Лук'яненко О.В. Місце і роль учителя у навчально-виховному процесі стародавньої Русі // Фізична культура як пріоритетний компонент становлення і розвитку особистості учителя. – Полтава, 2007. – С.108–116.

Лук'яненко Олександр Вікторович,
ПДПУ імені В.Г. Короленка

МІСЦЕ І РОЛЬ УЧИТЕЛЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СТАРОДАВНЬОЇ РУСІ

У різні історичні епохи зі зміною соціальних, економічних та ідеологічних факторів змінювалося і розуміння сутності поняття «навчальний процес». Витлумачення його пройшло довгий шлях розвитку, починаючи від усвідомлення процесу лише як монотонної викладацької роботи вчителя, обмеженої донесенням вибраних релігійно-ідеологічними канонами істин, та роботи учня у межах сухого запам'ятовування викладеного матеріалу.

Сучасна педагогічна думка пропонує нам розглядати його як двосторонній цілеспрямований процес організації діяльності учителя і учня, який має на меті пізнання дійсності і розвиток творчих здібностей [7].

Історія освіти дозволяє відтворити на основі творів видатних педагогів минувшини характер розуміння сутності навчального процесу на кожній стадії розвитку педагогічної науки. Дослідники жваво вивчають підходи до цього питання, не нехтуючи зануренням у епоху Середньовіччя, навіть Античного світу. Так варті уваги праці, в який розставлено акценти стосовно виховного впдливу епохи Відродження Л.М. Брагіної «Італійський гуманізм. Етичні вчення XIV – XV століть» чи Н.В. Ревякиної «Человек в гуманизме итальянского Возрождения». Ґрунтовні дослідження у царині педагогічної думки епохи Ренесансу належать перу полтавського доктора педагогічних наук Б.В. Года «Педагогічна думка доби європейського Відродження (XV-XVI ст..): люди та ідеї» та «Виховання в добу європейського Відродження (середина XIV – початок XVII століття». Безперечно, досвід провідних культурних центрів Середньовічної Європи чи навіть сивої Античності видається доволі незаперечним аргументом на користь надання переваги дослідженню саме цьому пластові педагогічної спадщини людства. Але науковий пошук стандарту (чи ідеалу) у колі дослідників продовжується за принципом «краще там, де нас немає». Беручи до уваги освітянські трактати Європи усіх часів, вітчизняні науковці доволі упереджено ставляться до педагогічного скарбу України-Руси. Часом позитивне ставлення та пошук належних педагогічних зразків закінчується там, де закінчуються письмові джерела: на межі періоду релігійної революції X століття. До цієї дати в глибини історії поринати наважуються тільки дослідники в галузі етнопедагогіки (Лобовик О., Руденко Ю., Волков Т. та ін.) Мотивуючи це тим, що до «появи грамоти» говорити про наукове обґрунтування засад

побудови навчального процесу не можна: це царина народної педагогіки, методи навчання якої не сприймаються з достатньою довірою.

Наша мета полягає у тому, щоб прикласти максимум зусиль для віднайдення в обрядовій традиції ведичної Русі якомога більшої кількості характеристик, що зможуть описати її як цілком логічний навчальний процес.

Процес навчання включає у себе два основних компоненти: викладання та учіння [7].

Викладання є прерогативою спеціаліста, учителя. Він є джерелом знань, керівником даного процесу. Проте праруська культура по-іншому ставилась до розуміння викладацької діяльності, а особливо до постаті викладача. Процес викладання нового матеріалу скеровувався по-різному, залежно від характеру мети: була вона більш творчого чи практичного плану; який рівень знань планувалося залучити до інформаційного обміну між викладачем і учнем. Саме через це і виділяються три основних постаті «спеціалістів-викладачів»: волхв, «колективний викладач» (родина, плем'я, рід, група), учень.

Одразу зазначимо, що не є можливим задовольнити намагання побудувати ієрархічну структуру компетентності викладачів, віднайти першого з трьох зазначених за переліком переваг у володінні методичною грамотністю чи іншими характеристикам. Основна ідея праукраїнської системи викладання – взаємозамінність та взаємодоповнення кожного суб'єкта навчально-виховного процесу. Подібні ознаки були притаманні їй через специфіку побудови навчально-виховного процесу, що поставав у вигляді безперервного коловороту обрядових дійств, із поперемінним залученням усіх категорій зазначених нами викладачів.

Також, наводячи класифікацію взаємозамінних «спеціалістів-викладачів» староруської педагогіки, ми навмисне не визначили останнього суб'єкта як «дитину», бо ведична цивілізація стояла на позиції позавікової сутності людського єства та постійного, безперервного навчання (самовдосконалення) особистості. Лише за умови усвідомлення генетично закладеного учительського потенціалу в кожній окремо взятій особистості від моменту її народження, ведичність мала можливість переконуватись у дієвості ідеї взаємодоповнення та взаємозамінності учителів.

Найбільш наближеним до сучасного розуміння постаті учителя за своїми характерними ознаками, формою роботи та функціями, на наш погляд, є **волхв**. Щоб краще зрозуміти його роль, спробуємо акцентувати на спільності значення цього слова зі словами «Учитель», «Старець», «Мудрець». Натомість не будемо заангажованими у розуміння староруського волхва лише як жерця, виконавця культу. Таким він не був, бо основним обрядодієм, на думку дослідника слов'янської минувшини Б.Рибакова, був голова роду чи родини. При проведенні паралелей із сучасністю, помічаємо, що у волхва було більше спільного з віруючим учителем, який знається на релігії, аніж зі священиком, який веде суто місіонерську діяльність. Але волхви – не просто педагоги. Носити звання волхва – означало мати належний духовний, інтелектуальний, фізичний рівень розвитку; підтримувати у собі вогонь

Любові – до світла, до мудрості, до чистоти, до людини; піклуватися про те, щоб цей вогонь не згас разом із останнім подихом мудреця, а був посіяний у душах багатьох. А тому називатися волхвом – це нести відповідальність перед Вітчизною, Родом, громадою, самим собою. Зважувалася кожна дія, кожне слово, щоб форма вираження і внутрішній зміст чистоти волхва не розходились між собою. Прагнення до повернення цього втраченого відчуття обов'язку було повсякчас. Наведемо слова Жана-Жака Руссо: «Як приємно було б жити серед нас, якщо б зовнішній вигляд завжди був віддзеркаленням душевних настроїв, якби благопристойність стала б гарною рисою, якби наші мудрі вислови слугували для нас правилами, і нарешті, якби істинна філософія була невіддільна від звання філософа!» [9, С. 45]. Акцентуючи увагу читача на паралелі визначень «волхв» та «філософ», «мудрець», зауважимо, що й «Повість минулих літ» не містить натяків на причетність волхвів до жертовних дій. Але чітко простежується вияви їх ходіння в маси (як приклад, 1071 рік). Звичайно, подібні акції описані з ворожих до представників ведичного культу про-християнських позицій та не претендує на об'єктивність і достовірність. Нас же цікавить сам факт: люди з повагою та трепетом сприймали слова авторитетних старців-учителів навіть у XV столітті.

Треба зауважити, що, згідно наших переконань, не варто ставити знак рівності між Учителем і педагогом. Сучасні підручники з педагогічної майстерності (зокрема, за редакцією І. Я. Зязюна), вбачають у понятті «педагог» значно ширше, загальніше поняття, фахівця, який займається навчально-виховною роботою, зводячи розуміння поняття «учитель» до більш буденного явища. Ми ж схиляємось до розуміння більш глибинної, змістовної місткості поняття «Учитель» у контексті ведичної культури. Саме це слово охоплює набагато більше, аніж лише орієнтацію на процес викладання. Учитель – носій знання, ідей, світла. Він не береже їх у собі, а несе людям. Натомість, сутність педагогічного працівника через специфіку підходів держави до формування програм та методів викладання залишилась такою ж, якою була ще з часів стародавньої Греції: педагог як раб, що веде дитину до місця навчання, залишився рабом, прив'язаним до місця навчання та викладання – будівлі школи, обмеженої чотирма стінами. При розгляді ж постаті Учителя виявляється його абсолютна незалежність від місця перебування учня чи викладача. Поняття «школа» у контексті діяльності Учителя звільняється від характеристик замкненого простору і переростає у Школу Життя, Школу споглядання світу, Школу-Світ. Як бачимо, разом з абсолютизацією знань, що даються Учителем, абсолютизується все з ним пов'язане: час, простір, особисті риси учасників навчально-виховного процесу. Таким чином питання переваги Учителя над педагогом розв'язується через переміщення визначальних позицій зі сфери методичної, технічної (притаманної вишколеному вузами педагогу) до сфери енергетично-інформаційного обміну (характерної принципам одкровень та дарованих істин учительства).

Накопичення знань займало переважну більшість часу волхвів, але не позбавляло можливості нести його іншим. Часом на пошуки істини уходили роки, але результат себе виправдовував: нові відкриття керували життєвими циклами людського роду століттями. До звичайних зразків універсальних координуючих систем, розроблених волхвами, відносимо народні календарі погоди – титанічні труди, за якими погоду можна передбачити на рік уперед від зазначеної дати. Як не дивно, але вони діють до цього часу, спираючись на логіку розвитку Природи, і навіть краще, аніж, метеорологічні прогнози сучасних дослідників.

Вважаємо, що на основі специфічної дослідницької роботи учителів старовини і відбувався поділ волхвів на «групи», що співвідносяться із сучасним поділом на науково-дослідні інститути, кафедри та факультети. Не треба шукати ієрархічності у повноваженнях чи компетенції представників окремих «спеціалізацій» чи «напрямків роботи». Її не було, знову ж таки, через всепроникливість культу Роду, присутності його знань у кожній особистості. Однак, за відсутності ієрархічності бачимо глибинну диференціацію, концентрацію на певній галузі знань, але аж ніяк не зациклення на ній одній. Занурюватись лише у «вибране» із предметів дослідження Всесвіту було ганебним із декількох причин. По-перше, самообмеження – це нехтування собою, своїми силами, рівними за можливостями силам Творця («Творящу Богом силу се узріли в собі…» [3, С.10]). По-друге, дослідження лише певної галузі – це неповага до особистості самого Творця, який (як вправний архітектор), все вибудував у світі гідним уваги, рівно важливим і значущим для людини. Тому універсальність, абсолютність всеохоплюючого знання в особі волхва співвідносилося із необхідністю концентрацією уваги на проблемах не загально, специфічного плану, певного періоду розвитку суспільства.

Сповнений знаннями, волхв вирушав у подорож. Його життя було схоже на життя мандруючого філософа. Він з’являвся у поселеннях у міжсезоння, коли відбувалося затишшя перед початком нового господарського сезону, щоб не відволікати людей від більш важливої Школи Життя, Родинної Школи. також волхв окремо міг бути присутній під час активізації обрядової системи, виконуючи роль екзаменатора, спостерігача, аналітика.

Кожен волхв ішов у поселення із певною програмою, про що свідчить «спеціалізація» мудреців: зелейник (травник), баян (співець), облакогонитель (метеоролог), кощунник (поет), потворник (майстер творення образів) та ін. Їхнім завданням було донести мудрість віків, не згубити надбання століть, не загубити саму людину. Останнє було чи не головнішим від самого знання. За нашим глибоким переконанням, справжній волхв сучасної педагогічної думки, М.П. Щетинін, зауважив: «Учитель повинен прийти до дитини не з тим знаннями, які він вивчив, а з тим світлом, яке у ньому є» [2]

Головним у навчально-виховній діяльності волхвів все ж залишалося завдання не стільки навчити знанням, скільки пробудити людину, направити у потрібне русло і так безмежну від Природи інтелектуальну і духовну енергію учня.

Ореол святості Роду вимагав бачити кожну людину носієм Всесвітніх істин. Тому й учень волхвом розглядався не як чаша, яку той повинен був наповнити, наче водою, знаннями. Ні, вони уже перебували в людині, закодовані у пам'яті Роду. Таку кодифікацію родового знання сучасність тлумачить як ДНК. Тому учень – не горщик, а суб'єкт не стільки навчання, скільки навчально-виховної творчості. Ця творчість виражена у спеціально організованому обрядовому навчально-виховному процесі, спрямовувалася волхвом на поступове «розкодування» безмежних знань, що перебували у людині. Тривалість цього процесу лише утверджувала значущість Істини, її істотніше усвідомлення, пропущення через власний досвід, що також залишало свій слід у пам'яті Роду (РНК – пам'ять індивіда з наступними поколінням стає пам'яттю (досвідом) Роду - ДНК).

Отож, первісним прагненням волхвів було формування русича, здатного продовжити творчий пошук, поглиблення скарбу мудрості, одержаного від попередніх поколінь.

Заняття з волхвом (не залежно від його спеціалізації) не були жодним чином схожі на заняття сучасного, шкільного класно-урочного типу. Це підтверджує хоча б те, що майже насильницьке збирання дітей у закриті приміщення на певний час почав запроваджувати Володимир Святославович опісля хрещення, задля швидкої переорієнтації суспільства на нові привнесені цінності [4, С.100]. Спосіб роботи волхва більше нагадував сучасну форму навчально-виховної роботи – відкриту конференцію, на яку запрошувались усі бажаючі. При цьому присутність усіх не вимагалася. Безперервність освіти, відсутність страху перед браком часу дозволяли людині у будь-який момент повернутись до вивчення непізнаного (не пригаданого з попереднього життєвого досвіду).

Яким же по своїй суті було таке навчання? Ні в якому разі не догматичним. Як відомо, за монологічного підходу до навчання, педагог розглядається як носій незаперечної істини, учні – як пасивні «приймачі». Така форма педагогічного впливу увійде до практики русичів із утвердженням шкільної реформи князя Володимира. Прадавня ж Русь не могла визнавати такого підходу до навчання все через ту ж саму причину: розвиненість ідеї Людини-Роду, яка була носієм апріорного, генетичного, родового знання. Така ідея вимагала визнавати повноцінність та рівноправність суб'єктів навчально-виховного процесу, навіть не беручи до уваги різницю у віці, статус та практичний досвід, набутий за теперішнє життя. Подібні вимоги організації навчального процесу сучасність ставить перед діалогічним способом організації процесу навчання і виховання [5].

Вважаємо, учні приходили слухати Учителя відповідно до нагальних потреб (інтересів). Це дає змогу говорити про їх самоорганізацію у певні групи, що є характерним для диференційованого навчання з його детальним поділом учнів на специфічні групи залежно від зацікавлень, облив остей розвитку психіки та інших специфічних ознак, що можуть братися за критерії поділу великих колективів на організаційні мобільні групи. Та, занурившись глибше в аналіз явищ обрядової системи виховання, виявимо, що навчальний

процес, організований волхвами, мав більше спільного із особистісно-орієнтованим. Воно передбачає розробку індивідуальних програм навчання, врахування можливостей розвитку кожного учня.

На перший погляд здається, що кількаденні слухання з певної тематики (відання секретів мови, сили трав, можливостей думки та ін.), що їх викликав волхв своєю появою у поселенні, були звичайною трансляцією досвіду від представника старшого покоління до поколінь молодших, від освіченого до неосвічених, як це відбувається зараз. Насправді ж ніхто нікого не учив. Хоча б через те, що учити нікого і не треба було. Не даремно лишилась нам, нащадкам, у спадок народна мудрість «Не вчи мене жити!». І насправді, «школа» ведичної Русі не прикладала зусиль, щоб навчити людину жити чи для того, щоб готувати її до життя. А весь навчально-виховний обрядовий процес лише утверджував і корегував життя.

Сучасність прямує до такого підходу досить упевнено. Так російський філософ В. С. Біблер пише «Людина може навчити когось життя, тільки якщо вона не вчить, не повчає» [1, С. 18]. Такий підхід лише укріплював суб'єкт-суб'єктні відносини, які поглиблювались із розвитком навчально-виховного процесу. Можемо припустити, що подібно до того, як свого часу Г. С. Сковорода зупинявся на постої у хатах людей для вивчення людської душі, взаємовідносин у родині, соціумі, для мимовільного, ненав'язливого обміну знаннями та мудрістю, так робили і мандрівні вчителі до нього. Педагогічне уміння бачити перспективу розвитку в дитині, уміння розпалити вогонь цікавості до предмету, бажання осягнути його глибше, дозволяло волхву під час (кілька)тижневого життя в оселі учня методом «занурення» у предмет долучити його до Всесвітнього знання.

Але, не зважаючи на все, маємо також погодитись із тим, що «не вчити також не можна: спонтанна творчість дитини гасне, сходе нанівець» [6, С.13]. Погодимося з тим, що навчання, сконцентроване у творчому процесі, повинно бути скерованим. Але волхв не контролював учня-творця, не казав, як і що треба робити. Він лише створював належні умови для розвитку допитливості, пізнавальних інтересів особистості, одночасно стояв осторонь від процесу творчості – суб'єктивного, глибинно-індивідуального, яке не терпить втручання ззовні, бо негласна заповідь «не вчити жити» означає «не вчити творити». І перше і друге належить до апріорної сфери, енергетику якої треба лише повернути у потрібне русло.

Саме тому ми визначаємо обряд як раціональну систему освітньо-виховних дій, що, збагачуючись у віках, стверджували та корегували життя,. Волхв, як учасник навчально-виховного процесу, корегував духовний та інтелектуальний енергетичний потік учня, але аж ніяк не затискав його у рамках «істинно-неістинно», «потрібно-непотрібно».

Ставлення до учнів, побудоване на постійному особистісному зростанні останніх, не могло не позначитись на тому, що вчитель сам безперервно учився, не прагнув універсалізувати свої знання, уміння і навички. Нагадаємо, що волхв – не просто педагог, він – Учитель. А це вимагало особливого ставлення до свого власного єства. Сутність подібного ставлення

найбільш змістовно після занепаду учення волхвів Русі через згарища столітніх гонінь, виразив В. О. Сухомлинський: «Щоби дати учням іскорку знання, учителю треба увібрати в себе ціле море світла» [6, С. 21]. А запорукою цього було і залишається самовиховання вчителя. Це справа доволі особиста, але лише щодо методів і засобів самовиховання. Кінцева ж мета його повинна бути складовою загальнонаціональної стратегії розвитку педагогічної галузі зокрема та національної безпеки в цілому, бо лише спрямована на удосконалення особистість спроможна запалити вогонь серцях прийдешніх поколінь. Нажаль, поки не зміниться ставлення сучасної держави до освітян, важко буде змінити і ставлення вчителів до свого освітнього рівня, рівня духовності.

Тут ми знову звернемось до ролі культу Роду. Нам, людям XXI століття, слід зрозуміти глибинність і всеохоплюючий зміст цього явища, нажаль, частково втраченого через насильницьку зміну національних орієнтирів, духовних основ та світоглядних парадигм (у X столітті, у XX столітті тощо). У минулому культ Роду врегульовував усі сфери суспільних відносин, у тому числі і сферу самоосвіти людини. На волхва, як представника духовної еліти руського народу, носія культурницької місії, тиснула відповідальність: перед попередніми поколіннями (минулими) за збереження безпомилкових знань, перевірених століттями; перед прийдешніми поколіннями (майбутнім) за примноження цього скарбу; перед собою (сучасністю) – як перед продовженням Роду – за свою багатоманітність, множинність знань, їх якість.

Сучасна атестація вчителів раз на п’ять років (огляд та оцінка їх педагогічних досягнень) – ініціатива держави. У відповідності до прадавніх часів це було суто індивідуальне почуття обов’язку, відповідальності перед Родом, що спонукало волхвів до активної роботи над собою, активізувало обмін досвідом, просувало до найвищої нагороди – вічної людської пошани.

Гадаємо, без особливих заперечень можна погодитись із тим, що приблизна структура самовиховання (наведена К. Нефьодвою [7, С. 38]) уповні виконувалася волхвами ведичної Русі, особливо зважаючи на спосіб життя мандруючих філософів:

самоосвіта у галузі національної ідеології відбувалася шляхом творчого пізнання, самоусвідомлення, пропускання крізь себе всього попереднього досвіду народу, а тому бути волхвом – мати статус ідейного лідера часом не одного покоління – означало вже пройти шлях становлення національного духу та самоусвідомлення;

самоосвіта у психолого-педагогічній сфері, методичній майстерності та теорії предмету викладання вже описувалася вище, бо займала найбільшу частину діяльності волхвів. Інновації підказувала Природа; спілкування з учнями під час обрядових дійств та зустрічей; обмін думками на зборах волхвів одного роду занять чи на загальних зборах за нагоди (тут можна провести паралель із участю сучасних вчителів у науково-практичних конференціях, методичних об’єднаннях, педагогічних читаннях тощо).

розширення загального культурного світогляду та способу життя волхвів було його основою творчості протягом всього процесу філогенезу.

Усвідомлення вічності людини в її Роді давало безмежну кількість часу для самовиховання, що дуже відмінне від позиції теперішнього вчителя, бо сучасність прискорила до неможливості людське відчуття плинності часу.

Підводячи підсумки по опису місця і ролі волхвів у навчально-виховному обрядовому процесі стародавньої Русі, спробуємо визначити головні засади їхньої діяльності:

- відповідність звання «Учителя» його внутрішньому світові,
- безперервність та глибинність навчання та самовиховання,
- невтручання у творчий процес розвитку особистості (корегуй, але не диктуй умови і правила),
- знання – не мета, а засіб формування Людини-Творця.

Для короткого формулювання основного життєвого професійного кредо волхвів ми вважаємо досить вдалим твердження видатного дореволюційного російського учителя Костянтина Єльницького: «Имейте очи светлые – и всё будет вокруг вас освещено. Смотрите с любовью – и мир будет хорош. Сделайте хоть кого-нибудь счастливым и вы будете счастливы» [8, С. 17].

Література:

1. Андрієвська В. В., Балл Г. О. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Книга для вчителя / за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
2. Берштейн А. Доброе дерево // Учительская газета. – №10. – 1991. – С. 4.
3. Велесова Книга. – К.: Велес, 2004. – 256 с.
4. Ельницкий К. Имейте очи светлые… / Из записной тетради старого учителя // Духовно-нравственное воспитание. - №1. – 2003. – С.15 – 21.
5. Лук’яненко О.В. Злам педагогічних систем: втрачена обрядовість ведичних (дохристиянських) часів // Дидаскал: часопис кафедри педагогіки ПДПУ імені В.Г. Короленка. Полтава, 2006. – №4. – С. 99-102
6. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
7. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. – К., 2003. – 615 с.
8. Нефёдова К. А. Самообразование учителя общеобразовательной школы. Учебное пособие для руководителей школ. – Омск, 1984. – 70 с.
9. Руссо Ж-Ж. Рассуждение о науках и искусствах // Избранные сочинения в 3 т. Т1. – М.: Гос. изд. худ. лит., 1961. – С. 39 – 64.