

що елементарне дизайнерське мислення на початковому етапі розвитку охоплює всі основні межі, властиві мисленню професіонала; по-друге, предметом стимулювання варто розцінювати естетичну доцільність творчого доробку дитини; по-третє, з-поміж усіх механізмів стимулювання пріоритетним є рефлексія, яка базується на фундаментальних знаннях категорій композиції, кольорознавства, основ формоутворення, моделювання, макетування і комплексного проектування.

Отже, розвиваючи художньо-мистецьку активність дітей молодшого шкільного віку у процесі їхньої дизайнерської діяльності, майбутній учитель має набути відповідної професійної компетентності у таких аспектах:

– дизайнерський — система знань про дизайн як галузь людської діяльності та її результати;

– психологічний — особливості дизайнерського мислення;

– методико-педагогічний — форми, методи і прийоми навчання вмінь і навичок дизайнерської діяльності та формування на цій основі дизайнерського мислення.

Із поглибленим вивченням окреслених вище аспектів ми й пов'язуємо перспективи свого подальшого наукового пошуку.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 1997. — С. 124–129.
2. Борипевський М. Й. Духовність як ознака довершеності особи / М. Й. Борипевський // Педагогічна газета. — 2006. — № 1, січень. — С. 3.
3. Гершунський Б. С. Філософія образования для XXI в. / Б. С. Гершунський. — М.: изд-во «Совершенство», 1998. — 608 с.
4. Гриценко Л. О. Роль дизайну у формуванні художніх здібностей студентів у процесі оволодіння основами писанкарства / Л. О. Гриценко // Реклама і дизайн ХХІ століття: Освіта, культура, економіка. — К., 2001. — Вип. 2. — С. 109–114.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. — К.: Академвидав, 2004. — 352 с.
6. Федорович А. В. Педагогічна підготовка майбутнього вчителя трудового навчання на сучасному етапі / А. В. Федорович // Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. — Херсон: вид-во ХДУ, 2006. — Вип. 41. — С. 351–356.
7. Шапран О. Інноваційна політика в галузі реформування початкової школи / О. Шапран // Школа першого ступеня: теорія і практика: збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного інституту ім. Г. С. Сковороди — Переяслав-Хмельницький, 2001. — Вип. 1. — С. 35–45.

УДК 377.6:37.036

Інна МАТКІВСЬКА

### ХРИСТІАНСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЯК ПОВЕРНЕННЯ ДО ІСТИНИ

*Ретроспективний погляд на історію людства як на месіанський процес зумовлює педагогічну доцільність християнсько-антропологічного підходу до педагогічної діяльності. Інноваційний зміст її сотеріологічного характеру передбачає становлення майбутнього фахівця як благочестивої особи. Розкрито зміст запропонованої концепції антропологічної парадигми.*

*Ретроспективний взгляд на историю человечества как на мессианский процесс обуславливает педагогическую целесообразность христианско-антропологического подхода к педагогической деятельности. Инновационный смысл ее сотериологического характера предполагает становление будущего специалиста как благочестивой личности. Раскрыто содержание, предложенной концепции антропологической парадигмы.*

*The retrospective look at the history of mankind as a messianic process causes the pedagogical usefulness of the Christian-anthropological approach to teaching. Innovation sense of soteriological nature involves the formation of future specialist as devout person. The contents, proposed the concept of an anthropological paradigm.*

Цілісне бачення довкілля спрямовує кожне дослідження в русло есхатологічної ідеї. Тому характерною особливістю сучасної освітньої ситуації є її *антропологічне спрямування*. Воно зумовлене незгасною актуальністю проблеми, яка породила нескінченний ряд відповідей на питання про людську сутність. Сучасні інноваційні процеси в освіті лише загострили їх смисл, бо з виявленням «нового виміру людини» (такого собі Колоса у світі вавілонізму) розпочалися пошуки її «інноваційної» методології (як «цілісної автономної особистості», «одухотвореної особистості», «звичайної особистості» та ін.).

Досліджуючи структури «людської повсякденності», «масової свідомості», сучасна наука блукає у вертикальних і горизонтальних дискурсах. Тому не дивно, що фінальним актом «антропологічної драми» постає картина цілковитої втрати орієнтації у вивченні людської сутності. Після ніцшеанської декларації «Бог вмер» усе частіше лунають аналогічні вигуки і на адресу людини. У пошуках виходу із абсолютного методологічного цейтноту одні вчені спішають знову відкрити антропологічну перспективу і утвердити можливість філософського погляду на всі феномени людського буття, посиливши увагу до онтології і метафізики (Б. Вільямс, В. Фішер). Інші покладають особливу надію на холістський підхід до вивчення «людини загалом» (П. Гурін). Треті обирають альтернативну позицію, запевняючи, що потужний «антропологічний рух», сформований наприкінці 90-х років, не можна вмістити в одній галузі дослідження, оскільки єдина антропологічна парадигма є звичайнісіньким міфом (К. Гірц, Ж. Дерріда, Л. Кампер, В. Лох, М. Хоркеймер). На їхню думку, створення універсальної теорії людини може призвести до небажаної тоталізації, нормативності та ідеологічної заангажованості антропології. Тому вирішальною перспективою сучасної антропології, згідно з цією позицією, є вивчення відмінностей у її вихідних теоретичних передумовах і принципах та редукція «методологічного підходу в універсамі соціальних наук» (Б. Лепті).

Таке осмислення «міждисциплінарного синтезу» має конституювати різноманітність добре обґрунтованих коментарів соціального об'єкту: його тлумачень кожною дисципліною у руслі заданої проблематики та концептуального інструментарію «буття, яке сприймається і твориться самою людиною» (В. Іванов). Це дає підстави підготувати тимчасовий «відступ» суб'єкта у раніше окресленій трагічній перспективі.

Світло істини у поданій вище фундаментальній суперечності випромінює «пояснювальна модель» педагогічної антропології. У поверхово окресленому тематизмі антропологічної драми вона проходить виразною лейттемою і, підпорядковуючись логіці загального розвитку, морфологічно та парадигмально постає знаком великого дискурсу. Розпочавши свій розвиток у ситуації проголошення лозунгу «смерті людини», сучасна педагогічна антропологія зупинилася на перехресті різних концепцій людини, серед яких найбільш відомі такі:

- феноменологічна, яка розглядає людину у конкретній соціальній ролі (Р. Лавсан, М. Лангевельд);
- континуальна, що тлумачить людину як відкриту систему (Б. Бім-Бад, О. Больнов, І. Дерболав);
- рефлексорна, у якій людина виявляє себе в модусі соціального та індивідуального самоздійснення (М. Бубер, В. Клафка, Е. Левінас);
- герменевтична, що розглядає людину як анаграму (К. Гірц, Ж. Дерріда, М. Фуко);
- інтегральна, яка інтерпретує людину як суб'єкта виховання (М. Лідтке, Г. Род, А. Фліткер).

Ці та багато інших концепцій можна було б типологізувати за екзистенціальною і сцієнтистською орієнтаціями та класифікувати на основі гуманітарно- і морально-психологічного підходів до вивчення людської сутності. Однак така типологізація зумовила б новий (черговий!) прецедент фрактального поділу і, врешті-решт, виправдала б запровадження поняття «комунітас» (В. Тернер) для означення перехідного стану людини як «ламінальної персони» (М. Коул), що характеризується амбівалентністю статусу і поведінки.

Така практика, на жаль, не є нерозпізнаною утопією. Для її реалізації існує цілий арсенал нових методів, зокрема методичний інструментарій теорії символу і метафори (У. Еко, В. Пропп), метафізичних досліджень (А. Дугін, Ю. Еволо, М. Еліаде), магічних практик і містичного досвіду структурної поетики (В. Савельєва), міфічної (К. Крашенінніков) і поетичної антропології (В. Зінченко, В. Карасьов), психопоетики (Е. Еткінд, І. Шугайло). Перспективи такого міждисциплінарного і принципово незавершеного дослідження є неоднозначними: воно не виходить за межі герменевтичного виміру (образу «Я», «самотності» — К. Юнг) та онтогенетичного рівня, що означає редукцію онтичного до психофізичного, а духовного — до морально-етичного. У цих умовах самореалізація майбутнього фахівця постає процесом адаптації і збереження самоцінності на рівні біоти, а гносеологічно зумовлене пізнання — процесом повторення (осмислення) чужого досвіду, засвоєння готового знання (gnome). Отож вважаємо доцільним перейти від проектної мережі моделей освітньої парадигми, нескінченного ряду «сценаріїв» і культурних траєкторій розвитку людини до прозріння цілісної людської природи як обоженої у Христі, а її становлення — як свобідного співтворення своєї істинної людяності. Це положення є визначальним для досліджень педагогів В. Зеньківського, І. Ільїна; психологів Б. Братуся, Р. Введенського, А. Пузиря, В. Слободчикова, С. Хоружого, Г. Шпета. Зважаючи на їх концептуальні положення, пропонуємо християнсько-антропологічний підхід до навчально-виховної діяльності. У своєму виборі ми спираємося на ряд європейських та українських правових документів про статус релігійної освіти, поява яких на початку третього тисячоліття зумовлена нагальною необхідністю переходу від некомпетентної світськості («релігія нас не стосується») до розуміючої світськості («наш обов'язок — розуміти релігію»). Означений стратегічний вектор є відповіддю на рекомендації ПАРЄ за підсумками IV сесії «Освіта і релігія» (№ 1720, 2005 рік). У ній, передусім, виокремимо такі положення:

- демократія й релігія мають стати надійними партнерами заради загального блага;
- необхідно вивчити можливі підходи до використання релігійного досвіду у початковій і середній школі, наприклад, за допомогою базових модулів, які потім повинні бути адаптовані до різних освітніх систем [2].

Відповідно до цих положень Міністерство освіти і науки України ще в 2005 році одержало доручення від Президента «поєднати зусилля держави, громадянського суспільства і Церкви у створенні високодуховного виховного середовища в освітніх закладах» [2].

Отож, вважаємо, що при згаданому вище підході можна успішно реалізувати повноту прогностичності й когерентності предметної і міжгалузевої педагогічної моделі у контексті сучасної курикулярної політики. Окрім цього, розглядаємо педагогічну інновацію не лише як технологічну адаптацію педагогічного процесу до швидкоплинних соціокультурних змін, але й як трансформацію всієї педагогічної системи для протистояння їх руйнівному впливу на душу дитини. Така інновація перш за все передбачає пригадування одвічних істин попереднього педагогічного досвіду.

**Метою статті** є аргументація переваг досліджуваного підходу та розкриття його змісту в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя.

Насамперед зазначимо, що педагогічна діяльність може і повинна ґрунтуватися на свобідній *синергії* — єдиного Творця, педагога як еклезіальної людини (людини цілісної природи) і духовної єдності всіх суб'єктів педагогічного процесу в боголюдському покликанні. Така шляхетна співпраця, як доводить досвід вітчизняної православної педагогіки (ще з часів митрополита Петра Могили), забезпечує неперервність освітнього процесу як невтамованого епістемологічного прагнення фахівця до очищення істини (до того ж, не внаслідок відкриття, а у процесі її смиренного приймання). Треба скористатися щодо цього порадами о. П. Флоренського (про оберігання соборно переданої істини від суб'єктивного «забруднення»), О. Ухтомського (про інтуїцію совісті), П. Гайдєнка (про «співбуттєве» споглядання).

Готовність до смиренного приймання істини (хоча б у межах змістових ліній освітніх галузей) вимагає осмислення необхідності духовно-душевного зцілення майбутнього фахівця

і неодмінно спрямовує професійну освіту у русло сотеріологічної орієнтації. За цих умов безпека «соціальної» відповідальності уступає місце особистісному «бунту» проти себе самого і відтак — преображенню внутрішнього світу, «метанойї» (утім, як «соборному подвигу» у вічному і радісному взаємопогляданні). Отож, не гордовита замкнутість на собі в безумстві «*saagre diem*», а відкритість, навіть поглинутість «заслуженим співрозмовником» (О. Ухтомський), завдяки совісній вірі (І. Ільїн) і волі до сакрального (М. Хренов), має визначати телеологічний зміст *компетентнісного підходу* на засадах християнсько-антропологічної концепції. Причому, йдеться не про обкрадання особистісного життєвого простору, а, навпаки, про збереження гідності особи, тобто пошанування її унікальності як виявлення Божої подоби і нестримного бажання примножувати Божі таланти, самореалізуючись лише в соборності як взаємовідзеркаленні своїх безконечностей. Тоді самі собою відпадають усі застереження щодо «надмірної культуротворчості майбутнього фахівця і необхідності формування його «енвайронментальної свідомості». Згадаймо з цієї нагоди мудру пораду апостола Якова: «Звідки війни та свари між вам? Чи не звідси, — від ваших пожадливоростей, що у ваших членах воюють? Бажаєте ви — та й не маєте, убиваєте й задрите — та досягнути не можете, сваритеся та воюєте — та не маєте, бо не прохаете, а прохаете — то не одержуєте, бо прохаете на зло, щоб ужити лише на розкоші свої» [Як. 4, 1–3].

Усвідомлення цього передбачає переосмислення змісту *аксіологічного підходу* до педагогічної діяльності в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя, відмови від пристрасного поклоніння «успіху» (кар'єрі, владі, славі, матеріальній розкоші). Йдеться про осмислення аксіом: істинно цінним є лише те, що може стати спільником і носієм безсмертя. Продовжуючи цю думку, наведемо слова К. Ушинського: «Людина, відчужена від Духа Святого, втратила дихання життя і стала нетвердою на шляху своєму. І хоч сучасні психологи і психіатри здатні проникнути на психічний і неврологічний рівень людини, ба навіть частково вилікувати її, вони не зможуть дати людині істинно духовне здоров'я і радість спасіння, властиве цьому здоров'ю. Лиш істинне покаєння як свобідний особистий подвиг, заснований на вірі, а не механічні, примусові засоби, подвиг, що захоплює всю душу, всю особистість і всі області людського життя, — лише він здатний спрямувати душу на істинний шлях здоров'я і спасіння» [3, с. 32].

Отже, критерієм освітніх досягнень майбутнього фахівця, за християнсько-антропологічною педагогічною концепцією, постає не рівень освіченості і не міра досконалості (яку ніяк не вдається визначити акмеологам). Цим критерієм постає осмисленість смиренним серцем власної недосконалості, духовної немічності і сформованість людини здорового (одухотвореного) глузду, провітленої вічним Божественним світлом. Це християнське просвітлення не має нічого спільного з сотеріологією східної (буддистської, суфітської) містики, космогонічних теорій, конкретизмом Нью ейдж і т. ін. На всіх них лежить давня печать трагічної безвиході і наша душа-християнка має онтологічно успадковану здатність співіснувати з ними у любові. Адже культурний діалог — це, насамперед, реалізація Божої заповіді.

Узагальнюючи сказане, зазначимо, що закономірностями педагогічного змісту християнсько-антропологічного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя є взаємозумовленість об'єктивації і суб'єктивації людської особистості у процесі професійної діяльності; фрактальності («Я» у світі) та цілісності (світ у «Я») особистості у процесі опосередкування культурою, герменевтичного відкриття як перетворення відповідного соціокультурного явища; пізнання як духовного самовдосконалення; інтеріоризації — екстеріоризації духовних смислів і цінностей особистістю; навчання та виховання, освіти й самоосвіти, особистісного і професійного становлення як духовного росту.

Означені закономірності конкретизовано у принципах антропологізації професійного становлення майбутнього фахівця (відкритості освітньої системи, неперервності навчально-виховного процесу, філогенетичної зумовленості професійної підготовки особистості, свободи її волевиявлення, культури виховання і виховання культурою, пріоритету самостійного навчання особистості) та принципах освіти як епістемологічного споглядання

сутнісного смислу буття (пізнання як «народження» істини; опосередкованої ролі знаково-символічних структур у процесі навчання, континуальності знання як саморефлексії).

Процес професійної підготовки майбутнього фахівця як опанування ним пропонованої стратегії людиностворення спрямований на формування антропологічної культури – інтегральної особистісної якості, що постала внаслідок ініційованих особистістю активних перетворень інтелектуальної і телематичної сфер та завдяки якій відбувається реалізація людської сутності у метафізичному вимірі. Антропологічна культура особистості, таким чином, характеризує наявність у неї зусилля відновити первинний зв'язок образу «Я» з першообразом. Її змінними є духовна потреба, епістемологічне мислення і готовність до духовно-просвітницької діяльності. Формування кожного з цих феноменів відбувається за напрямками двовимірному процесу становлення антропологічної культури майбутнього фахівця — особистісним, епістемологічним і педагогічним. У герменевтичному вимірі ці напрями є самостійними дискурсами, орієнтованими на образ «Я»; у метафізичному — синергетично об'єднані у спільному трансцендентуванні.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що реформа, яка розпочалася в національній вищій школі у контексті євроінтеграції і вперше проводиться на основі оптимізованого документа «Рамки національного курикулуму» (у межах Проекту Міністерства освіти і науки України «Рівний доступ до якості освіти»), дає шанс продемонструвати світові методологічні здобутки національного педагогічного досвіду, християнського за суттю. Ініціатива в розробці стратегії реалізації курикулярної реформи національної вищої школи — на християнських засадах — безперечно, належить молодим ученим, зокрема фахівцям початкової школи. Адже вони постають першими авторитетними наставниками дитини саме на тому етапі, коли її душевні сили спрямовані на «сприймання дорослих смислів життя» (Л. Божович), тобто на етапі духовного становлення. Тому завданням учителя у ситуації парадоксального незбігу зовнішнього і внутрішнього проявів поведінки першокласника має стати збереження і розвиток філогенетично успадкованого ним «духовного інстинкту» (І. Ільїн). Лише за таких умов людина буде здатна цілісно відчувати світ (а при потребі — шукати сили, щоб соборно, по благодаті відновити гармонію Істини) упродовж усього життя.

Наступним етапом нашого дослідження постане вивчення сучасних психолого-педагогічних моделей упровадження антропологічної парадигми початкової освіти та їх перспектив.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гайдено П. П. Прорыв к трансцендентному: новая онтология XX века / П. П. Гайдено. — М.: Республика, 1997. — 495 с.
2. Міжнародні, європейські та українські правові документи про статус світської та релігійної освіти. — К.: Всеукраїнське православне педагогічне товариство, 2006. — С. 13–14.
3. Непізнаний К. Ушинський: хрестоматія / упор. О. Герасимчук. — К.: АБРИС, 1992. — 375 с.
4. Ухтомский А. А. Заслуженный Собеседник / А. А. Ухтомский. — Рыбинск, 1997. — 452 с.
5. Флоренский П. У водоразделов мысли / П. Флоренский // Символ. — 1992. — № 1. — С. 28–89.