

## Троїцька Т.С. ЕТНОКУЛЬТУРНІСТЬ В ОСВІТІ: АНТРОПОЛОГО–МЕТОДОЛОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ

*...Навчити тому, як людина може стерпіти себе саму, не переоцінюючи саму себе у манії величності, але й не впадаючи у хибне самоприниження.*

*М.Шелер*

Антропологічний дискурс в сучасну дійсність як у світовому, так і особистісному вимірі вимагає виховання в кожній людині не тільки міжконфесійної, міжнаціональної толерантності, але й відвертого інтересу щодо культури усіх народів, які мешкають і поруч з нами, і далеко від нас. Слід визначити, що мультикультуралізм є реальністю сучасного життя, котре характеризується зростанням соціальної динаміки, і аналізу якого присвячено багато праць науковців (Л. Горбунова, М. Култаєва, М. Михальченко, В. Огнев'юк, Г. Філіпчук та інші).

В аспекті, що досліджується, реальність етнокультурного буття на рівні методологічного осягнення висуває низку проблем, труднощів, та певних протиріч:

- між бурхливим розвитком регіонально-муніципальної системи освіти та інертністю в сприйнятті інновацій;
- між готовністю випускників до інтеграції в полікультурний простір регіону і недостатнім знанням етнокультури.

Однією з можливостей уникнути таких перетворень у цьому процесі, на нашу думку, є впровадження в філософію і практику освіти методологічних засад етики відповідальності (К.–О. Апель [3], Ю.Габермас [7], М.Култаєва [14] та ін.). Серед провідних методологічних положень сучасної дискурсивної етики, на думку М. Култаєвої, центральним слід вважати тезу про необхідність аргументативної орієнтації на ідеальну комунікативну спільноту, яка на метатеоретичному рівні дискурсивно обґрунтовує та реалізує обов'язок солідарної відповідальності за всі людські дії. В свою чергу передумовою солідарної відповідальності є, з одного боку, комунікативна компетентність, з іншого – відсутність будь-яких відносин примусу та тиску на учасників дискурсу. Отже, ціннісно-нормативне обґрунтування передують футурологічним конструктам, які розгортають більш менш конкретизовані перспективи як суто педагогічної, так і соціально-педагогічної творчості [14].

Саме тому футурологічні розвідки філософії виховання, теоретичної педагогіки, соціології освіти, якщо дотримуватися методологічних принципів етики відповідальності, повинні ґрунтуватися на вчасно визначених нормативних стандартах щодо змісту освіти і фундаментальних виховних цінностей. Це означає, що критерієм якості педагогічних проєктів виступає їх здатність забезпечити дитині гідне життя не тільки під час здобуття освіти, але й у дорослому житті, де першорядного значення набувають не тільки творчі здібності, а й навички дисципліни, комплекс цінностей, пов'язаний з відношенням до праці, тощо. Зауважимо, що саме ці суб'єктивні прояви цивілізаційного процесу у постмарксистських філософсько-педагогічних публікаціях нерідко зображувались як знаряддя авторитаризму [15].

Методологічні засади етики відповідальності, одним з теоретичних витоків якої є прагматизм Ч. Пірса, Дж. Дьюї [10; 11], та інші сприяють подоланню у педагогічній теорії та практиці карикатурних втілень ідеї демократії та примітивних уявлень про демократизацію навчально-виховного процесу, а ренесанс їх філософсько-педагогічних та соціально-педагогічних поглядів, що відбувається в останні роки, переконливо демонструє зростання потреби світового співтовариства у формуванні відповідальної особистості, життєтворчості якої розгортається в ускладнених соціальних системах.

В період загального захоплення ідеями вільного виховання, педагогікою співробітництва і різними зовнішніми демократичними нововведеннями слід нагадати, що педагогічна реальність і за своїми антропологічними характеристиками, і за способами функціонування відрізняється від політичного життя. Цікаво відмітити, що на це одним з перших звернув увагу засновник вальдорфської педагогіки Р. Штайнер. Як відомо, він застерігав своїх викладачів від так званого “педагогічного кітчу”, коли як доктрини відхиляються усі без винятку авторитарні відносини і дитина не привчається до праці і дисципліни, а орієнтується на життя у світі ілюзій та примар [6].

Подібну думку висловлює К. Кислюк, стверджуючи, що сутність “техногенних” трансформацій у духовній сфері пов'язана утвердженням персоналістських орієнтацій людини. Він пише: “Людина відмовилася від культу своєї поведінки, що відповідає ситуації і власному трактуванню морально-етичних, релігійно-моральних і законодавчих принципів. Ще В. Франкл визначав духовну позицію людини цього суспільства, виходячи з того, що коли 10 заповідей втратили свою силу, людина починає намагатися сприймати 10 тисяч заповідей, які заключені у 10 тисячах ситуацій життя” [13, с. 10].

За слушним висловлюванням Г. Філіпчука, сучасна методологія реформування освіти в Україні спрямована на реалізацію ідей людинознавчого, народознавчого знання як засобу саморозвитку, самотворчості, самоідентифікації особистості, нації. Є підстави вважати, що найближча перспектива – це не лише розвиток освіти в напрямі визнання педагогом, суспільством права учня бути активним суб'єктом навчально-виховного процесу, формування найцінніших рис – індивідуальності, творчості, громадянськості, а й забезпечення неприпустимості насильства над свідомістю особистості, маніпулювання її поведінкою. Це означає, що зміст освіти повинен забезпечити вироблення у людини певного імунітету до світоглядної безпо-

радності у хаосі розбурханого політичного суспільного життя, підготувати її світобачення, а не кинути напризволяще в стихію агресивної політизації полярних таборів чи суспільної індиферентності [18,с.2].

Зауважимо, що такий підхід є дуже близьким до філософських тенденцій української ментальності, яка націлена на узгодження усіх елементів буття кожної людини з буттям інших людей, усіх живих істот, усієї природи.

Це можна, на думку деяких авторів, поіменувати антропологічною рефлексією (від лат. *reflexio* – розмірковування, спрямоване на самого себе). Антропологічна рефлексія – різновид розмірковувань, котрі є не лише теоретико-концептуальними. Вона може здійснюватися також у художньо-образній, символічно-алегорійній та інших формах. Саме через це антропологічна рефлексія часто "спрацьовує" як неусвідомлювана її носієм світоглядна схильність до визнання (або ж невизнання) індивідуальної неповторності іншої істоти або особистісної своєрідності іншої людини [19].

Відомо, що процеси диференціації й індивідуалізації навчання і виховання, як правило, починаються з деякої варіативності змісту, методів та педагогічних технологій. Варто додати, що ці процеси в освіті лише беруть початок, а в дослідженнях цей дискурс знаходиться в стадії започаткування. Ще менш дослідженою за цілою низкою причин залишається варіативність культурного, зокрема, національного змісту. У цей час, на нашу думку, відходить у минуле хибна думка про друговартість усього провінційного – способу життя, науки, культури, мистецтва, що призводило до здійснення наукового аналізу багатьох явищ. Однак, регіональні праці хоча й важливі, насамперед не тому, що в них врахована специфіка (географічна, демографічна, національна і т.д.), а тому, що в них найкращим чином реалізується відомі положення про відображення загального не інакше, ніж як через часткове, конкретне [16], все ж дуже повільно стають орієнтирами в стратегії і тактиці освітніх змін.

У реальності ж дуже часто в змісті освіти на рівні самого різного матеріалу "спрацьовують" методологічно й ідеологічно "невитримані" настанови. Слід погодитися із В. Гайденко та І. Предборською, які, аналізуючи питання про формування національної ідентичності, пишуть: "У цілому можна сказати, що матеріал у підручниках подається в дусі історичного песимізму. З одного боку, має місце показ образу України як "бездольної", "безталанної матері". Подібні образи країни, про які знаємо з вітчизняної класики, сьогодні вже не відповідають дійсності і знову ж таки консервують комплекс меншвартості відчуття маргінальності. Вони мають бути доповнені образом сучасної України як суверенної та демократичної країни". Наводячи інші приклади, автори в цілому зазначають, що вирішення важливіших проблем "відбувається в речіщі застарілих стереотипів ... і є перешкодою на шляху модернізації освіти" [8, с. 165].

На думку Г. Філіпчука, включення українознавчого компонента в сферу навчальних дисциплін не призводить до локалізації та звуження розуміння гуманітарних процесів у світі, а навпаки, сприяє формуванню світогляду крізь призму історії, інтересів, доцільності українського фактора. Необхідно підкреслити, що зміст освіти в державах, які мають національні політичні традиції, передбачає вивчення власної політичної теорії і практики.

Проблеми української етнокультури в змісті освіти здаються лише на перший погляд розробленими більш-менш комплексно. В останнє десятиріччя найбільше уваги приділяється мовно-літературним, історичним, мистецьким, етнографічним, релігійним аспектам. У цьому напрямі в шкільних курсах і навчальних програмах з'явилися оригінальні розробки й авторитетні свідчення.

Важливими у реформуванні освіти стали пошук і використання нових форм та методів вивчення дисциплін суспільно-гуманітарного циклу на українознавчій основі. Але це лише початкові кроки до впровадження у національний освітній стандарт тих вітчизняних ідей, досягнень, які впливали і впливатимуть на світовий науковий процес [18,с. 4].

Дослідники проблем полікультурної освіти В.Болгаріна, І.Лощенкова узагальнили найістотніше, що можна реалізувати в процесі полікультурної освіти на допомогу підростаючій людині в її загальному культурному розвитку. Закономірна тенденція глобалізації життя у світі ще раз акцентує на необхідності завоювати загальнолюдські цінності. Отже, по-перше, полікультурна освіта дає особистості можливість подолати шлях від осягнення культури мікросоціуму до вселюдської.

По-друге, ознайомлення з іншими культурами дасть змогу краще оцінити національну культуру, зрозуміти її роль і місце в світі, внести певні цінності у скарбницю світової культури. І головне, запозичити кращі надбання, забезпечивши безперервність, інноваційний характер процесу культуротворення у власній країні.

По-третє, сформований полікультурний рівень мислення людей – це найближчий шлях до гармонії відносин, забезпечення "миру через культуру".

По-четверте, полікультурна освіта сприятиме розвитку педагогічних наук як важливої складової культури. Адже в кожного народу склалася своя система освіти, елементи якої можуть бути адаптовані до національної. Важливо, щоб діалог культур був рівноправним, паритетним [5, с.33].

Саме тому проблема національного виховання і освіти має зараз і дидактичний, і методологічний характер, в той же час ресурси етнічності, які відображаються у пріоритетах національного виховання мають значно більший потенціал:

- забезпечення історичної наступності, збереження та примноження національної культури, розвиток у молоді свідомого прагнення пізнавати і вивчати рідну культуру, вносити в її розвиток свій внесок;
- формування любові до рідної мови, неприпустимість її викривлення, з'ясування її функцій у світовому діалозі культур;
- виховання справжніх патріотів, громадян;
- формування адекватного світогляду;

– неперервність національної освіти протягом усього життя тощо.

Відомо, що полікультурна освіта – це така освіта, для якої ключовим поняттям є культура як вселюдське явище; це засіб допомоги особистості в подоланні шляху від засвоєння етичної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їхньому прагненні до миру, злагоди, прогресу через культурний розвиток. Сповідування такого підходу може допомогти освіті стати центром суспільного інтересу, фактором, що об'єднує людство. Тим більше, що, на думку сучасних суспільствознавців, насувається постмодернове, творче суспільство культури, а сама освіта прогнозується як провідна інституція в світовому соціокультурному просторі [5].

Не випадково одним із найважливіших критеріїв стратегії сучасної освіти такі відомі педагоги, як Ш. Амонашвілі та В. Загвязинський [1], визначають її культурно орієнтований зміст.

Без сумніву, основна складова в змісті освіти – це наукові досягнення, факти. Але важливими елементами культури є й інші – мистецтво, етика, традиції, віра тощо. Інтеріоризація цих цінностей особистістю робить її культурною, благородною. Гуманний, особистісно орієнтований підхід до навчання й виховання ґрунтується саме на продуманому, збалансованому насиченні їх змісту культуротворчою діяльністю. Цю думку обстоюють українські дослідники проблеми гуманізації, гуманітаризації освіти І. Аносов [2], Г. Балл [4], С. Гончаренко та Ю. Мальований [9], І. Зязюн [11] та ін.

Оскільки цілісна система національного виховання містить у собі, як вважає Ю. Римаренко такі важливі компоненти, як формування національної свідомості, почуття загальнонаціональної гордості й утвердження їх як одного з головних принципів виховання, утвердження свідомості та почуття належності до народу України, виховання відповідальності за долю своєї полі етнічної Батьківщини, всебічний розвиток культури міжетнічного спілкування, подолання як неповажного ставлення до національних почуттів і традицій, так і їх абсолютизації; рішуче подолання проявів націонал-нігілізму та націонал-шовінізму, усунення причин, що їх породжують, утвердження поваги і прихильності до загальнолюдських цінностей, здійснення прориву до багатства загальноцивілізаційної культури та духовності [16], то розробка національно-регіонального компоненту змісту професійної підготовки педагога повинна здійснюватися на новій, етно-методологічній основі.

Ця етнометодологічна основа передбачає, в першу чергу, використання народних джерел, залучення до національних, неповторних скарбниць духовності, моральності і життєтворчості. Отже, звернення до ментальних основ українського національного характеру, що знайшов відображення у розвитку філософської думки, стає, безсумнівно, потрібним.

### Джерела та література

1. Амонашвили Ш. А., Загвязинский В. И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования // Педагогика. – 2000. – №2.
2. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект. – К.: Твім Інтер, 2003. – 391 с.
3. Apel K. O. Das Apriorie der Kommunikations gemeinschaft und die Grundlagen der Ethik. Zum Problem einer rationalen Begrueudung der Ethik // Transformationen der Philosophic. – Bd. 2. – Frankfurt a. M., 1973.
4. Балл Г. О. Психолого–педагогічні засади гуманізації освіти // Освіта і управління. – 1997.– № 2. – Т. 1.– С. 21–36.
5. Болгаріна В., Лощенова І. Вчитель–дидакт чи вчитель життя? // Початкова школа. –1997. – № 1.– С.8–11.
6. Wehr G. Christuspuls und Menschenbild. Rudolf Steiners Beitrag zur Ervyeiterung des religioeses Bewusstseins. Freiburg, 1974.
7. Habermas J. Die neue Unuebersichtlichkeit. – Frankfurt a. – M., 1985.
8. Гайденок В., Предборська І. Відчуження знання як проблема філософії освіти: теорії, практики, парадокси, політики та перспективи // Філософія освіти. – 2005. – №1. – С. 159–166.
9. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Гуманітаризація загальної середньої освіти // Початк. шк. – 1995. – № 3.– С. 4–10; – № 4. – С. 9–13.
10. Дьюї Д., Дьюї Э. Школи будущего // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 244–269.
11. Dewey J. Democracy and Education. N.Y., 1934.
12. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
13. Кислюк К. Філософско–мировоззренческие, методологические и методические аспекты воспитательного процесса в вузах Украины // «Альма Матер.»– 2003.–№ 10.–С.32–35.
14. Култаева М. Д. Політична антропологія посткомуністичного світу // Антропологічні читання 1999.–К., 2000.
15. Nyssen F.,Schoen B. Perspektiven fuer paedagogisches Handeln. Weinheim u. Muenchen, 1995.
16. Перцова Н. І. На шляху до школи, що розвивається (із зарубіжного досвіду) // Управління школою. – 2005. – № 28–29. – С.47–52.
17. Римаренко Ю. І. Національний розвій України: проблеми і перспективи. – К.: Юрінком, 1995. – 272 с.
18. Філіпчук Г. Філософсько–соціологічні аспекти реформування освіти в Україні // Шлях освіти. – 1996.– № 2–С.2–7.
19. Філософія: Світ людини / В. Г. Табачковський, М. О. Булатов, Н. В. Хамітов та ін. – К.: Либідь, 2004.– 432 с.