, оскільки це предмет іншої науки. Але й викладачі філософії теж не ознайомлюють студентів з філософією освіти, вважаючи її поодиноким випадком загальнофілософської проблематики.

Вище ми вже коротко говорили про те, що педагогічна культура тісно пов'язана з культурою філософською, що педагогіка являє собою своєрідну прикладну філософію. Тепер час сказати про це докладніше.

Напевно, всім ще пам'ятно недавнє минуле, коли вихолощена догматична філософська доктрина, названа ідеологічними доглядачами марксистсько-ленінською, відіграла роль універсального тесту на визначення політичної лояльності. Гадаємо, що з тих пір у багатьох педагогів сформувалася стійка ідіосинкразія на одне лише слово «філософія», якою б вона не була. Проте не провина мислителів, що із фрагментів їхніх робіт зробили ідеологічне прокрустове ложе. Тим більше, це не провина всієї філософії.

Вивчення філософії — умова, професійно необхідна для формування високої педагогічної культури вже через те, що філософія — це душа культури, її квінтесенція. Не випадково всі великі педагоги одночасно були філософами, а філософія виховання неможлива без спадщини Песталоцці, Коменського, Шацького й ін. Згадаємо, що про необхідність філософського осмислення педагогічного процесу одним із перших заговорив відомий німецький філософ і педагог Й.-Ф. Гербарт, на думку якого, філософський огляд ніде не виступає з такою необхідністю, як у педагогіці, «де повсякденна рутинна й багаторазово

втілюваний особистий досвід так сильно звужують кругозір» [88, 99].

Подібний підхід має світове поширення. Так, директор Національного інституту педагогічних досліджень Франції Ф.Бест підкреслював, що підготовка педагога повинна включати поряд із педагогічними науками, безпосередньо пов'язаними із суспільними й гуманітарними (психологією, соціологією, економікою, соціальною психологією), історію педагогіки, дидактику й філософію виховання [41,11].

Так чи інакше філософські питання постають перед кожною людиною. Англійський психолог К.Еванс відзначав, що в глибині душі більшість людей хоче знайти відповіді на запитання, які завжди властиво задавати людині, — «запитання щодо життя й смерті, часу й простору, творення й руйнування» [396, 10]. Ця жага особливо сильна у підлітків. У підлітковому віці філософствує кожна людина, вона шукає відповіді на питання про те, що являє собою навколишня дійсність, яке місце людини в ній, чи здатна вона змінити природу й суспільство, і чи треба це робити; у чому полягає ціль і сенс життя людини, чи вільна людина у своїх діях, що таке істина, що таке смерть і вічність? Ці питання проходять через усю історію культури. Вони ставилися за всіх часів і у всіх народів. Це вічні проблеми культури.

Розмірковуючи про них, Л.М. Коган відзначав: «Вони вимагають поглибленої філософської рефлексії, це центральні проблеми філософії, але не тільки філософії, тому що вирішенням їх зайняті і мораль, і релігія, і наука, і мистецтво — так чи інакше до їх вирішення причетні всі види культури. Кожна епоха дає на них свої відповіді, які не можуть задовольнити наступні покоління, і здавалося б вирішені питання знову й знову хвилюють душі людей» [161, 141]. Але із цими глибоко філософськими питаннями юнаки й дівчата залишені один на один. Вони найчастіше не можуть розраховувати на допомогу

вчителя, тому що багато вчителів самі не знають відповіді на них. Університетський курс філософії цього не передбачав.

За всього різноманіття літератури, присвяченої методиці викладання філософії у вищих навчальних закладах, питання, пов'язані з урахуванням профілю ВНЗ, як правило, розробляються в рамках окремих інститутів [281; 282; 300]. «Врахування профілю» при цьому зводиться звичайно до відповідного добору ілюстративного матеріалу, узятого зі сфери майбутньої діяльності студентів, і нерідко — до тренування студентів гри в «інтелектуальний волейбол», де за кожним філософським терміном викладача слідом іде відповідний «пас» студента, узятий зі «своєї» сфери знань. Не секрет і те, що приклади ці найчастіше лише повторюють один раз почуте з вуст лектора.

Цікаво, що навіть автори виданої кафедрою філософії Інституту підвищення кваліфікації викладачів суспільних наук при МДУ книжки «Викладання філософії й профіль ВНЗ», декларуючи згубність зведення філософських понять і категорій до трафаретних прикладів, не засумнівалися опублікувати дану заяву після такого абзацу: «Наприклад, викладаючи положення про конкретність істини, варто пам'ятати, що в справі виховання не буває трафаретних ситуацій. Цікавий такий випадок. Колишній колоніст — один із прототипів «Педагогічної поеми» А.С. Макаренка, який став вихователем, — якось потрапив у складну ситуацію, не знав, як діяти. Він телеграмою попросив поради в Антона Семеновича, але той йому відповів: «Не знаю, яка погода стоїть у вас». Тим самим Макаренко дав зрозуміти, що вирішення педагогічної задачі повинне виходити з конкретних умов, що не може бути раз назавжди встановлених трафаретних рішень» [281,183]. Можна не сумніватися, що після такого прикладу «посилання на погодні умови» будуть зустрічатися в добрій половини студентів.

Із сказаного випливає, що перетворення врахування профілю ВНЗ (за допомогою відповідного добору прикладів) в один зі шляхів догматизації педагогічної освіти — реальна проблема.

Практично у всіх роботах, присвячених викладанню філософії в педагогічних університетах [2; 52; 146; 221; 345], так чи інакше підкреслюється думка про те, що в процесі викладання треба враховувати не тільки спеціальність, яку студент набуває в процесі вивчення певної галузі знань, а й те, що він майбутній учитель, покликаний формувати у своїх вихованців певні ідейні переконання.

Тривіальне твердження, що вищу педагогічну культуру в педагогічному університеті повинен прищеплювати весь професорсько-викладацький склад, а не тільки методисти на факультетах. У плані нашої розмови це значить: тут, як ніде, викладач повинен не тільки «приводити приклади з досвіду А.С. Макаренка», але й на своїх заняттях показувати студентам, як треба вчити, тобто вводити в нову сферу знань, адаптувати складний категоріальний апарат і т.ін., тому що у ВНЗ будь-якого профілю філософія — перша дисципліна, з якою студенти практично ніколи раніше не зустрічалися. Але вміння ввести людину у світ невідомого — це і є один із головних показників педагогічної культури.

Донедавна питання ставлення студентів до одержання філософських знань у літературі розглядалося досить оптимістично. Стверджувалось, що майбутні педагоги проявляють високу зацікавленість у її вивченні [281, 185]. Якою мірою це відповідало реальності?

У 1998—1999 рр. перед вивченням курсу філософії в Криворізькому державному педагогічному університеті ми поширювали в аудиторії другокурсників мікроанкети, які вміщували, зокрема, два запитання: 1. «Чи маєте Ви уявлення про те, що розглядає філософія?» і 2. «Яким, на Ваш погляд, буде вивчення курсу філософії?». Отримані усереднені дані виглядають таким чином.

На перше запитання відповіли:

Так, маю — 9%;

Скоріше так, ніж ні — 28%;
Скоріше ні, ніж так — 46%;
Не маю ні найменшого поняття — 17%.
На друге запитання відповіли:
Цікавим і потрібним — 12%;
Цікавим, але непотрібним — 38%;
Потрібним, але складним — 32%;
Нудним і нецікавим — 18%.

Наведений цифровий матеріал, імовірно, не має потреби в коментарях. На часі, мабуть, визнати, що існує різке розходження між ідеальним навчальним процесом, описаним у методичній літературі, і реальним навчальним процесом, з яким зіштовхуються викладачі в повсякденності. Однак чому виходить саме так? Чому курс філософії студенти навіть гуманітарних факультетів нерідко зустрічають із явною сторожкістю?

Універсальність філософії як науки аж ніяк не означає універсальності підходів при ознайомленні із цим предметом. Не можна викладання філософії в педагогічному університеті вести так само, як у медичному або технічному. Більше того, навіть у рамках одного ВНЗ не можна викладання філософії на фізико-математичному факультеті вести так само, як на історичному, біологічному або філологічному.

У навчальній літературі питання філософського розуміння світу, як правило, розглядаються на основі даних природознавства. Спочатку «чужий» філософський матеріал доповнюється «чужим» для студентів-гуманітаріїв природничо-науковим матеріалом. Складність входження в новий предмет багаторазово зростає. Не дивно, що після цього майбутні педагоги не бачать реальної користі філософії.

Беззастережне лідерство діалектики природи у системі філософських знань ґрунтувалося на твердженні Й.В. Сталіна про те, що вчення про людину й суспільство є лише поширенням положень діалектичного матеріалізму на вивчення суспільного

життя [321, 574]. Якщо так, то дійсно не можна вивчати суспільство й людину, попередньо не опанувавши філософію природи. Але до теперішнього часу це помилкове положення вже давно переборене. Однак виховані на ньому покоління викладачів філософії багато в чому залишилися на колишніх позиціях. Тому одні стали читати студентам курс історії філософії, не обтяжуючи себе поясненнями, чому це читається так, а не інакше; інші (і їх більшість) продовжують викладати традиційну дволанкову (діамат — істмат) філософію, лише «очистивши» її від марксистської термінології й адаптувавши до умов сучасної політичної кон'юнктури.

Філософські знання необхідні педагогові не тільки тому, що вони вчать мислити. Без них він не зможе знайти власні відповіді на вічні питання культури — про добро й зло, про свободу й долю, про вічне й скороминуще, про мету й сенс життя. А не знайшовши цих відповідей сам, він не зможе допомогти в пошуку їх своїм учням. При цьому навряд чи варто намагатися, як це вже було, всім студентам закладати однакові уявлення. Добро, істина, сенс життя — поняття індивідуалізовані; кожний студент повинен сам для себе визначити їхній зміст. Тільки тоді він зможе допомогти в цьому іншому.

Однією із центральних проблем, які вивчаються у курсі філософії в педагогічному ВНЗ, повинна бути проблема ідентифікації, опису й аналізу освітніх теорій. Ми не беремо на себе сміливість стверджувати, якою саме повинна бути ця класифікація. Зауважимо лише, що в західній філософії освіти до неї є різні підходи. Найбільш поширений поділ освітніх систем на «традиціоналістські» і «прогресивні». Кілька років тому Джон Дарлінг запропонував розширити цю дихотомію, увівши поняття освітнього радикалізму [394,157]. Потім його класифікацію розвинув Девід Карр, який виділив уже п'ять типів освітніх систем — консервативний традиціоналізм, ліберальний традиціоналізм, психологічний прогресивізм, прагматичний

прогресивізм і радикалізм [392, 25—26]. Гадаємо, вітчизняній філософії освіти в будь-якому разі доведеться розробляти свої підходи. Але те, що без філософського розгляду педагогічних систем неможливе формування високої педагогічної культури, для нас очевидно.

Ми добре розуміємо, що постановка питання про формування педагогічної культури в процесі підготовки педагога безпосередньо торкається проблеми співвідношення фундаментальності й прикладного характеру професійної підготовки студентів педагогічного університету. Вимога фундаментальності вищої освіти регулярно звучала у всіх постановах з питань вищої школи. Виконувати ці постанови ВНЗ повинні були неухильно. І виховані на ідеалах соціалістичного змагання («більше — значить краще»), викладачі повели студентів у глибини науки, точніше — власних інтересів у ній. Як з рога достатку посипалися різноманітні спецкурси, які можна було б об'єднати єдиною рубрикою — «Тема моєї дисертації». За такого розуміння «фундаментальності» студент виявився уподібнений в'ючному осликові, на який викладач нав'ючує вантаж своїх наукових вишукувань, не запитуючи, чи хоче студент усе це везти.

Перехід на багаторівневу систему викладання вже не за чієюсь примхою, не заради кон'юнктури, а реально й насущно вимагає відповіді на питання про те, що є фундаментальність у підготовці фахівця взагалі і яка вона на кожному з майбутніх рівнів підготовки, зокрема.

У поширеному нині розумінні питання про фундаментальність підготовки є начебто дві сторони — «предметна» і «викладацька». У плані першої показові спостереження шкільних соціологів [42, 70]. Технократичний підхід до освіти призвів до того, що навчальні предмети в повсякденній свідомості учнів і батьків уявляються нерівноцінними (хоча світовий педагогічний досвід переконливо свідчить про протилежне). Одні

предмети, наприклад, математика, фізика, хімія, традиційно вважаються «першорядної важливості», що повністю відображає сформовану в нашій країні ієрархію наук. Інші, і насамперед гуманітарні предмети, відходять у порівнянні з вищевказаними начебто на другий план. Треті — такі, як фізкультура, спів, малювання, — і зовсім необов'язкові. А четверті — праця й домоведення — предмети, до яких прийнято ставитися трохи іронічно. Відкинувши працю й домоведення, ми легко адаптуємо схему із середньої школи до умов школи вищої. За тієї, зрозуміло, умови, що перше місце займуть предмети факультетських спецкафедр, друге — загальноуніверситетські (філософія, психологія, педагогіка, іноземна мова). І тільки фізкультура збереже за собою третє місце. При такому розумінні фундаментальність освіти повинна досягатися за рахунок зростання у структурі навчального часу питомої ваги «першорядних» дисциплін.

«Викладацька» сторона поставленого питання йде далеко в минуле й нерозривно пов'язана з ім'ям М.В. Ломоносова. Головною якістю педагога М.В. Ломоносов уважав глибокі наукові знання, у передачі яких учням проявляється мистецтво вчителя [203, 9, 552]. Для середини XVIII ст. це, звичайно ж, було правильним, оскільки, по-перше, викладач був для своїх підопічних практично єдиним джерелом інформації, і, по-друге, знання його не мали настільки вузького характеру, як нині. Пізніше ситуація зміниться. Але, незважаючи на це, з ломоносівських часів саме ґрунтовні власні знання й ученість уважалися головними якостями педагога вищої школи. Не випадково донині присвоєння звань доцента й професора (оцінка викладацької діяльності) прямо залежить від наявності в здобувача відповідного вченого ступеня, що є оцінкою його наукової праці. При такому розумінні фундаментальність освіти повинна досягатися за рахунок максимального ступеня проєкції наукових результатів педагога на його викладацьку

діяльність, на навчальний процес. Але характерне для вченого вміння одержати нові знання й характерне для вчителя вміння щонайкраще передати вже відоме — вміння різні й далеко не завжди однаково проявляються в одній людині. Ось спогади одного з учнів про його університетського педагога: «В'яло й понуро сидів він з опущеною головою, зосередившись у собі, перегортав свої великі зошити й, продовжуючи говорити, увесь час рився в записках, дивлячись у них то вгору, то вниз, то вперед, то назад. Постійне покахикування порушувало плин мови, будь-яка фраза з'являлася окремо, висловлювалася з напругою, уривчасто й безладно» [350, 162—163]. Про кого йдеться? Це Гегель — один із найбільших мислителів і вчених минулого... Учений — так, мислитель — безперечно. А педагог? Звична для нас оцінка наукової діяльності людини як обґрунтування його успішної викладацької роботи — лише данина традиції, яка без достатніх на те підстав заставляє шкільних учителів почувати свою неповноцінність у порівнянні з педагогами ВНЗ.

Так що ж розуміти під фундаментальністю освіти? У знаменитому словнику В.І. Даля латинське слово «фундамент» тлумачиться як підвалина, основа. Як «підвалина, що служить опорою», визначається воно й у «Словнику російської мови» С.І. Ожегова [244, 845]. У цьому споконвічному значенні слова й треба, на наш погляд, шукати відповідь на питання. Фундаментальною може вважатися така система освіти, яка закладає надійні основи професійних базових знань і служить опорою для їхнього подальшого примноження. Примноження, зауважимо, самостійного, тому що вищу освіту одержують у бібліотеках. Фундаментальність не є завищення вимог. Зубріння, навіть найінтенсивніше, ще нікого не робило освіченою людиною, тому що освіченою людиною неможливо стати раз і назавжди. Нею доводиться ставати усе життя в процесі самоосвіти.

Поняття фундаментальності безпосередньо поєднано з поняттям елементарності. Вільне володіння усім професійно

необхідним набором елементарних знань, умінь і навичок — це і є фундаментальна професійна підготовка*. При навчанні вчителя вона здійснюється на рівні основної освіти й включає два компоненти — загальноосвітній і спеціальний. Загальноосвітній компонент передбачає розвиток загальної ерудиції, загальної культури майбутнього вчителя. Спеціальний — професійну підготовку з предметів, на викладання яких даний студент орієнтований. Тут необхідно відмовитися від надмірного й неправильного ускладнення навчального матеріалу. Студент, який одержав фундаментальну основну освіту, повинен вільно володіти понятійним апаратом, законами й категоріями вивчених дисциплін і достатніми психолого-педагогічними знаннями й уміннями для якісного ведення уроків у типовій масовій школі.

Підготовка педагогічних кадрів для спеціалізованих навчальних закладів (гімназій, коледжів, ліцеїв) здійснюється на рівні бакалаврства. Орієнтований на поглиблене викладання тих або інших предметних комплексів, бакалавр зобов'язаний виходити за рамки типової усередненої програми й орієнтуватися в основних наукових школах і напрямках вибраної ним галузі знань. Тому поняття фундаментальності стосовно до підготовки бакалаврів передбачає ознайомлення студентів з основними школами й провідними дискусіями в історії їх предмета, а також розширені психолого-педагогічні знання й уміння, орієнтовані на даний тип навчальних закладів.

Магістерський рівень призначається для підготовки наукових кадрів і викладачів вищої школи. Тут до фундаментальної підготовки включаються форми й методи науково-дослідної роботи, а також педагогіка й методика вищої школи. До речі, саме тут починається й вузька спеціалізація студентів, і тому

*Зрозуміло, не варто цю елементарність тлумачити примітивно. Визначення професійно необхідного набору елементарних знань — завдання, що чекає свого вирішення, і виконати його можна лише в тісному контакті з викладачами спецкафедр і

лише на магістерському рівні навчання доречні спецкурси із серії «Тема моєї дисертації».

Така, на наш погляд, сутність тлумачення вимоги фундаментальності освіти стосовно до системи багаторівневої підготовки педагогів. Принцип «від простого до складного» простежується тут явно. У плані ж методики викладання це означає, що, у будь-якому разі, на першому з рівнів треба відходити від лукавої наукоподібності й навчитися глибоко й солідно, з високим рівнем педагогічної культури викладати елементарне.

Зрозуміло, що жоден ВНЗ не в змозі дати своїм випускникам повністю сформованої високої педагогічної культури. Проте цього й непотрібно, адже педагогічна культура, крім знань і вмінь, передбачає й певний досвід, і життєву мудрість. Але ВНЗ може й повинен зробити так, щоб, вийшовши з його стін, випускник ясно усвідомлював, що він стоїть лише на початку шляху до вершин педагогічної культури.

Тут ми виходимо на дуже важливу проблему, що має глобальний характер,—проблему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Як відзначав ректор Інституту педагогіки Лондонського університету Д.Лотон [206, 43], традиційна підготовка вчителів включала основи теорії й практики навчання й ґрунтувалася на припущенні, що цього цілком достатньо для роботи молодого педагога із класом. Однак останнього часу стало очевидно, що ніякий початковий курс педагогіки, яким би досконалим він не був, не може на багато років і навіть десятиліть наперед озброїти вчителя необхідним арсеналом засобів і методів. І справа не тільки в колосальному обсязі знань, які потрібно засвоїти, але й у постійних змінах самої школи. У цьому випадку головною умовою досягнення вчителями високої педагогічної культури стає постійне підвищення їхньої кваліфікації.

Г.Е. Зборовський відзначав, що професійна освіта виступає насамперед як професійна самоосвіта, готовність конкретної людини освоїти й «привласнити» світ професії, зробити його

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

своїм індивідуальним надбанням [118, 2, 7]. Самоосвіта являє собою процес придбання людиною знань за рахунок самостійної організації занять і їх самоконтролю. Якщо освіта, підкреслював Б.Г. Матюнін, в основному здійснює перехід від незнання до знання, то при самоосвіті, навпаки, від знання — до незнання, тому що самоосвіта є систематичний процес руйнування, подолання самодостатності освітнього рівня [219, 32—34]. Отже, тільки самоосвіта виступає сферою цілковитого перетворення того, кого навчають, з об'єкта в суб'єкт навчального процесу. Однієї цієї обставини досить для розуміння виняткового значення самоосвіти в справі формування високої педагогічної культури вчителя.

В основу системи самоосвіти педагога повинні бути покладені такі основні принципи: доцільність навчання, індивідуалізація навчання, безперервність навчання й системність навчання [175,19]. Доцільність навчання припускає, що нові знання здобуваються вчителем не як хобі, не як форма активного проведення дозвілля, а з усвідомленою метою підвищення своєї професійної культури. Індивідуалізація навчання визначається тим, що тільки сам суб'єкт (він же об'єкт) навчання може визначити, які саме знання й у якому обсязі йому необхідні. Це практично унеможливує створення типового плану або типової програми самоосвіти педагога.

Специфіка принципу безперервності навчання, на наш погляд, правильно розкрита польськими авторами З.Людкевичем і Ю.Пултуржицкі. Вони відзначали, що цей принцип полягає не стільки в безперервному процесі навчання, скільки в такій зміні завдань і цілей окремих елементів навчальної системи, які могли б привести до максимального ефекту безперервної освіти, що був би набагато значнішим, ніж сума результатів, досягнутих окремими елементами освіти. Якщо ця умова буде дотримуватися, то тоді можна сказати, що в системі освіти реалізований принцип безперервності [208, 73].

Нарешті, принцип системності припускає, що в самоосвіті повинна бути присутня певна впорядкованість і співвідпорядкованість елементів, що дозволяє вирішувати основні самоосвітні завдання. Ці завдання, на наш погляд, ті самі, що й завдання всієї системи підвищення кваліфікації. Вони докладно розглянуті О.П. Владиславлевим [69, 53—55] і містять у собі:

1) періодичну інформацію про нові досягнення науки, що лежать в основі базової спеціальності (для педагога це передбачає як ознайомлення з новими відкриттями в педагогіці, так і ознайомлення з новими відкриттями у сфері його предмета);

2) більш глибоке у порівнянні з базовою освітою вивчення дисциплін, що входять у зміст навчання працівників даної професії;

3) розширення професійної кваліфікації, тобто ознайомлення працівників з не вивченими раніше дисциплінами, знання яких необхідні для їхньої практичної діяльності (подібна необхідність виникає при уведенні в навчальні плани шкіл нових (що раніше не вивчалися) предметів і факультативів);

4) зміну спеціальності, що відбувається як з об'єктивних (необхідність «закрити години» за відсутності підготовленого педагога з предмета), так і з суб'єктивних причин.

Зрозуміло, функціонування подібної системи можливе лише за наявності спеціально організованої бази, що являє собою її інфраструктуру. Вона передбачає:

1. Спеціалізовані інститути підвищення кваліфікації, що надають як в очній, так і заочній формах освітні послуги для педагогів, котрі займаються самоосвітою.

2. Консультаційні пункти при вищих педагогічних навчальних закладах, що працюють із учителями в індивідуальному режимі й надають їм методичну й практичну допомогу в самоосвіті.

3. Регіональні центри, які розробляють і розповсюджують теоретичні й методичні матеріали для самоосвіти педагогів.

4. Видавництва, що випускають спеціалізовану літературу для системи педагогічної самоосвіти

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

5. Суспільні (корпоративні) організації й добровільні товариства, які об'єднують педагогів і надають їм сприяння в самоосвіті.

Лише за наявності подібної інфраструктури система само-навчання вчителів може функціонувати з високим ступенем ефективності й активно сприяти підвищенню педагогічної культури викладацького корпусу.

Нарешті, є ще один украй важливий аспект розглянутої теми. Проблему підвищення педагогічної культури не можна розв'язати, обмеживши її тільки стінами ВНЗ. Вона з тих, які вирішуються «усім миром». Тому вища школа не може залишатися поза діяльністю з формування педагогічної культури сім'ї.

Свого часу для формування педагогічної культури сім'ї А.С. Макаренко написав «Книгу для батьків». Сьогодні вона багато в чому застаріла, але необхідність у подібній літературі досить велика й, мабуть, однією книжкою тут не обійтись. Уявляється доцільним видання спеціальної серії книжок для батьків, спрямованих на підвищення педагогічної культури сім'ї. Зразком подібної літератури можна вважати книжку І.С. Кона «Психологія ранньої юності».

У сучасних умовах навряд чи прийнятний минулий досвід педагогічних факультетів народних університетів. Але поява багатоканального телебачення й значно зросло число радіостанцій зробило технічно можливим створення спеціалізованих циклів передач кращих педагогів, учителів, лекторів, адресованих сімейній аудиторії, їх ціль — формування демократичної педагогічної культури сім'ї. Іншими словами, необхідна активна робота вищої школи з педагогічної освіти населення.

Висновки

Культура являє собою нормативні вимоги, поставлені до будь-якого конкретного виду діяльності людини. Педагогічна культура являє собою вимоги, поставлені до діяльності з навчання й виховання, і виступає інтегративною характеристикою педагогічного процесу в єдності його об'єкта, суб'єкта, змісту, механізму, системи й цілей. Тісно пов'язана з поняттям «професійна культура педагога», педагогічна культура, разом із тим, ним не вичерпується, тому що навчанням і вихованням тією чи іншою мірою займаються не тільки педагоги-професіонали, але практично всі члени суспільства. Тому педагогічна культура — це частина загальної культури як суспільства в цілому, так і кожної окремої людини. Таким чином, з одного боку, педагогічна культура — особлива підсистема, особливий вид культури, з іншого — вона як елемент присутня у кожному з видів культури, пов'язуючи його із системою соціального спадкування.

Висока педагогічна культура передбачає багато чого. Вона неможлива без поваги суспільства до знань і тих людей, які їх здобувають і поширюють. Вона неможлива без розгляду державою освіти як пріоритетної сфери. Отже, перехід нашої школи до сократичної педагогіки, поширення педагогіки співробітництва неможливе лише за рахунок енергії ентузіастів-новаторів. Він вимагає цільової державної програми, і йому необхідна моральна підтримка суспільства.

Моральна підтримка суспільства передбачає підвищення педагогічної культури сім'ї. Сім'я всебічно формує людину, визначаючи, виробляючи й закріплюючи в її свідомості

поведінкові моделі, застосовні до будь-якої сфери життєдіяльності. Сформована у сім'ї з авторитарною педагогічною культурою людина понесе її далі й буде реалізовувати не тільки у вихованні власних дітей, але й у всіх сферах своєї життєдіяльності. У більшості випадків загальна демократична або авторитарна орієнтація особистості закладається типом педагогічної культури сім'ї, у якій ця особистість сформувалася. В умовах, коли значна частина населення не володіє елементарними педагогічними знаннями, сім'я ще довго буде залишатися цитаделлю авторитарного виховання.

Отже, необхідна широка пропаганда педагогічних знань всіма наявними засобами. Однією з форм такої пропаганди може бути створення у ЗМІ (як на федеральному, так і на місцевому рівнях) серії розважально-освітніх передач, які ігровими засобами будуть нести різноманітну інформацію, спрямовану на підвищення педагогічної культури сім'ї. На муніципальному рівні, з максимальним ступенем врахування регіональної специфіки, доцільно розробити, апробувати й увести систему педагогічної освіти батьків силами школи. Така система повинна бути синхронізована зі стадією підготовки дошкільників до школи й розглядатися як її важлива складова.

Нарешті, велику роль у підвищенні педагогічної культури сім'ї й через неї — усього суспільства здатна відігравати педагогічна освіта школярів. Підготовка школярів до майбутнього сімейного життя має включати і їхнє ознайомлення із сімейною педагогікою. З цією метою методичним підрозділам Міністерства освіти і науки України варто розробити й внести відповідні зміни й додатки до програми навчальних предметів «Етика й психологія сімейного життя» та «Людина й суспільство».

Підвищення педагогічної культури сучасної школи передбачає комплекс заходів, які включають такі основні моменти:

1. Висока педагогічна культура ґрунтується на індивідуальному підході до кожної дитини. Як можна цього досягти? Сама

по собі зрозуміла пропозиція про зменшення числа учнів у класах за сучасних умов реалізована лише в приватних школах. Але ці школи нечисленні, а навчання в них у край дорожче і для переважної більшості населення недоступне. Ми думаємо, що часткове зняття названої проблеми можливе на шляху диференціації навчання в рамках типової середньої школи.

Як відомо, приходячи в перший клас, діти серйозно різняться між собою за рівнем підготовки. Проведення попереднього тестування дасть змогу педагогічному колективу кожної школи підбирати два типи перших класів. В одному випадку навчання буде йти в рамках стабільної, розрахованої на три роки програми початкової школи, й орієнтуватися на розвиток дітей, які прийшли в клас без великого запасу попередньо отриманих знань і вмінь. В іншому випадку великий вихідний обсяг знань, отриманий дітьми в домашніх умовах, дозволить прискорено вивчити визначений програмою навчальний матеріал, вивільнивши тим самим години на додаткові теми й предмети, введені понад програму й спрямовані на всебічний (етичний, естетичний, музичний, краєзнавчий, фізичний й т.ін.) розвиток дітей. Аналогічним чином, за підсумками першого щабля, варто підходити до формування середніх, а потім і старших класів.

2. Необхідні деякі зміни в нині діючій системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Передусім збільшення обсягу загальнокультурної підготовки. Як на федеральному, так і на муніципальному рівнях варто розробити цільову програму культурного обслуговування педагогічних кадрів, розглядаючи її як одну з форм підвищення професійної кваліфікації.

Особливої уваги вимагають проблеми гуманізації й гуманітаризації освіти. Оскільки сутність і об'єктивний характер даного процесу в цей час очевидні далеко не всім учителям, необхідне проведення в шкільних колективах теоретико-методологічних семінарів з питань гуманізації всіх навчальних дисциплін. На матеріалах подібних семінарів методичні об'єд-

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

нання зможуть розробити конкретні рекомендації із предметів і методики їх упровадження.

3. Підвищення професійної культури вчителів, які працюють у школі, навряд чи можна домогтися тільки за рахунок традиційної системи інститутів підвищення кваліфікації. Педагог повинен мати можливість постійно працювати над підвищенням свого професійного й культурного рівня. Для цього його треба звільнити від надмірної завантаженості як безпосередньо в навчальному процесі, так і поза ним. Нарівні з науковцями, учителям необхідний один оплачуваний бібліотечний день на тиждень. Педагога варто звільнити від дріб'язкової опіки в доборі навчального матеріалу, тобто надати йому можливість для творчості. І, нарешті, суспільство повинне зняти із учителя всю повноту моральної відповідальності за похибки у вихованні окремих учнів, тому що його виховні можливості досить обмежені. Сьогодні ж, за традиціями тоталітарного часу, учитель знаходиться в положенні того «крайнього», на кого списуються огріхи всіх суб'єктів виховання, починаючи із соціального середовища й закінчуючи сім'єю. Знання предмета й високий рівень особистої моральної позиції — ось чим повинні обмежуватися вимоги до вчителя.

Висока педагогічна культура недосяжна без учителя, котрий володіє широкою загальною культурою. Тому доцільно продумати питання певної корекції навчального процесу у ВНЗ і училищах педагогічного профілю. Вони передусім повинні пестувати широко освічену й духовно багату особистість, по-друге, педагога-вихователя й лише по-третє — вузького предметника. Що це означає практично? Педагогічним ВНЗ необхідна багата й насичена духовна атмосфера, найширша й різнобічна позааудиторна робота, постійні й тісні контакти з культурно-видовищними організаціями (театрами, музеями, виставками). Оскільки все це вимагає чималих коштів, варто подумати про створення поширених за рубежем піклувальних

рад при ВНЗ із числа зацікавлених осіб і організацій. З метою залучення інвесторів, Міністерству освіти і науки України доцільно увійти до уряду України із пропозицією про систему податкових пільг для приватних осіб і організацій, що входять у названі піклувальні ради, і які фінансують розвиток освітньої сфери.

З цією ж метою формування високої педагогічної культури майбутніх учителів варто модернізувати й систему викладання у ВНЗ педагогічної спрямованості. Слід зазначити, що категорія «педагогічна культура» ще не дістала достатнього висвітлення в літературі й фактично не використовується в практиці навчальної роботи. У педагогічних університетах, що випускають переважно вчителів, варто розробити й включити в структуру курсів педагогіки й історії педагогіки відповідні теми, пов'язані з теорією, історією й формуванням високої педагогічної культури.

Культурологічні кафедри ВНЗ педагогічної спрямованості також не повинні залишати питання педагогічної культури поза своїм розглядом. їм варто розкривати студентам роль і місце педагогічної культури в загальній системі культури і її значення як для розвитку окремої особистості, так і для розвитку всього суспільства. Зрозуміло, робити це треба не дублюючи роботу кафедри педагогіки й у тісному контакті з нею. Слід зазначити, що в Криворізькому державному педагогічному університеті розроблений, впроваджений у навчальний процес і вже кілька років читається спецкурс, який з названих позицій розглядає педагогічну культуру в загальній системі культури.

Для підвищення педагогічної культури майбутніх учителів варто змінити систему викладання гуманітарних дисциплін і передусім — філософії, як серцевини культури. Головну увагу доцільно приділити філософській і педагогічній антропології й вічним проблемам культури. Нарешті, гуманізація освіти висуває нові вимоги до роботи спеціальних кафедр і факультетів ВНЗ

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

педагогічної спрямованості. Перед ними стоїть завдання подолання сциентистськи-звуженого підходу до своїх предметів. Очевидно, на його вирішення ректорати повинні орієнтувати науково-методичні ради факультетів.

І, зрозуміло, підвищення педагогічної культури системи освіти передбачає продовження наукових досліджень з даної проблеми. У них можливі різні аспекти — методичний, психологічний, конкретно-соціологічний, історичний... І ми сподіваємося, що незабаром вони привернуть до себе увагу колег.

Такі основні висновки, яких автор дійшов у результаті роботи над монографією Це аж ніяк не означає завершення дослідження феномену педагогічної культури. Воно ще тільки починається. Так, було б цікаво розглянути конкретні форми прояву педагогічної культури, характерні для Сходу й Заходу, для античності й середньовіччя, Нового часу й сучасності, простежити механізми її трансформації й тенденції розвитку. Сподіваємося, колективними зусиллями філософів, педагогів, культурологів, соціологів, істориків ця робота буде зроблена й принесе не тільки теоретичні, але й конкретні практичні результати.

Литература

1. *Авдеев Р.Ф.* Философия информационной цивилизации. — М., 1994.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. — М., 1991.
3. *Азаров Ю.П.* Искусство воспитывать: Книга для учителя. — М., 1985.
4. *Азаров Ю.П.* Семейная педагогика. Педагогика Любви и Свободы. — М., 1993.
5. *Айтов Н.А., Александров Г.Н., Мавлютов Р.Р.* Научно-техническая революция и образование. — М., 1980.
6. *Айтов Н.А., Александров Г.Н., Мавлютов Р.Р.* Высшее техническое образование в условиях НТР. — М., 1983.
7. *Алексеев П.В., Панин А.В.* Теория познания и диалектика. — М., 1991.
8. *Алякринский Б. С.* Культура умственного труда. — М., 1989.
9. *Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. — М., 1984.
10. *Амонашвили Ш.А.* Здравствуйте, дети: Пособие для учителя. — М., 1983.
11. *Амонашвили Ш.А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса. — Минск, 1990.
12. *Амонашвили Ш.А.* Обучение. Оценка. Отметка. — М., 1980.
13. *Амонашвили Ш.А.* Созидая человека. — М., 1982.
14. *Андрущенко В.П.* Світоглядна культура сучасного

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

18. *Антология* педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. — М., 1990.

19. *Аристотель*. Сочинения: В 4-х т. — М., 1975—1984.

20. *Арутюнян М.Ю., Здравомыслова О.М., Шурыгина И. И.* Учителя и ученики: два мира? — М., 1992.

21. *Баталов А.А.* Понятие профессионального мышления. — Томск, 1985.

22. *Баталов Э.Я.* Политическая культура: понятие и феномен // Политика: проблемы теории и практики. — Вып. VII. — 4.2. — М., 1990.

23. *Батищев Г.С.* Социальные связи человека в культуре // Культура, человек и картина мира. — М., 1987.

24. *Баткин Л.М.* Итальянские гуманисты: Стиль жизни и стиль мышления. — М., 1978.

25. *Белинский В.Г.* Поли. собр. соч.: В 13-ти т. — М., 1953—1959.

26. *Беляева Л.А.* Философия воспитания как основа педагогической деятельности. — Екатеринбург, 1993.

27. *Бенин В.Л.* Педагогическая культура: философско-социологический анализ. — Уфа, 1997.

28. *Бенин В.Л.* Педагогическая культура: ее содержание и специфика. — Уфа, 1994.

29. *Бенин В.Л.* Педагогическая культура: постановка проблемы // Человек — общество — культура. — Екатеринбург, 1993.

30. *Бенин В.Л.* Социальное творчество в историческом процессе. Рук. депон. в ИНИОН АН СССР №23049 от 21.11.85.

31. *Бенин В.Л.* Специфика социального творчества // Актуальные проблемы социального познания. — М., 1982.

32. *Бенин В.Л.* Становление социального творца. — Уфа, 1985.

33. *Бенин В.Л.* Факторы кризиса образования и культуры в современных условиях (к учету при разработке социальных

ном обществе // Актуальные вопросы изучения дисциплин гуманитарного цикла в педагогическом вузе: Тез. докл. первой научно-практич. конф. пед. вузов Башкортостана. — Уфа, 1993.

35. **Бенин В., Сомов М.** Трудная тема // Учительская газета. — 1986. — 24 мая.

36. **Бенин В.Л., Хазиев В.С.** Истина и культура философского мышления. — Уфа, 1992.

37. **Бердяев Н.А.** Истоки и смысл русского коммунизма. — М., 1990.

38. **Бердяев Н.А.** Философия свободного духа. — М., 1994.

39. **Бердяев Н.А.** Философская истина и интеллигентская правда // Вехи: Сборник статей о русской интеллигенции. — М., 1990.

40. **Беспалько В.П.** Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.

41. **Бест Ф.** Метаморфозы понятия «педагогика» // Перспективы. Вопросы образования. — 1989. — №2.

42. **Бестужев-Лада И.В.** К школе XXI века: Размышления социолога. — М., 1988.

43. **Библер В.С.** От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в XXI век. — М., 1991.

44. **Библия.**

45. **Блонский П.П.** Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. — М., 1979.

46. **Бобнева М. И.** Социальное развитие личности: психологическая проблема // Общественные науки. — 1980. — №1.

47. **Бех І.Д.** Технологія інтимно-особистісного спілкування // Педагогіка і психологія. — 2003. — №1(XXVIII).

48. **Богомолов А.С.** Античная философия. — М., 1985.

49. **Боккескофф И., Пинский А.** Что такое вальдорфская

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

52. **Борысенков В.П.** Основные тенденции развития образования в современном мире // Педагогический альманах (наука и практика).

— 2003. — №1.

53. **Борысенков В.П.** Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика. — 2004. — №1.

54. **Бубер М.** Я и Ты. — М., 1993.

55. **Бутаков С.Н.** Православие: Очерки учения православной церкви. — М., 1991.

56. **Булгаков С.Н.** Свет невечерний: Созерцания и умозрения. — М., 1994.

57. **Буряк В.К.** Розвиток педагогічної освіти — найважливіша передумова розвитку держави // Вища школа. — 2003. — №6.

58. **Бэкон Ф.** Сочинения: В 2-х т. — М., 1971—1972.

59. **Вавилин Е.А., Фофанов В.П.** Исторический материализм и понимание культуры. — Новосибирск, 1983.

60. **Валицкая А. П.** Современные стратегии образования // Педагогика. — 1997. — №2.

61. **Вамош Т.** Приоритет человеческого фактора // Перспективы. Вопросы образования. — 1988. — №3.

62. **Ващенко Г.Г.** Виховний ідеал. — Полтава, 1994.

63. **Вебер М.** Протестантские секты и дух капитализма // **Вебер М.** Избранные произведения. — М., 1990.

64. **Вейлер Г.** Политика, образование, развитие // Перспективы. Вопросы образования. — 1985. — №4.

65. **Вехи:** Сборник статей о русской интеллигенции. — М., 1990.

66. **Видт И.Е.** Общая культура учителя как фактор успешности педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 1995.

67. **Визальберги А.** Целесообразно ли экономить на образовании? // Перспективы. Вопросы образования. — 1987. —

Литература

70. **Военный** энциклопедический словарь. — М., 1986.
71. **Возвращение** к нравственности: В помощь учителю. — Уфа, 1993.
72. **Волкова Т.В.** Педагогика. — К., 2000.
73. **Волков Г.Н.** Этнопедагогика. — М., 2001.
74. **Волков Г.Н.** Этнопедагогика чувашского народа. — Чебоксары, 1966.
75. **Волков И.П.** Приобщение школьников к творчеству: Из опыта работы. — М., 1982.
76. **Волков И.П.** Учим творчеству. — М., 1982.
77. **Воронович Б.А., Плетников Ю.К.** Категория деятельности в историческом материализме. — М., 1975.
78. **Воспитание** чувств у детей по методу Марии Монтессори. — К., 1995.
79. **Высшая** школа России: научные исследования и передовой опыт. Вып.5—6. — М., 1994.
80. **Гайденко П.П.** Парадоксы свободы в учении Фихте. — М., 1990.
81. **Галагузова М.А.** Эволюция понятия «воспитание» // Понятийный аппарат педагогики и образования: Вып.1. — Екатеринбург, 1995.
82. **Гегель Г.-В.-Ф.** Работы разных лет: В 2-х т. — М., 1972—1973.
83. **Гегель Г.-В.-Ф.** Сочинения: В 14-ти т. — М. — Л., 1929—1959.
84. **Гегель Г.-В.-Ф.** Сочинения, т. 4. — М., 1959.
85. **Гегель Г.-В.-Ф.** Энциклопедия философских наук: В 3-х т. — М., 1974—1977.
86. **Гельвеций К.** О человеке, его умственных способностях и его воспитании. — М., 1938.
87. **Гельвеций К.А.** Сочинения: В 2-х т. — М., 1973—1974.

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

92. **Голован Б.Н.** Основы культуры речи. — М., 1990.
93. **Горшков М.К., Тихонова Н.Е., Шереш Ф.Э.** Жизненные планы, ценностные ориентации и моральный облик современной молодежи. — М., 1998.
94. **Горфункель А.Х.** Философия эпохи Возрождения. — М., 1980.
95. **Гриньова В.М.** Формування педагогічної культури майбутнього вчителя. — Харків, 1998.
96. **Гришин Э.А.** Профессионально-этическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. — Владимир, 1973.
97. **Гукаленко О.В.** Политкультурное образование: теория и практика. — Ростов-на-Дону, 2003.
98. **Даль В.И.** Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. — М., 1978—1980.
99. **Даниленко О.И.** Методические проблемы изучения культуры общения. — Л., 1984.
100. **Диоген Лаэртский.** О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. — М., 1986.
101. **Додушко И.В.** Использование наглядности на уроках обществоведения: Книга для учителя. — М., 1984.
102. **Долженко О.В., Шатуновский В.Л.** Современные методы и технология обучения в техническом вузе. — М., 1990.
103. **Домострой:** Сборник. — М., 1991.
104. **Достоевский Ф.М.** Письма: В 4-х т. — М. — Л., 1928—1959.
105. **Древнеиндийская философия.** — М., 1972.
106. **Древнекитайская философия:** В 2-х т. — М., 1972—1973.
107. **Дюркгейм Э.** О разделении общественного труда. Метод социологии. — М., 1990.
108. **Егоров С.Ф.** Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции).

111. **Жизненные** ориентации учащихся и проблемы современного образования. — М., 1990.
112. **Журавлев В.И.** Педагогика в системе наук о человеке. — М., 1990.
113. **Жураковский Г.Е.** Очерки по истории античной педагогики. — М., 1963.
114. **Забьлин М.** Русский народ, его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия. — М., 1990.
115. **Загвязинский В.И.** Педагогическое творчество учителя. — М., 1987.
116. **Зайцев И., Грищенко М.** Формирование коллектива осужденных. — М., 1975.
117. **Зайчук О.В.** Нормативно-правове забезпечення освіти в Україні // Вища школа. — 2002. — №2—3.
118. **Зборовский Г.Е.** Социология образования: В 2-х ч. — Екатеринбург, 1993—1994.
119. **Здравомыслов А.Г.** Потребности. Интересы. Ценности. — М., 1986.
120. **Злобин Н.С., Межцев В.М. и др.** Культура — человек — философия: к проблеме интеграции и развития // Вопросы философии. — 1982. — №1.
121. **Зязюн І.А.** Формування особистості радянського вчителя. — К., 1989.
122. **Ибн-Сина.** Избранные философские произведения. — М., 1980.
123. **Иванова Т.В.** Культурологическая подготовка будущего учителя. — К., 2005.
124. **Иванова Т.В.** Культура педагогического общения. — К., 1999.
125. **Изучение** проблем профессиональной этики со студентами педагогического вуза: Учебное пособие. — М., 1970.
126. **Ильенков Э.В.** Философия и культура. — М., 1991.
127. **Ильенков Э.В.** Что же такое личность? // С чего начинается личность. — М., 1984.
128. **Ильин Е.Н.** Искусство общения. — М., 1982.

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

129. **Ильин Е.Н.** Рождение урока. — М., 1986.
130. **Ильина Т.Д.** Педагогика: Курс лекций. — М., 1984.
131. **Исправительная** (пенитенциарная) педагогика. — Рязань, 1993.
132. **Исправительно-трудовая** педагогика. — М., 1978.
133. **Историко-философские** исследования. Проблема человека в домарксистской философии. — Свердловск, 1978.
134. **Історія** української педагогіки. — К., 1999.
135. **История** философии в кратком изложении. — М., 1991.
136. **Каган М.С.** Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. — М., 1988.
137. **Каган М.С.** Человеческая деятельность. — М., 1974.
138. **Календарь** для родителей. 1992. — М., 1991.
139. **Калинин М.И.** О коммунистическом воспитании и обучении. — М., 1948.
140. **Камышев Э.Н.** Социальные проблемы формирования специалиста в вузе (на материалах конкретно- социологического исследования способа деятельности молодых инженеров). — Томск, 1984.
141. **Кант И.** Из лекций по этике // Этическая мысль — 88. — М., 1988.
142. **Кант И.** Сочинения: В 6-ти т. — М., 1963—1966.
143. **Кант И.** Трактаты и письма. — М., 1980.
144. **Карамзин Н.М.** История государства Российского: В 3-х кн. — М., 1988.
145. **Карташев А.В.** Очерки по истории русской церкви. Т.1. — М., 1991.
146. **Каптелев П.Ф.** Избранные педагогические сочинения. — М., 1982.

Література

150. **Кертман Л.Е.** История культуры стран Европы и Америки (1870—1917): Учеб. пособие для вузов. — М., 1987.
151. **Кириллова Н.Н.** Формирование человека-творца в процессе обучения — одно из основных условий социального прогресса // Творчество и общественный прогресс. — М., 1982.
152. **Киричук В.О.** Філософія освіти і проблеми виховання // Нові технології навчання. — Вип.19. — К., 1997.
153. **Кленкель-Брандт З.** Путешествие в Древний Вавилон (По следам исчезнувших культур Востока). — М., 1979.
154. **Клюкин В.Ф.** Формирование направленно воспитывающего коллектива заключенных. — М., 1970.
155. **Коган Л.Н.** Всестороннее развитие личности и культура. — М., 1981.
156. **Коган Л.Н.** Зло. — Екатеринбург, 1992.
157. **Коган Л.Н.** Не хочу быть «объектом» // Молодой коммунист. — 1989. — №9.
158. **Коган Л.Н.** О сущности советской культуры в прошлом и настоящем // Политика и культура. — Екатеринбург, 1991.
159. **Коган Л.Н.** Общее и специальное образование как предмет социологического исследования // Проблемы общего образования трудящихся промышленных предприятий Урала. — Свердловск, 1969.
160. **Коган Л.Н.** Социология культуры. — Екатеринбург, 1992.
161. **Коган Л.Н.** Теория культуры. — Екатеринбург, 1993.
162. **Коган Л.Н.** Цель и смысл жизни человека. — М., 1984.
163. **Коган Л.Н., Попов В.Г., Цыпленков В.Л.** Социальные проблемы молодежи в начальный период перехода к рыночной экономике. — Екатеринбург, 1993.
164. **Коган Л.Н., Сесюнина И.Б.** Духовное воспроизводство: методологические и социологические проблемы. — Томск, 1986.
165. **Коган Л.Н., Ханова О.В.** Культура в условиях НТР. —

В. К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

167. *Козлова Н.И.* Упрощение — знак эпохи? // Социологические исследования. — 1990. — №7.
168. *Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г.* Эффективность образования. — М., 1991.
169. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения. — Т.2. — К., 1986.
170. *Кондрашова Л.В.* Превентивная педагогика. — Кривой Рог, 2004.
171. *Кони С.* Психология ранней юности. — М., 1989.
172. *Кондорсэ Ж.-А.* Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума. — М., 1936.
173. *Конев В. А.* О сущности освоения культуры // Методологические проблемы освоения культуры. — Куйбышев, 1988.
174. *Конев В.А.* Философия культуры среди парадигм философского мышления // Человек — общество — культура. — Екатеринбург, 1993.
175. *Кононенко Б.И.* Непрерывное образование — важное условие формирования работника нового типа. — Ташкент, 1981.
176. *Корелин М. С.* Важнейшие моменты в истории средневекового папства. — СПб., 1901.
177. *Коростовцев М.А.* Были ли начала материалистического мировоззрения в Древнем Египте? // Переднеазиатский сборник.: Вып.3. — М., 1979.
178. *Корчак Я.* Как любить детей. — Минск, 1980.
179. *Котигеря С., Чамлер В.И.* Педагогическая этика. — Кишинев, 1984.
180. *Кочетов Г.М.* Механизмы процесса профессионализации. — Томск, 1975.
181. *КПСС* в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК: В 15-ти т. — М., 1970—1972.
182. *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения: В 10-ти т. — М., 1957—1963.
183. *Кремень В.Г.* Вища освіта і наука — пріоритетні сфери розвитку суспільства у ХХІ столітті // Вища школа. — 2002. — №4—5.

Література

184. **Кремень В.Г.** Філософія освіти XXI століття // Педагогіка та психологія. — №1(XXXVIII). — 2003.
185. **Кудрявцев О.Ф.** Ренессансный гуманизм и «Утопия». — М., 1991.
186. **Кудрявцев Ю.Г.** Три круга Достоевского (Событийное. Социальное. Философское). — М., 1979.
187. **Кузьмина Н.В.** Очерки психологии труда учителя. — Л., 1967.
188. **Куликов В.Б.** Педагогическая антропология: Истоки, направления, проблемы. — Свердловск, 1988.
189. **Культура** труда, быта и человеческих отношений: Тез. докл. научн. симпоз.: В 2-х ч. — Уфа, 1980.
190. **Культурология:** Краткий словарь. — М., 1995.
191. **Кухарев Н.В.** Педагогическое мастерство учителя. — Гомель, 1985.
192. **Лабунская В.А.** Невербальное поведение. — Ростов-на-Дону, 1986.
193. **Ле Гофф Ж.** Цивилизация средневекового Запада. — М., 1992.
194. **Лебедева Л.А., Сухорукова Г.А., Меньшикова Н.В.** К изучению уровня культуры личности. — Свердловск, 1979.
195. **Левидов А.М.** Автор — образ — читатель. — Л., 1977.
196. **Леднев В.С.** Содержание общего образования: Проблемы структуры. — М., 1980.
197. **Леднев В.С.** Содержание образования: сущность, структура, перспективы. — М., 1991.
198. **Лейбин В.М.** «Модели мира» и образ человека: Критический анализ идей Римского клуба. — М., 1982.
199. **Ленин В.И.** Поли. собр. соч.: В 50-ти т. — М., 1958—1965.
200. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.
201. **Лихачев Д.С.** Культура Руси времени Андрея Рублева и Епифания Премудрого (конец XIV — начало XV вв.). — М. — Л., 1962.
202. **Локк Дж.** Мысли о воспитании // Локк Дж. Сочинения: В 3-х т. — М., 1988. — Т.3.

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

203. *Ломоносов М.В.* Поли. собр. соч.: В 10-ти т. — М. — Л., 1950—1959.

204. *Лосев А.Ф.* История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития: В 2-х кн. — М., 1992. — Кн.1.

205. *Лосев А.Ф.* История античной эстетики: Ранний эллинизм. — М., 1979.

206. *Людкевич З., Пултужицки Ю.* Непрерывное образование и пути модернизации содержания и методов обучения в вузе // Современная высшая школа. — 1974. — №4.

207. *Лотон Д.* Учитель в меняющемся мире // Перспективы. Вопросы образования. — 1987. — №4.

208. *Лузина Л.М.* Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе. — Ташкент. 1986.

209. *Лукреций.* О природе вещей. — М., 1937.

210. *Лукьянов А.В.* Идея духовного в философии И.Г. Фихте. Авто- реф. дисс... докт. филос. наук. — Уфа, 1994.

211. *Лукьянов А.В.* Проблема духовного «Я» в философии И.Г. Фихте. — Уфа, 1993.

212. *Лысенкова С.Н.* Когда легко учиться. — М., 1985.

213. *Макаренко А.С.* Сочинения: В 7-ми т. — М., 1950—1952.

214. *Малица М.* Научный прогресс и содержание образования // Перспективы. Вопросы образования. — 1993. — №2.

215. *Мамардашвили М.* Закон инакомыслия // Здесь и сейчас.

—
1992. — №1.

216. *Маркс К, Энгельс Ф.* Соч. 2-е изд. — Т.1—50. — М., 1955—1981.

217. *Марксистско-ленинская* теория культуры. — М., 1984.

218. *Материалы XXII съезда КПСС.* — М., 1961.

219. *Матюнин Б.Г.* Нетрадиционная педагогика. —

Література

222. *Мидоуз Д., Перельман Л.* Пределы роста и задачи высшего образования // Перспективы. Вопросы образования. — 1982. — №3.
223. *Милитарев В.Ю., Алиханьян Н.А., Занадворов М.С.* Мифы педагогического сознания // Культура — традиции — образование: Ежегодник. — М., 1993.
224. *Миронов Б.Н.* Семья: нужно ли оглядываться в прошлое? // В человеческом измерении. — М., 1989.
225. *Модель И.М.* Профессиональная культура муниципального депутата: Теоретико- социологический анализ. — Екатеринбург, 1993.
226. *Лобанова А.С.* Дономен соціальної мімікрії. — К., 2004.
227. *Моль А.* Социодинамика культуры. — М., 1973.
228. *Монтень М.* Опыты: В 3-х кн. — М., 1979.
229. *Монтескье Ш.* Избранные произведения. — М., 1955.
230. *Монтэ П.* Египет Рамсесов. Повседневная жизнь египтян во времена великих фараонов. — М., 1989.
231. *Мороз А.Г.* Профессиональная адаптация молодого учителя. — К., 1980.
232. *Мотрошилова Н.В.* Социально-исторические корни немецкой классической философии. — М., 1990.
233. *Мындыкану В.М.* Педагогическая техника как фактор профессиональной подготовки учителя. — Кишинев, 1988.
234. *Мяло К.Г.* Казанский феномен // Новое время. — 1988. — №34.
235. *Мясникова Л.А.* Тайна и смысл индивидуального бытия. — Екатеринбург, 1993.
236. *Наин А.Я.* Проблемы управления профессиональной подготовкой кадров в условиях рыночных отношений. — Челябинск, 1991.
237. *Народное образование в СССР.* Общеобразовательная школа: Сб. док. 1917—1973. — М., 1974.

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

240. Новиков А.М. Как работать над диссертацией (пособие в помощь начинающему педагогу-исследователю). — М., 1994.
241. Ночевник М.Н. Человеческое общение. — М., 1988.
242. Образование в конце XX века: Материалы «круглого стола» // Вопросы философии. — 1992. — №9.
243. Образование и культура в Российской Федерации. — М., 1992.
244. Ожегов С.И. Словарь русского языка. — М., 1961.
245. Организация исправления и перевоспитания осужденных. — М., 1985.
246. Орешиников И.М. Что такое гуманитарная культура? — Саранск, 1992.
247. Орлов С.Б. Непрерывное образование и культурная политика царской России второй половины XIX в. // Политика и культура. — Екатеринбург, 1991.
248. Осипов В.Г. Система образования и НТР. — Ереван, 1985.
249. Основы педагогического мастерства. — М., 1989.
250. Оссовская М. Рыцарь и буржуа: Исследования по истории морали. — М., 1987.
251. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917—1980). — М., 1986.
252. Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока. — М., 1988.
253. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. — М., 1989.
254. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941—1961). — М., 1988.
255. Паламарчук В.Ф. Педагогічні інновації // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2002. — №3.
256. Паначин Ф. Учитель в советском обществе, его подготовка и повышение квалификации // Политическое самообразование. — 1985. — №1.
257. Парсонс Т., Сторер Н. Научная дисциплина и дифференциация науки // Научная деятельность: структура и институты. — М., 1980.

Література

258. *Педагогика: Теория и история педагогики* (Галузинский В.Н., Евтух Н.Б.). — К., 1995.
259. *Педагогіка: Навчальний посібник* (Мойсеюк Н.Є.). — К., 2001.
260. *Педагогічна культура* / За ред. Л.С. Нечипоренко. — Харків, 1993.
261. *Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов.* — М., 1996.
262. *Педагогические идеи Роберта Оуэна. Избранные отрывки из сочинений Р.Оуэна.* — М., 1940.
263. *Педагогическая этика.* — Владимир, 1975.
264. *Педагогічні інновації у сучасній школі.* — К., 1994.
265. *Перельман И.М., Клишо Г.К., Бенин В.Л.* Нравственное воспитание и психокоррекция младших школьников // Синектика духовности: традиционные и нетрадиционные подходы. — Уфа, 1994.
266. *Перельман И.М., Клишо Г.К., Бенин В.Л.* Уроки этики в младших классах: нравственные и психологические аспекты // Начальная школа. — 1995. — №4.
267. *Переписка на исторические темы: Диалог ведет читатель.* — М., 1989.
268. *Песталоцци И.Г.* Избранные педагогические произведения: в 3-х т. — М., 1961—1965.
269. *Печчеи А.* Человеческие качества. — М., 1980.
270. *Пименова В.Н.* Свободное время в социалистическом обществе. — М., 1974.
271. *Пирогов Н.И.* Избранные педагогические сочинения. — М., 1953.
272. *Писаренко В.И., Писаренко И.Я.* Педагогическая этика. — Минск, 1986.
273. *Пистрак М.М.* Педагогика: Учебник для высших пед. учеб. завед. — М., 1934.
274. *Платон.* Сочинения: В 3-х т. — М., 1968—1972.
275. *Плеханов Г.В.* Избранные философские произведения: В 5-ти т. — М., 1956—1958.
276. *Плутарх.* Сравнительные жизнеописания. — Т.1. — М., 1961.

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

211. *Погорадзе А.А.* Культура производства: сущность и факторы развития. — Новосибирск, 1990.

278. *Половникова Н.А., Закиев М.З., Ситдииков Ф.Г.* и др. Интенсификация профессиональной подготовки и самоподготовки студентов педагогического института. — Казань, 1985.

279. *Поршнев Б.Ф.* О начале человеческой истории. — М., 1974.

280. *Пословицы русского народа* // Сборник В.Даля: В 3-х т. — М., 1993.

281. *Преподавание философии и профиль вуза.* — М., 1976.

282. *Принципы самоорганизации* / Пер. с англ. — М., 1996.

283. *Проблемы разработки конкретного содержания моделей специалистов...* — Л., 1995.

284. *Проблемы философии культуры: Опыт историко-материалистического анализа.* — М., 1984.

285. *Профессия — киллер* // Аргументы и факты. — 1994. — №13.

286. *Рассел Б.* Почему я не христианин. — М., 1987.

287. *Редкий П.Г.* Избранные педагогические сочинения. — М., 1958.

288. *Розин В.М.* Введение в культурологию. — М., 1994.

289. *Розов Н.С.* Культура, ценности и развитие образования. — М., 1991.

290. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — М., 1989.

291. *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности // Вопросы философии. — 1989. — №4.

292. *Руссо Ж.-Ж.* Педагогические сочинения: В 2-х т. — М., 1981.

293. *Русова С.* Вибрані педагогічні твори. — К., 1997.

294. *Рывкина Р.В.* Социальная структура общества как регулятор развития экономики I/ Экономическая социология и перестройка. — М., 1989.

295. *Рыданова И.И.* Внешний облик педагога // Эстетическое воспитание молодежи. — Минск, 1986.

296. *Салтыков-Щедрин М.Е.* Избранные сочинения. — М. — Л., 1947.

297. *Самойлов Л.* Путешествие в перевернутый мир // Нева. — 1989. — 4.

Литература

298. *Сартр Ж.-П.* Бытие и ничто // *Философские науки*. — 1989. — №3.
299. *Сартр Ж.-П.* Экзистенциализм — это гуманизм // *Сумерки богов*. — М., 1989.
300. *Свод* этнографических понятий и терминов. — М., 1996.
301. *Семенов В.Д.* Народная педагогика как вид духовной культуры общества // *Духовное производство и народная культура*. — Свердловск, 1988.
302. *Семенов В.Д.* Педагогика среды. — Екатеринбург, 1993.
303. *Семенов В.Д.* Социальная педагогика: История и современность. — Екатеринбург, 1993.
304. *Семенов Е.Е., Бородич В.М.* Человек и образование // *Современная высшая школа*. — 1992. — №1—4.
305. *Семья*. Книга для чтения: В 2-х т. — М., 1991.
306. *Сильвестров В.В.* Образовательный смысл современной культуры // *Культура — традиции — образование: Ежегодник*. — М., 1990.
307. *Сильвестров В.В.* Теория и история культуры в составе образовательной деятельности // *Культура — традиции — образование: Ежегодник*. — М., 1990.
308. *Сильвестров В.В.* Философское обоснование теории и истории культуры. — М., 1990.
309. *Сингх Р.Р.* Образование в условиях меняющегося мира // *Перспективы. Вопросы образования*. — 1993. — №1.
310. *Синицын Е.П.* Конфуцианство в эпоху Цинь // *История и культура Китая*. — М., 1974.
311. *Сластенин В.А., Руденко Н.Г.* О современных подходах к подготовке учителя // *Педагогика*. — 1996. — №1.
312. *Соколов Э.В.* Культура и личность. — Л., 1972.
313. *Соколова Г.Н.* Труд и профессиональная культура (опыт социологического исследования). — Минск, 1980.
314. *Соловейчик С.* История воспитательной катастрофы // *Новое время*. — 1989. — №44—46.

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

315. *Соловейчик С.* Час ученичества. — М., 1986.
316. *Соловьев В.С.* Сочинения: В 2-х т. — М., 1989.
317. *Соловьев Э.Ю.* Непобежденный еретик: Мартин Лютер и его время. — М., 1984.
318. *Сомов М.А.* Влияние успеваемости школьника на его положение в системе межличностных отношений в классе. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1984.
319. *Социалистический рабочий коллектив.* — М., 1979.
320. *Социология: проблемы духовной жизни.* — Челябинск, 1992.
321. *Степанов С.С.* Вариации на тему педагогической психологии // Психологическая наука и образование. — 2003. — №1.
322. *Стоуне Э.* Психопедагогика / Пер. с англ. — М., 1984.
323. *Структура культуры и человек в современном обществе.* — М., 1987.
324. *Стурова М.П.* Организация воспитательного процесса в исправительно-трудовых учреждениях. — М., 1988.
325. *Суханов И.В.* Обычаи, традиции и преемственность поколений. — М., 1976.
326. *Сухомлинский В.О.* Вибраш твори. — К., 1979.
327. *Сухомлинский В.А.* Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе. — М., 1979.
328. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям. — К., 1972.
329. *Тайлор Э.Б.* Первобытная культура. — М., 1989.
330. *Терегулов Ф.Ш.* Передовой педагогический опыт: Теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения. — М., 1991.
331. *Тинберген Я.* Пересмотр международного порядка. — М., 1980.
332. *Титма М.Х., Саар Э.А.* Молодое поколение. — М., 1986.
333. *Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова.* -М., 1935, —Т.1.
334. *Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения. — М., 1948.

Література

335. *Томко Т.В.* Созидательные возможности диалога как проблема философии культуры // *Культура — традиции — образование: Ежегодник.* — М., 1990.
336. *Трецько Г.В.* Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: Автореф. дис.... докт. пед. наук. — К., 1999.
337. *Тугаринов В.П.* Избранные философские труды. — Л., 1988.
338. *Туровский М.* О зависимости культуры от философии // *Здесь и теперь.* — 1992. — №1.
339. *Туровский М.Б., Туровская С.В.* Культурная сущность образования // *Культура — традиции — образование: Ежегодник.* — М., 1990.
340. *Турченко В.Н.* Научно-техническая революция в образовании. — М., 1983.
341. *Учителю о педагогической технике.* — М., 1987.
342. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. — М., 1974.
343. *Фейербах Л.* История философии: В 3-х т. — М., 1967. — Т.3.
344. *Филиппов Ф.Р.* Социология образования. — М., 1980.
345. *Философия в педагогическом вузе.* — Минск, 1975.
346. *Философский энциклопедический словарь.* — М., 1983.
347. *Философия эпохи ранних буржуазных революций.* — М., 1983.
348. *Философы — педагогам.* — М., 1976.
349. *Фихте И.Г.* Сочинения: В 2-х т. — СПб., 1993.
350. *Фишер К.* История новой философии. — М. — Л., 1933. — Т.8.4.1.
351. *Формирование эстетической культуры учителя.* — М., 1989.
352. *Франк С.Л.* Духовные основы общества. — М., 1992.
353. *Францев Г.М.* Культура // *Философская энциклопедия.* — К., 1996.
354. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. — М., 1990.
355. *Фрейд З.* Будущее одной иллюзии // *Сумерки богов.* — М., 1989.

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

356. *Фролов В.* Чтобы это не повторилось // Иного не дано. — М., 1989.
357. *Фромм А.* Азбука для родителей. — Л., 1991.
358. *Фромм Э.* Психоанализ и этика. — М., 1993.
359. *Хазард Дж., Вершиловский С.Г.* Ценностные ориентации учителей... // Педагогика. — 1992. — №3—4. Уфа, 1988.
360. *Ханина И.Б.* К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира // Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. — 1990. — №3.
361. *Харламов И.Ф.* Педагогика: Учеб. пособие. — М., 1990.
362. *Хмель Н.Д.* Педагогическая культура и педагогическое мастерство. — Алма-Ата, 1974.
363. *Хюсен Т.* Современные тенденции развития образования // Перспективы. Вопросы образования. — 1983. — №1.
364. *Чавчавадзе Н.Э.* Внешние и внутренние факторы развития культуры // Культура и общественное развитие. — Тбилиси, 1979.
365. *Человек и культура: Индивидуальность в истории культуры* / Отв. ред. Гуревич А.Я. — М., 1990.
366. *Чернокозов И.И.* Профессиональная этика учителя. — К., 1988.
367. *Чернокозова В.Н., Чернокозов И. И.* Этика учителя: Педагогическая этика. — К., 1973.
368. *Чернышевский Н.Г.* Собрание сочинений: В 5-ти т. — М., 1974.
369. *Чернявская Г.К.* Трудный путь к самому себе: Очерки саморазвития личности. — СПб., 1994.
370. *Шапко В.Т.* Актуальная культура (проблемы исследования) // Политика и культура. — Екатеринбург, 1991.
371. *Шаталов В.Ф.* Дайте мне школу! // Учительская газета. — 1986. — 7 октября.
372. *Шаталов В.Ф.* Куда и как исчезли тройки. — М., 1980.
373. *Шаталов В.Ф.* Педагогическая проза: Из опыта работы школы г. Донецка. — М., 1980.

Литература

374. *Шацкий С.Т.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х т.—М., 1980.
375. *Швейцер А.* Благоговение перед жизнью как основа этического миро- и жизнеутверждения // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. — М., 1990.
376. *Швейцер А.* Упадок и возрождение культуры. Избранное. — М., 1993.
377. *Шемигурина А.* Уроки этической грамматики // Воспитание школьников. — 1992. — №3—4.
378. *Шибутани Т.* Социальная психология. — М., 1969.
379. *Щепанский Я.* Элементарные понятия социологии. — М., 1969.
380. *Щетинин М.П.* Объять необъятное: Записки педагога. — М., 1986.
381. *Эйде Х.* Коммуникативная функция общества // Перспективы. Вопросы образования. — 1982. — №3.
382. *Юдин Э.Г.* Системный принцип деятельности. — М., 1978.
383. *Якубсон Я.Г.* О педагогической этике. — М., 1973.
384. *Ярошевский Т.* Личность и общество. — М., 1973.
385. *Ярошевский Т.* Размышления о человеке. — М., 1984.
386. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. — М., 1994.
387. *Abramovitz M.* «Resources and Output Trends In the United States since 1870». — In: National Bureau of Economic Research, 1956.
388. *Apple M.* IV. Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State. — London, 1982.
389. *Aron R.* Progress and Disillusion. The Dialectics of Modern Society. — N.Y., 1968.
390. *Bullivant B.* The Pluralist Dilemma in Education. — North Sydney, 1981.
391. *Butterfield H.* The Whig Interpretation of History. — Harmondsworth, Penguin Books, 1973.
392. *Carr D.* On Understanding Educational Theory // Journal of Philosophy of Education. — Vol.17. — 1985.

В.К. Буряк Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект

393. *Coleman J.* et al. *Equality of Education Opportunity.* — Washington, 1966.

394. *Darling J.* *Progressive, Traditional and Radical: a realignment* // *Journal of Philosophy of Education.* — Vol. 12. — 1978.

395. *Degenhardt M.A.B.* *Philosophy of Education and the Historical* // *Journal of Philosophy of Education.* — Vol. 18. — 1986.

396. *Evans G.* *Cults of Unreason.* — N.Y., 1974.

397. *Gouldner A. W.* *The Dialectic of Ideology and Technology* // *The Origins, Grammar and Future of Ideology.* — N.Y., 1976.

398. *Peirce Ch.S.* *Values in a Universe of Chance.* — N.Y., 1958.

399. *Psacharopoulos G.* *Returns to Education: An International Comparison.* — San Francisco, 1973.

400. *Schultz T.W.* «Educational and Economic Growth». — In: *Social Factors Influencing American Education.* National Society for the Steady of Education, 1961.

401. *Social Research and a National Policy for Science.* — London, 1964, section 8.

402. *Solow R.* *Technical Change and the Aggregate Production Function* // *Review of Economics and Statistics.* — August 1957.

403. *Watson K.* *Educational Policies in Multicultural Societies.* *Comparative Education,* — Vol.15. — 1979. — №1.

Вступ.....	3
Глава 1. Сутність і структура педагогічної культури	14
Глава 2. Функції. Рівні й парадигми педагогічної культури	59
Глава 3. Сім'я як інститут педагогічної культури	105
Глава 4. Сучасна школа й проблеми формування її педагогічної культури	136
Глава 5. Методологічні аспекти формування педагогічної культури майбутнього вчителя	162
Висновки	201
Література	207