

Міністерство освіти і науки України
Полтавський державний педагогічний університет
імені В.Г.Короленка
Історичний факультет
Кафедра філософії

Олександр Лук'яненко

**РОДОЦЕНТРИЧНА ПЕДАГОГІКА:
ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ РОЗВІДКИ**

Полтава
2008

ББК74.03 (4Укр)+74.65
УДК 37.017 (09):140 (477)
Л 84

Рецензенти:

Вертій О.І., кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та методики початкового навчання Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Шебітченко А.П., кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Рекомендовано до друку вченою радою Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка
Протокол № 3 від 25 вересня 2008 року

Лук'яненко О.В. Родоцентрична педагогіка: історико-теоретичні розвідки. – Полтава: «Друкарська майстерня», 2008. - 66 с.

У брошурі подаються роздуми стосовно зміни сучасного бачення реформ у освітній сфері на основі Родоцентричного підходу через запровадження принципу Родовідповідності у педагогічній теорії та практиці. В основі розвідок лежить аналіз стародавньої праукраїнської світоглядної системи, філософських та релігійних уявлень слов'ян, обрядового циклу та новітніх педагогічних інноваційних підходів. Особливу увагу присвячено аналізу місця та ролі учителя і учня у навчально-виховній системі стародавньої Русі.

ЗМІСТ

Вступ.....	4
Розвідка 1.	
Пошуки й відродження втраченої освітньої системи.....	7
Розвідка 2.	
Історичне минуле і становлення родошанування в українській культурі.....	14
Розвідка 3.	
Родоцентризм і національна державна ідея.....	18
Розвідка 4.	
Дитина як результат життєтворчості роду.....	23
4.1. Необхідність сакралізації без поклоніння: Людина-Всесвіт.....	27
4.2. Ідея родового знання та проблема рівнів виховуючих відносин	31
4.3. Воля і творчість: ракурс родовідповідності.....	33
4.4. Проблема родового знання: колективне та індивідуальне у вихованні.....	37
4.5. Активність дитини в обрядовій педагогіці.....	40
Розвідка 5.	
Учитель: родовідповідність життєдіяльності.....	44
5.1. Учитель і педагог: спроби розмежування понять.....	45
5.2. Специфіка життя та творчості праукраїнського волхва.....	47
5.3. Методи навчання у навчально-виховній практиці слов'янських волхів.....	49
5.4. Самовдосконалення впродовж життя як духовно-моральний обов'язок учителя.....	51
Висновки та рекомендації.....	57
Список джерел та літератури.....	59
Публікації з теми.....	64

ВСТУП

Бурхлива зміна століть логічно пов'язана зі зміною орієнтирів людства. Занепадають і відроджуються занесені пилом століть ідеї, гинуть і повертаються із небуття забуті практики. Те, що було першочерговим учора, – сьогодні поступово відходить на другий план; а його місце займає проблема до цього невагома за мірками цілих поколінь наших попередників.

Але одвічною проблемою людини була і є проблема виховання та навчання: їхньої мети, процесуальності, принципів, методів та прийомів. У період, коли владні структури вирішили вести Україну шляхом демократизації та європеїзації, велика увага стала приділятися педагогічному досвіду провідних європейських країн. Доктрина «болонізації» вищої школи, а разом із нею і перебудови підходів до навчально-виховного процесу як такого, змушують керівництво відділів освіти шукати західноєвропейських зразків. Так на озброєння беруться педагогічні ідеї людиноцентризму італійських гуманістів Маттео Пальмієрі чи Леона Батісти Альберті, знову звертаються до основ християнського виховання нідерландських та німецьких мислителів Еразма Роттердамського чи Мартіна Лютера; відновлюють положення закордонних педагогів-новаторів XIX-XX століть...

Але життя людське – циклічне, час, природа, і, якщо хочете, Провидіння, повертають все на круги своя. Ледь чутний голос серця підштовхує людину до орієнтації на глибинні корені природи власних потягів і устремлінь. Орієнтує її шукати основи того, що формувало її «Я» з покоління у покоління – на власне національну педагогічну систему, якісно відмінну від інших – іноземних та фактично чужих українській сутності.

Зазвичай запровадження новітніх складових, за якими стоять великі надії, у багатьох галузях, у тому числі в педагогіці, відбувається за одвічним принципом *«все краще там, де нас нема»*. І поступово не зауважимо, як самі ж викривлюємо дзеркало власного буття. Так, що вже наші діти, дивлячись крізь нього на світ і відшукуючи себе у ньому, будуть розгублено зазирати в чужоземні порадики, вважаючи їх першоджерелом істини. А тим часом вони могли б упевнено крокувати вглиб історії з високо піднятою головою, коли б пам'ятали, що ЇХНЯ істина – українська, кордоцентрична – рівна іншим, бо разом із ними зливається у суголосся вселюдського світорозуміння.

Прикметно, що до цього повертається наша суспільно-політична та педагогічна думка. Так, скажімо, О.Вергій стверджує: «...у своїй

багатотисячолітньої історії України самоздійснювалась на своїй природній основі...» [13;14].

Дійсно, лише природний, невимушений розвиток одвічно святої для української душі вишні (дерева Все-вишнього) здатний привести до природного – чистого і майже містичного – її цвітіння. І лише завітчана відповідно до закону Всесвіту, вона вбирається у червоне ягідне намисто. А в яких умовах доводиться квітнути Україні? Чи відчуває вона ще порухи серця **свого** неповторного всесвіту? Чи ладна почути і прислухатись до порад **свого** природного духу, щоб натхненно чекати щедрих сходів із посіяного **нею** зерна?

Дивишся навкруги і думаєш, що давно вже загубилася у високих полях стежка, здатна вивести Неньку-Україну на ЇЇ ШЛЯХ у нещадному поступові глобалізації та уніфікації. Поглянемо хоча б туди, звідки ідуть витoki наших доріг у майбуття. Звісно, хотілося б говорити, про родину. Та не виходить. Нині, за умов епохи первинності кар'єрного зростання, превалювання матеріального над духовним та штучного прискорення відчуття плинності часу, родина невпинно втрачає своє первинне значення у вихованні дитини. Як не сперечайся, та школа стає таким собі «замінним генератором» родинного тепла, чи не головним місцем перебування дитини у часі між початком і завершенням робочого дня батьків. А саме у ці роки і починаємо ми думати про наше майбуття, шукаючи собі місце під неозорим небом України.

На превеликий жаль, у даному випадку розмова про школу як про другий дім буде занадто переповнена сарказмом. І важко сказати, у чому око суворого критика побачить більше негараздів: у відірваності реальної дитини від школи як виховного закладу чи у тому, що українська сім'я безнадійно втрачає свої споконвічні характеристики, полишаючи школі передове місце на полі бою за **чистоту** дитячої душі та глибину її **українськості**.

Хотілося б заговорити і про церкву. Та й тут не можемо. Нещодавній ажіотаж навколо святкування 1020-ї річниці хрещення Київської Русі, заяви Вселенського патріарха Варфоломія I про приналежність України до сфери впливу Константинопольського апостольського престолу із планами співпраці з Українською державою [27; 39; 73]; існування на противагу цьому великої кількості реклами у Києві із зображенням Російського патріарха Алексія II «Україна вітає СВОГО патріарха!» та втручання підлеглої йому церкви у політико-соціальне життя держави... Перераховані факти одного лише липня 2008 року говорять про злободенність проблем

всередині самої Церковної інституції, яка мала шанси претендувати на звання спасителя освітньої системи. Ці події ще більше утвердили в переконанні, що не зможе вона сьогодні взяти під своє крило українську ідею, допоки не буде об'єднана сама, допоки не з'ясує, кого із «своїх» патріархів вона вітає, якою із «своїх» мов славить Творця... Тому уся надія, на жаль, – не на неї.

Звичайно, теперішній уклад життя, до якого дійшло сучасне українство, побите роками поневірянь на історичній ниві, потребує реформування. Та важко говорити про позитивні зміни за умов, коли до державного управління залучаються особи, чії цінності та ідеали формувалася в умовах, не сумісних з принципами українського родового обов'язку, народного покликання чи природного світогляду.

Звикши працювати «по-старому», не маючи перед очима гідного вибору, люди при владі вдаються до реформування заради самого реформування, забуваючи змінити сутність процесів. Докорінної ж їх зміни слід очікувати лише тоді, коли співробітники Міністерства освіти і науки України чи Міністерства економіки України будуть в змозі відповідно оцінювати ситуацію на місцях, вмотивовуючи свою діяльність РОДовою (наРОДною) потребою, чи оцінюючи результати своїх дій з позиції не окремої особистості, а з точки зору цілої низки поколінь українського народу.

Та якщо реформатор не в змозі задовольнити потреби через свою відірваність від реалій, слід виховати покоління свідомих особистостей з прямо протилежними категоріями мислення, що почнуть «реформування заради прекрасного» на основі закладеного у них морально-етичного багажу.

Отже, вирішення завдання по формуванню особистості оновленого (ноосферного) типу покладається саме на школу (і тут, дійсно, вже не важливо – загальноосвітню чи вищу, бо і та, й інша уже давно загрузли у пошуках «західних альтернатив», таких заманливих, та таких примарно зрадливих). Вихованці шкіл нового – РОДОЦЕНТРИЧНОГО – типу, що будуватимуть свою роботу на основі принципу РОДОВІДПОВІДНОСТІ освіти, реанімують українську ментальність з домінантним значенням родини у формуванні фізично, морально, духовно та соціально здорової людини.

РОЗВІДКА 1.

ПОШУКИ ТА ВІДРОДЖЕННЯ ВТРАЧЕНОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

Так склалося, що офіційна політика монархів з X століття була спрямована на зближення руської соціально-політичної моделі з ромейською (візантійською). Це не могло не призвести до незворотних змін у житті населення (часом невинно трагічних: як то важко змінювалася культура, відбувалося цілеспрямоване нехтування національними майстрами на користь грецьких архітекторів, іконописців, хроністів). Великих втрат зазнає і система національної педагогіки. Доволі швидко почалося знищення всіх можливих писемних джерел, викорінення одвічних способів передачі досвіду та знань від покоління до покоління.

Через це, як не прикро, розглядаючи розвиток педагогічної думки часів Русі, дослідники розпочинали відповідні параграфи монографій та підручників із «Повісті минулих літ», «Повчання Володимира Мономаха», агіографічної літератури, наголошуючи, що наука прийшла на Русь із прийняттям візантійської віри; та й сама освіта набула соціального значення, отримавши підтримку з боку держави, тільки після зазначеної події (тут позитивним зрушенням у бік протилежної думки можна назвати праці з історії української школи та педагогіки за редакцією О.О. Любара).

Однак, зважаючи на всі спроби похитнути основи давньоукраїнської педагогіки, відтворити колишні моделі виховання ще здається можливим. Вони (хоча й позбавлені необхідного підтексту, морального навантаження, яке мали у минулому), ще живуть у вигляді народних свят.

Дозвольте тут поставити одне-єдине питання: *«Якби праукраїнська (ведична) педагогічна система дохристиянського періоду була слабо розвиненою, неструктурованою, безцільною та нестабільною, то чи мала б вона пережити десятки століть в умовах утиску з боку пануючих ідеологій: християнства (з X століття до 1918 року) та атеїзму (як складової комуністичної ідеології)?»*

Можливо, це питання є в корені риторичним. Тому приймемо за незаперечну істину факт існування налагодженої самобутньої та розвинутої системи виховання та навчання у дохристиянський період. Усвідомимо, що вона є суттєво відмінною від загальноприйнятої нині класно-урочної системи, що дісталася нам у спадок із часів Я.А. Коменського. Остання в основі своїй мала принципи, закладені ще

ченцями-реформаторами з Константинополя. Привезені князем Володимиром після прийняття християнства, коли той *«наказав збирати дітей людей знаменитих і вчити їх, не зважаючи на супротив батьків»* [54, С.100]. Доволі очевидно, що неприхований супротив виявлявся не тільки збоку батьків, а й збоку їхніх дітей. Цей же «супротив» та несвідомий страх по відношенню до школи залишається на підсвідомому рівні й понині.

Спробуємо віднайти відповідь, у чому ж полягала потреба реформування педагогічної системи Русі? Недосконалість та обмеженість знань? Ця причина здається недостатньо вагомою та обгрунтованою. Той факт, що русичі не були тісно знайомі із творами Аристотеля чи Гіппократа не дає підстави говорити про обмеженість їх знань. Чого варті лише космогонічні уявлення наших предків, які дали витoki багатьом цивілізаціям та культурам світу [58], що знаходять підтвердження у сучасній фізиці. Це доведення академіків РАН А.Акімовим, П.Гаряєва існування Первинного Вакууму, що породжує Всесвіт із самого себе, випромінюючи хвилі, які несуть генетичну інформацію всьому живому; Нобелівським лауреатом П.Бріджменом впливу людського слова на матеріальний світ [22; 33; 38]. А наші веснянки, старіші за філософію Геракліта, уже вишукували основи світу з вогню: «На твоїм дворі верба стояла, Тонкая, високая, листячком широкая, на тій вербі трійця горіла, три гискри випало – три морі стало» [28, С.101]) А на яке визнання може розраховувати обізнаність у ботаніці та фізіології людського тіла (що гармонійно поєдналися у вікопомній народній медицині).

Найбільш вагомою здається ідеологічна основа подібного вибору правлячої верхівки Х століття. Не секрет, що звичайна школа є провідником ідеології, вибраної державою (принаймні, була такою, допоки наша держава ще мала змогу підживлювати загальнодержавну ідеологію). Так, американські учні до цього часу вчать, що їхня нація двічі порятувала світ під час світових воєн та змагалася зі світовим злом – комунізмом, у той час коли радянська школа донедавна не припиняла ідеологічної боротьби з іншим злом – «загниваючим» капіталізмом, шукаючи робітничо-селянські революції в усіх епохах історії людства.

Щоби поширити на руських землях зразки імператорського устрою Другого Риму, зміцнивши основи Київського престолу, новонаверненому князю Володимирі із численними «заморськими» ідеологами потрібно було силою «вживити» у свідомість вірнопідданих нові ідеали (такі, що часом не співпадали з усталеним

світоглядом русичів). А змінювати було що: поступово розривався тісний контакт людини з навколишнім середовищем. Русича, який споконвіку босоніж ходив по Матері-Сирій-Землі, буквально «взули». Від повсякчасного леліяння родових гаїв направили у напівтемні храми. Від віри у богоподібність людини на вернули у рабство, спочатку духовне, а потім і тілесне. Розуміючи це, український національний геній Григорій Сковорода натякав на втрати національного духу: *«Істинна релігія перетворює нас із рабів Бога в Його синів...»* [68, С.3]. Та у гонитві за «вищим державним благом» суспільство привели від шанування Роду до нехтування ним, як темним і диким. І виправдання тому було одне: свята політика – свята справа...

Звісно, що, все це легше зробити з молодим поколінням, ніж із людьми старшого віку. Тому створення централізованої Володимирової шкільної системи слід сприймати як приклад цілеспрямованої акції по втіленню у життя того, що потрібно владі. Чи варті тут історичні паралелі по запровадженню у суспільство нових ідеологій та участі у цьому освіти? Можливо й так, бо крайні прояви цього безліч: це і сорокарічне «блукання» Мойсея пустелею для «народження людини нового типу», і надмірна ідеологізація радянської школи, і відкритий шовінізм закладів освіти фашистської Німеччини. Не зважаючи на історичні обставини, мета використання освіти була одна й та сама: на уламках старого побудувати нове суспільство, що більше збігалось з поглядами харизматичних лідерів.

Доволі влучними тут стають слова колишнього «реформатора світового порядку» Адольфа Гітлера, який повчав своїх однодумців: *«Відберіть у народу його мову та культуру, і він за два покоління перестане бути нацією»* [8, С.203]

Та повернемося до нашої історії. Замислімося над наступним. *Якщо Володимирові та візантійським «політтехнологам» Х століття були зроблені такі ж кроки, що робилися й у ХХ столітті тоталітарними урядами для подолання супротивних ідейних течій, то це лише підкріплює думку про вагомність та впливовість праукраїнської педагогіки.*

Спробуємо проаналізувати педагогічну систему стародавньої (ведичної) Русі, тим паче, що на її принципах варто починати відроджувати сучасну школу і суспільство.

Спрямовуючим у розбудові відносин учителя й учнів стародавньої школи було розуміння того, що процес виховання дітей був беззаперечно процесом виховання самого себе. Учитель жодного

разу не просто ВЧИВ, а учень не просто ВЧИВСЯ. В основі лежав постійний невимушений пошук істини – пізнання світу; і його найскладніший етап – пізнання світу в очах людини навпроти, розуміння світу очима іншого, сприйняття цього Всесвіту та усвідомлення його рівноцінності й значущості.

Основоположним **принципом** ведичної педагогіки є те, що ми пропонуємо назвати принципом Родовідповідності, її Родоцентризмом. Він базувався не лише на культові земного Роду, зумовлюючи дбайливе ставлення до підростаючого покоління збоку старших. Навчально-виховний процес тривав усе життя: від раннього дитинства до глибокої старості. Основною **формою** організації його був ОБРЯД. Тлумачні словники визначають «обряд» як сукупність ustalених звичаєм дій, пов'язаних з побутовими традиціями або з виконанням релігійних настанов. На наш погляд, це визначення є далеко недосконалим, бо не розкриває морального та педагогічного навантаження в житті людей стародавнього періоду. Важливо, що ми пропонуємо розглядати обрядовість не лише як додаток до комплексу технологій національного виховання, а мислимо обрядовий цикл як педагогічний **ПРОЦЕС** з власними етапами, умовами та технологіями. Вважаємо, що **обряд** слід розглядати як *раціональну систему освітньо-виховних дій, які, збагачуючись у віках, стверджували та коригували життя русичів.*

Таке виховання та навчання було глибоко індивідуалізованим, хоча й проходило у невимушено ігровій колективній формі. Воно було просякнуте духом взаємодії, взаємоповаги та співтворчості. Обряди ведичності були одночасно і процесом навчання, і процесом контролю за якістю засвоєння знань, за того екзаменаторами виступали і старійшини роду, і вся громада, і кожна окрема особистість, яка складала цей іспит перед обличчям Роду. Чи не про це говорять рядки із Велесової Книги: *«У той день також мали ігрища перед лицем старотців. І силу юнацьку показували. Юнаки бігали, співали, танцювали на їх честь»?* [12, С.23].

Та завжди існує бажання звинуватити наших стародавніх предків у темноті та дикунстві. І причиною тут виступає не стільки їхня «недалекість», скільки наша власна неспроможність та небажання розгледіти коштовні перлини народної мудрості. Якщо комусь спаде на думку звинуватити прашурів у нелогічності, ненауковості в сучасному їх розумінні, то з упевненістю можемо говорити про те, що обряди ведичних часів включали у себе всі ланки психолого-педагогічного засвоєння знань: ознайомлення-вивчення-закріплення-

застосування. У якості прикладу, розглянемо у найбільш стислій формі обряд Коляди (тут будуть доречні паралелі із сучасними уроками літератури, музики, хореографії тощо). А інші – нехай пошукають самі, тренуючи власний розум і пробуджуючи сплячий голос серця.

Псих-пед. ланка засвоєння знань	Коротка характеристика етапу обрядових дій
Ознайомлення	<p>Сприймання нового матеріалу (ритмізація, епітети, порівняння) відбувалося під час попередніх зустрічей різновікових груп дітей та молоді до святкування Коляди на вечорниці, толоки та інші зібрання: співи під час роботи, танці під час гулянь тощо.</p> <p>Період: тривав упродовж усього року з його калейдоскопічною зміною свят.</p>
Вивчення	<p>Цей етап включав взаємодію дітей усередині різностатевих та різновікових груп. Під час зборів старші та більш обізнані у справі діти вчили менших. До вивчення підключалися також і родичі дітей та волхви (так читаємо «<i>Старі бабусі ... навчали дітей колядувати</i>» [32, С.18]). Великим здобутком було те, що вивчення нового матеріалу поєднувалося із залученням дитини до господарської діяльності разом із дорослими. Волхви, родичі та старші діти наводили приклади віршування, співу. Молоде покоління на основі прикладів здобувало розуміння, як краще складати вірші, як співати та організовувати танцювальний супровід.</p> <p>Період: проходив ближче до зимового святкування, починаючи із завершення польових робіт та настання перших легких морозів.</p>

Закріплення	<p>Систематизація отриманих знань проходила паралельно із осяганням нових висот у дисципліні. Хоровий та сольний спів, правила римування, словниковий запас дітей, танцювальні уміння й навички – все перевірялося під час взаємодії з тими, хто міг виступати у ролі вчителів: волхвів, родичів, старших дітей.</p>
Застосування	<p>Кульмінація всього попереднього процесу – Коляда. Це – вирішальний іспит для учнів, які до цього часу осягали науки та мистецтво.</p> <p>Спів та танці оцінювалися під час театралізованих дійств.</p> <p>Здавалися дітьми знання з художньої літератури. Також відбувалася перевірка знань з астрономії, біології та інших дисциплін: у колядках учні у цікавій формі розповідали про принципи світобудови, залучали знання із садівництва та зоології тощо. Так досліджуючи витоки та розвиток мови, Ростислав Шевченко наводить доволі промовисту паралель: «Як холод був, як голод був, Ко-ляд, ко-ладу, колядниця, Колядували... колдували» [81, С.58].</p> <p>Окрім того, перевірялося вміння словом створювати образи далекого і близького майбутнього (віншування господарям хати на багатий врожай, щастя, долю).</p>

Звернімо увагу на той факт, що обряд був спрямований не стільки на формування в дитини безальтернативних уявлень про цей світ (космогонія, біологія, зоологія), а скільки на розкриття в її естві на підставі нових отриманих знань її творчого начала як основи людського «Я», того, що уподібнювало її до її предків, і, як наслідок, Творця, бо *«Правда така, що ми Дажбожі внуки в умі. А Ум Великий Божий є єдиний з нами, і тому творимо і говоримо з Богами वोєдино»* [12, С.10].

Із огляду одного з обрядів, можемо зробити наступні висновки.

По-перше, обрядова система ведичної Русі – це дієва педагогічна система, що допомагала пізнати світобудову та навчати й виховувати дітей.

По-друге, виховання у стародавній період не було набором хаотичних засобів впливу на дитину чи дорослого, а мало в основі раціональне зерно.

По-третє, звернення до необґрунтовано забутого досвіду ведичної педагогіки є злободенними та важливим для подальшого розвитку як науки, так і всього українського соціуму, який з діда-прадіда звик жити за законами Родошанування.

РОЗВІДКА 2. ІСТОРИЧНЕ МИНУЛЕ І СТАНОВЛЕННЯ РОДОШАНУВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ КУЛЬТУРІ.

Будь-який процес в основі реалізації має принципи функціонування, що визначають основні вектори його розвитку. За часи еволюції педагогіки як науки кількість дидактичних принципів не була постійною. Різним був і ступінь їхнього узагальнення. Серед найважливіших варто зазначити хрестоматійні концепцію природовідповідності, визначений Яном Амосом Коменським та принцип культуровідповідності Адольфа Дістервега [71, С.230]. Сучасна наука крокує у напрямку зведення принципів побудови навчально-виховного процесу до системи раціональних основ типу «принципу науковості» чи то «принципу наочності».

З огляду на ситуацію, що склалася у сфері морально-релігійного життя, у міжособистісних відносинах і навіть у галузі державотворення (що все в купі інакше як системною кризою не назвеш), пропонуємо доповнити перелік педагогічних принципів принципом **РОДОВІДПОВІДНОСТІ**, на основі якого проводити оздоровлення навчально-виховної системи України.

На початку зауважимо споконвічну прив'язаність української (руської) традиції до витоків роду, родини, шанування предків та віри в одвічність Роду як Абсолютної Істоти.

Найкоротший історичний екскурс у глибини обрядової системи виховання дозволяє говорити про первинність у порівнянні з іншими саме культу Роду серед слов'янської общини. Елемент родошанування присутній в усіх циклічних складових ведичного (староруського) навчально-виховного процесу.

Найповніший же його вияв зустрічаємо у святкуванні зимових календарних колодійств. Синтез усіх річних церемоніалів присутній у системі груднево-лютневих обрядів, під час яких найяскравіше втілюються дії русичів, спрямовані на утвердження принципу родовідповідності у повсякденному житті. Центральним святом з циклу родових варто, вочевидь, вважати 24 грудня (старого стилю). Надвечір цього дня годилося готуватися до одвідин родичів. За свідченням етнодослідника Степана Килимника, *«Нести Вечерю» – це значить шанувати старійшину (найстаршого в роді), ділити надію, долю, добро, багатство з старшим роду»* [32, С.36].

Кульмінаційним етапом в даному висвітленні, зверненому на визначення витоків родошанування, постає момент внесення до убраної

по-святковому хати дідуха – сплетеного із колосків снопа, символу Роду (тут відчувається тематична спорідненість обрядів літнього та зимнього циклів, єдність цілорічних елементів навчально-виховного процесу). Обрядовість вимагає особливого ставлення до цього символу втілення родинного ланцюга предків. За словами Ксенофонта Сосенка, *«до Дідуха відносяться з пієтизмом, як до предка роду та народу; але його вважають за невмирущого, вічно живучого (тому його символом є місяць, що все відновлюється, хоч на час загибає)»* [74, С.66].

Також відомо, що сніп-Рай, сніп-Дідух є символом не одного-єдиного першого родича (на зразок біблейського Адама), що призводить до утвердження в культурі непотрібного фетишизму, утвердження культу, за яким губиться святість змісту. Сніп-Рай в українському обряді виступає уособленням цілого Роду, родини, що є неподільною, цілісною, монолітною, що втілюється у переплетінні перетині колосків у Дідусі.

Сучасна філософія констатує, що *«у певному сенсі і Бог і Людина можуть поставати як образи Космосу, і навпаки, Космос можна розуміти як модель Бога або людини»* [38, С.201]. продовжуючи цю думку, можемо вивести наступне рівняння: Людина = Космос (Всесвіт) = Бог. Знову наголосимо на тому, що за твердженням дослідників, в українській релігійній свідомості споконвіку *«образ Бога-Творця не був виразно відмежований від прадіда – першого Господаря»* [62, С.113]. Фактично можемо проводити генеалогію людини до діда-прадіда, а, отже, безпосередньо до Бога.

У даному випадку помітна паралель як із християнською, так і з дохристиянською духовною традицією українців. За ведичних часів питання спорідненості людини з Богом навіть не стояло: *«Дажбожеські внуки ви, улюбленці божеські, і Боги мало не десниці тримають на ралах ваших»* [12, С.12]. Старовинне «Господь» задовго до хрещення ототожнювалося з «батьком», «охоронцем» [51, С.27]

Прихід нової ідеологічної парадигми з Візантії, відомий як юдео-християнство, не міг не вплинути на світосприйняття русича. Але, маючи в своїй основі ідеї національної віри, пов'язаної родовими ознаками (як і ведична руська віра), принесена релігія також мала у своєму складі розуміння людини як дитини Бога. Це виражається не стільки у фразах Книги Буття, в яких говориться про створення людини за образом і подобою, що фактично віддаляє людину від Бога як річ від майстра, скільки в інших книгах. Зокрема, у Псалтирі 81:6 читаємо: *«Я сказав: ви боги, і сини Всевишнього ви»*. Найповніше ж ідея родової спорідненості людини з Богом втілилася у Новому Заповіті.

Найголовніше, це приклад самого Христа, який є зразком усвідомлення подвійної природи Людини. Варті уваги Його фрази на кшталт «Тож і будьте досконалими як досконалий Отець ваш Небесний» [Мф. 5:48].

Серпанок святості навколо Роду простежується і в усній народній творчості, торкаючись сфери морально-релігійного життя. Рід тут розглядається як Абсолютна Істота: «Рід – Батько Богів, Рід і Мати Богів, Рід – народжений собою і народився знову. Рід – усі боги і вся піднебесна. Рід – що було і те, чому бути суджено, що народилося і те, що народиться» [69, С.7] Це до нього зверталися, як до найближчого: «Роде-Всеоче! Ти єси всім отцям Отець! Славен Ти єси – перед Землі та Неба! Славен Ти єси – перед Солі та Хліба...».[19, С.166]. Саме Рід як священна сутність становить основу ведичного родошанування, наближеного за своїми характеристиками до ідей панентеїзму (космічного пантеїзму): «Род – Вишній Вседержитель, Всебог (Всеєдиний Бог), Початок і Безпричинна Причина всього сутнього, Виток, Хід і Мета Токів життя Всесвіту...» [64, С.26].

Однак, на нашу думку, подібні характеристики поглядів на місце Роду в системі світогляду русича є доволі односторонніми. Вони дають змогу охарактеризувати лише зовнішню, ритуальну, сторону шанування Роду. Окрім того, більшість свідчень, описів обрядів зимового циклу взяті з доволі пізньої доби – щонайкраще з XVIII століття н.е. Тобто, у ті часи, коли священний, тонкий енергетичний зміст поняття і маніпуляцій був уже витіснений зі сфери безпосереднього сприйняття українців релігійною політикою постійно змінних владних кіл.

Натомість маємо полишений у відносно недоторканому вигляді лише зовнішній ритуал, тобто послідовність дійств під час святкування. Нагадаємо, що нас цікавить не ритуальний, а більш глибинний зміст – **обрядовий**, той, що складався із *раціональної системи освітньо-виховних дій, що, збагачуючись у віках, стверджували та коригували життя русичів.*

Можемо, однак, зауважити, що при розгляді поняття «Рід» крізь призму енерго-інформаційного підходу маємо набагато розширене тлумачення поняття [6]. Рід перестає тлумачитись лише як ряд кровно споріднених людей. Часом фактор матеріального відходить на другий план, поступаючись категоріям енергетичним, що стає помітним, коли вдатися до розгляду смислового навантаження кожної літери.

Так цілісне РОД (РІД) є сумою окремих характеристик Р+О+Д (Р+І+Д). Що при заміні кожної складової її інформаційним змістом дасть нам наступне тлумачення поняття **РОД** = безконечний інформаційний потік (**РО**) глибинної генетичної пам'яті (**Д**) (або ж:

РІД = багатократно примножений інформаційний потік (**РІ**) родової генетичної пам'яті (**Д**).

Фактично у світлі нових пояснень ми бачимо запровадження розуміння Роду як комплексу, інформаційної сутності, що у формі родового знання (генофонду) присутня у кожному представникові роду *homo sapiens sapiens*.

Таке твердження наближає нас до ідеалістичного розуміння людської сутності. Але вважаємо, що за умов, що склалися, важливо звернутися саме до даного підходу, заради утвердження ноосферної (ідеаційної) цивілізації, головними цінностями якої повинні стати *Бог, душа, мораль, закон і божественне призначення*.

Описані вище ритуальні елементи шанування Роду, безперечно, також є складовими принципу родовідповідності. Та правила побудови навчально-виховного процесу, вибудовані лише на них, будуть так само лише формально зовнішніми, показовими. До таких видів діяльності можемо віднести практичну діяльність вихователя й вихованця, зосереджену здебільшого у полі збереження традицій. На нашу думку, вона може включати в себе:

- 1) формування знань у галузі народного, руського декоративно-прикладного мистецтва;
- 2) розвиток умінь та вироблення навичок з виготовлення ляльок за традиційно технологією з глини, клаптиків, соломи;
- 3) майстрування оберегів з урахуванням світоглядних позицій мешканців руської ойкумени;
- 4) виготовлення елементів народного костюму;
- 5) вивчення традиційних кулінарних рецептів;
- 6) вивчення прикмет народного календаря;
- 7) складання казок, пісень у народному стилі;
- 8) ознайомлення з правилами побудови родинного дерева;
- 9) аналіз міфів та легенд слов'ян про людину, світ, Всесвіт тощо.

Цей аспект принципу Родовідповідності є не менш необхідний і значущий, бо через зовнішню, матеріальну, показову сторону діяльності, через вплив її на емоційну сферу дитини відбувається закріплення розуміння співвідношення у таких парах як «минуле-теперішнє», «я-рід», «традиція-новаторство» тощо.

РОЗВІДКА 3. РОДОЦЕНТРИЗМ І НАЦІОНАЛЬНА ДЕРЖАВНА ІДЕЯ

Одним із головних завдань педагогіки протягом минулого століття було (та й залишається у теперішніх умовах лише у межах «бажаного») виховання справжнього громадянина. Не занурюючись у невдячні історичні дебати щодо наявності державності у праслов'ян, подивимось на те, чим досягалося виконання завдання виховання реального патріота на основі принципу родовідповідності, того, що Левко Лук'яненко назвав *«осмисленим українством»* [37, С.53], бо на сто відсотків переконаний, що *«національна свідомість походить не від достатків, вона походить від любові до свого діда-прадіда, до своєї нації та до своєї землі. А щоб любов наповнювалася більшим змістом, треба знати національну історію»* [36, С.10]

Із давніх-давен українська земля вперто, на заздрість зайдворогів берегла свої споконвічні традиції, передавала одвічний досвід від покоління до покоління. Саме таким чином і відповідали наші предки на риторичне запитання: «Якою побачать цю святую землю твої діти, і що для цього ти зробив?». Відповідь була єдина: шляхом виховання того, хто буде жити у народоправстві, сприйнятому серцем з молоком матері, хто буде жити з екологічним світоглядом людини – дитини Творця, яка ніколи не піде проти батькового творіння – навколишнього світу.

Педагогічна теорія давно вже взяла на озброєння ідею всебічного гармонійного виховання особистості. Але, на жаль, практика відстає від теорії на декілька кроків. Часом навіть іде протилежним шляхом, гублячи дитину через надмірі захоплення методологією або технічною стороною справи, тим паче у вирі всеохоплюючої «болонізації».

Тисячолітні традиції українського національного виховання заклали підґрунтя для розвитку людини вільної – як у творчості, так і в житті – від сторонньої, «вищої» волі. Можливо, цей механізм діяв уже на підсвідомому рівні, штовхаючи суспільство у потрібному напрямкові: розвивати демократичний соціум. Візантійський хроніст Прокопій Кесарійський писав про те, що наші предки споконвіку жили у народоправстві.

До того ж існувало священне ставлення до Роду: в біологічному значенні як до зміни поколінь, у теологічному тлумаченні як до Батька і Творця, у моральному – як до комплексу Правого, Не-Кривого шляху [35, С.147], у життєвому – містичне та нематеріальне усвідомлення

покликання народу [55, С.253].

Його побутування серед праслов'ян зобов'язувало думати про дітей – втілення «себе у майбутньому». А тому народоправство, як найбільш сприятлива форма розвитку суспільства, плекалася заради кращих днів, в яких прийдеться жити нащадкам русичів, закоханих у волю і свободу.

Так поступово виховувалося почуття обов'язку перед рідним краєм, своїм суспільством – родом. Однією із форм виконання цього обов'язку була участь у зборах віче – найбільш вдалій формі організації влади для наведення і підтримки ладу в землях роду. Велесова книга говорить: *«Віче мали: що віче вирішить, то так і є; а що не рішено – не повинно бути»* [12, С.11].

Обрядова сторона виховної діяльності постійно підживлювала бажання бути корисним суспільству у плані громадянськості. Вона робила це як завжди невимушено, легко, без силювання. Досить привести як приклад хоча б проведення чергових вечорниць у зимовому обрядовому циклі.

Тут варто звернутись до думки Юрія Руденка, який, як і ми, впевнений у тому, що під час цих зустрічей формувалися патріотично-громадянські якості русичів: *«Завдяки тісному спілкуванню, обміну думок хлопців і дівчат, поглиблювалося народне світовідчуття і світорозуміння, утверджувалися національна психологія, характер, світогляд»* [65, С.236].

Безумовно, це не єдиний приклад виконання завдання виховання громадянського обов'язку перед краєм. Були й інші, різнопланові: від піклування про гармонію з Природою до піклування за безпеку кордонів. Чого лише варті заклики: *«Рушайте, браття наші, племено за племеном, рід за родом і бийтеся за себе на землі нашій, яка належить нам і ніколи іншим»* [12, С.70–71].

Сходинкою до вершин національного виховання є плекання у серцях любові до рідного краю, до свого народу. Здається, абсурдно навіть ставити питання: який час – техногенна сучасність чи опоетизована давнина – досягали цього краще, швидше, якісніше? Постійне прилучення до річних обрядових дійств тримало відчуття святості краю, святості зв'язку з ним русича-праукраїнця. Приклад навіть мінімального впливу помітний у прислів'ях та приказках, що кровно поєднані із минулим: «Або будем на Русі, або пропадем усі»; чи «У чужій сторонці не так світить сонце»; або «Рідна земля і в жмені мила»; «Рідний край – земний рай»; «Де рідний край, там і під ялиною рай» [54]... Це незримо присутнє і в сучасній мові, як доводить

Р.Шевченко: «До Рай, до кРАй, до кРАю Рай. У КРАЙ Наш, край, де був і рай» [83, С.12]

На жаль, принесена і насаджена вогнем і мечем ідеологема «Моя хата скраю...», поступово витіснила національний егоїзм, рівноцінний палкому патріотизмові, любові до Роду.

Чужий, привнесений загарбниками у нашу природу стереотип «краще там, де нас нема» витіснив одвічне «свій край як рай». Останнє повчання підштовхувала русича на рівні спадковості докладати максимум зусиль заради поліпшення життя, якщо воно здавалося недосконалим, але аж ніяк не тікати на чужину у пошуках нового, примарного щастя, як предки часів Велесової Книги: *«і се повернути маємо ті степові могили і оберігати маємо, як отці наші і праотці, які турбуватися мали про свої степи, і трави свої, і квіти оберігати уміли, як і кров свою лили за себе»*[12, С.43].

На сучасному відтинкові часу українські дослідники виділяють два етапи процесу патріотичного виховання: етнічне та громадянсько-патріотичне самоусвідомлення [18].

Гадаємо, що не буде проблеми з тим, щоб віддати належне обрядовій системі виховання, вибудованій згідно принципу Родовідповідності, у її звершеннях на етапі здійснення етнічного самоусвідомлення: засвоєння рідної мови, родинних звичаїв, традицій, національної міфології, фольклору, мистецтва, народних поглядів, переконань та ідеалів.

Рідна мова, закладена у душі разом із материнським молоком, важила для українця часів переваги обрядової системи виховання, набагато більше, ніж для сучасника. Бо слово – це втілення думки, святого розуму, що єднає з Творцем; втілення сили, яка могла обдарувати й обездолити, вилікувати і занепасти. Велесова Книга наставляє: *«Творящу Богом силу се узріли в собі, бо то дано дар Богів і не потребуємо бо се напраснити»* [12, С.10]. Тому здавна й цінувалася вправність у володінні і доцільність у використанні могутньої сили слова: «Слово – срібло, мовчання – золото». Таку глибинну культуру рідної мови навряд чи побачиш сьогодні. Для прикладу варто навести зимовий цикл навчально-виховного обрядового процесу.

Колядування – це не тільки складання іспиту з літературно-художньої творчості, космогонії, теології. Це іспит ще й на розуміння сили слова. Колядки чіткі у побудові, лаконічні, в них немає нічого зайвого, що відволікало б увагу від основних першоідей віршування: божественного світотворення. Іншим зразком є щедрівки. Їхньою

метою було крізь слово втілити думку-побажання у матеріальному плані буття. Не даремно ще фольклорист Яків Головацький зауважив, що поет *«носив ім'я віщого, тобто такого, що відає заповітними істинами»* [17, С.60]; сучасні дослідники також схиляються до того, що у старовину поетів поважали часом більше, ніж деяких волхвів, бо *«володіння словом властиве лише богам»* [82, С.255]. Тому-то й так шанобливо ставились до слова, втілюючи повагу у красі мови.

За такої побудови виховного процесу одразу ж вирішувалося питання засвоєння традицій, фольклору, міфології. Не оминалося і національне мистецтво, яке не могло не бути присутнім в обрядові – екзамені школи життя (у зимовому обрядовому циклі це розмальовування хат, вишивка, майстрування національних та театральних костюмів, музика, народна хореографія та інше).

Обрядова навчально-виховна система України-Русі не була ідеологічно заангажованою. Краще сказати, вона була світлоносною, бо була просякнута духом героїчної минувшини, культури, яку слід було як факел пронести по життю і передати наступникові: *«Поучившись старому, зануримо душі наші в нього, бо є те наше, яко се бо вже найшло на коло нам»* [12, С.10].

У праукраїнців уже було усвідомлення, що одвічні ідеали формуються у світосприйнятті людини у самому ранньому віці (а з точки зору надвікового стану людини як уособлення інформації Роду на генетичному рівні, ці ідеали знову пробуджувалися до життя за допомогою яскравих образів, створених психікою під час обрядів, церемоній, розповідей, баянь).

Саме через це виховний вплив на дитину, формування її якостей як представника саме ведичної руської культури, розпочиналося ще навіть до періоду зачаття. А від часу перебування плоду у лоні матері лише посилювалося. Не даремно поет Павло Мовчан робить висновок, що людина *«не лише істота мисляча, любляча, гнівлива, радісна, сумуюча, вона, за свідченням біофізиків, ще й людина випромінююча: десять випромінювань властиві їй...»* [49, С.19].

Почуття, як одна з форм передачі інформації, що може якомога більше вмістити її, якраз і використовувалося батьками для того, щоб закласти ще ненародженому русичу кращі риси праукраїнської ментальності, розуміння і усвідомлення подвижництва заради Роду. Безперечно, інформаційно-почуттєвий потік батьків відбивався на розвиткові плоду, що потім ставало благодатним ґрунтом для сходження ростків громадянськості, етнонаціонального патріотизму, якостей, отриманих під час життя – під час навчально-виховного

процесу, довжиною у вічність.

Ми розуміємо, що кардинальна зміна усталеного процесу навчання не призведе ні до чого корисного. Навпаки, з часом можуть викликати щось подібне до соціальних зрушень, неприйняття суспільством.

Але у час, коли Українська Держава все ще стоїть на межі визначення між Сходом і Заходом (про що засвідчують незупинні політичні переорієнтації у зовнішній політиці останніх років), гадаємо, варто сказати рішуче «Досить!» і починати будувати власний український шлях, сповнений національної самосвідомості, філософії українського серця.

Так чи інакше, але українська школа повернеться до того, з чого колись починали наші пращури: геніальної обрядової системи, яка стверджувала і коригувала життя. Як сказав наш сучасник Павло Мовчан: *«Єдине, що нас порятує – не нові системи освіти, не нові технології, а наша прив'язаність до духовних витоків»* [49, С.130].

РОЗВІДКА 4. ДИТИНА ЯК РЕЗУЛЬТАТ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ РОДУ

З рештою, однобоке, відокремлене вивчення надбань культури, здобутків народної технології та формальне наслідування традиціям наРОДу не є наріжними каменями у побудові Родоцентричного навчально-виховного процесу.

На нашу думку, залучення нового принципу до методичного багажу вимагає дещо більшого, аніж простого розуміння учителем і учнем того, що «етнос розглядається ... як усвідомлений генопотік родів» [77, С.56], який мав своє вираження у матеріальних рештках. Так само важливу, але не стільки значну роль також відіграє визнання учасниками виховуючих відносин на теоретичному рівні генетичної стійкості основних рис українського наРОДу (а фактично і кожної української РОдини) від часів Трипілля до сьогодення, що проявилось у тотожності рушникових орнаментів, візерунків великодніх писанок чи то сюжетів хатніх розписів.

Набагато важчим для усвідомлення видається співвіднесення однієї конкретно взятої дитини (учня) з усім її Родом.

Можливо, подібні умовиводи є прерогативою езотеричного напрямку у світовій педагогіці. Але вважаємо, що, спираючись на них, зможемо вчасно переорієнтувати навчально-виховний процес з пасивно-деструктивного напрямку до конструктивного, дійового, оновлюваного.

Однією з причин деструктивних спрямувань є гострі суперечності між «державною необхідністю» та «суб'єктивним поглядом» – приєднання української вищої школи до Болонської угоди.

Трансформації в усіх сферах життєдіяльності суспільства та зокрема у сфері освіти є об'єктивними явищами, але, вважаємо, що обрані підходи у реформаторських діях можуть спричинити появу негативних наслідків у далекому майбутньому. Зокрема, занадто сильною є концентрація уваги реформаторів на зовнішній, матеріальній стороні проблеми. Натомість не чіпається те, на що вплинути набагато важче, аніж на сферу документальної звітності та методології: за бортом реформ полишають аксіологічну сферу людської свідомості. Саме по завершенню шляху становлення нової світоглядної системи можемо бачити витoki всіх інших напрямів до

позитивного перетворення дійсності.

Згідно усталеної у сьогоденній педагогічній теорії думці, навчальний процес являє собою суму викладання і учіння [50]. Викладання розуміють як діяльність педагога, натомість учіння – діяльність учня, на основі якої виникають нові форми поведінки особистості. І якщо роль учня може зіграти кожен, то на місці вчителя сучасність продовжує вбачати лише кваліфікованого спеціаліста, який пройшов «вогонь і воду» педагогічного вузу. Між тим ще Пантелеймон Куліш у 1879 році передбачливо-мудро заявив, що «дитина, приходячи до вчителя за першою буквою алфавіту, уже доведена до високого ступеня розумового і морального розвитку нашою спільною наставницею природою, від якої ми часто відриваємось у товаристві штукарів, які називаються магістрами і докторами філософії» [16, С.70-71]. Проте злоюдоенною залишається проблема учнівської активності у цьому процесі як особливо важливої складової на шляху до всеохоплюючої гуманізації суспільних відносин.

Проблемою визначення ролі і місця учня у навчально-виховному процесі свого часу займалися видатні світочі педагогічної думки минулого Василь Сухомлинський («Серце віддаю дітям»), Антон Макаренко («Педагогічна поема»). Серед сучасників варто виокремити Євгена Ільїна («Мистецтво спілкування»), Шалву Амонашвілі («Що таке дитинство?») та Михаїла Щетиніна («Осягнути неосяжне»). Вони розбудовували своє бачення, враховуючи власний педагогічний досвід, досягаючи, здавалося б, неймовірних результатів. Одною із складових їхнього успіху є зміна підходу до розуміння сутності дитини, місця учня у навчальному процесі. Українській державі, яка стоїть на роздоріжжі реформації освітянської галузі, важливо оновити спершу бачення (англ. *vision*), а вже потім долучатися до втілення в життя реформістських задумів у матеріальній сфері, царині зовнішнього життя школи.

Побудова суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками навчально-виховного процесу не дає більше підстав вбачати в учневі лише того, хто здійснює процес учіння. Але задекларована позиція учня як рівноправного співучасника у навчанні повинна спочатку усвідомитись, щоб давати гідні результати на практиці. На превеликий жаль, не пропущене через призму суб'єктивного сприйняття педагогічне гасло призводить до доволі песимістичних наслідків у навчально-виховному процесі, які більшість викладачів (не визнаючи своєї професійної безпорадності) пояснює ідеєю «втраченого

покоління». Вважаємо, що у даному випадку варто започаткувати серію психологічних тренінгів, курсів, спрямованих на переорієнтацію ціннісного світу учителя.

Говорячи про «учня» як одного із суб'єктів навчально-вихованого процесу, ми намагаємося відійти від застосування шаблонних вікових рамок у 6-18 років, що втискають поняття «учень» у рамки поняття «школяр». Зауважимо, що культура староруських часів розглядала історію людини як постійне переродження (оновлення) особистості упродовж багатьох віків [57, С.247] (стародавні перекази яскраво засвідчують це: *«йде (померлий – О.Л.) до сварги на коні білому ... і там перебує якийсь час і дістане тіло нове»* [12, С.57], *«Не помыслию для себя вновь рождения, им отдаю свою мысль для творения. Отдаю для их счастья, для их вдохновения. Воплощайтесь, встречайтесь, живите в веках...»* [46, С.179-180]). Подібний підхід до розуміння людської сутності надавав особистості час на постійне вдосконалення. Це забезпечувалося домінантою культу Роду в духовному житті населення Праукраїни. Згідно таких уявлень, часом доволі непомітний для людини крок уперед на шляху опанування чогось нового розглядався як колосальний стрибок для майбутніх поколінь. Бо, за переконаннями русичів, отриманий сучасником персональний життєвий досвід перейде до нащадків на рівні генетичної (родової) пам'яті. Але самоосвіта та самовдосконалення за принципом «Вік живи – вік учись» були не лише правом особистості, а й визнавалися одночасно її обов'язком перед пам'яттю Роду.

Нагадаємо, що «Рід» розглядається нами як універсалізоване поняття на позначення комплексу моральних, етичних принципів, а також як категорія, що співвідноситься із божественними, соціальними та матеріальними відносинами між Людиною і будь-яким іншим складником Всесвіту. Подібні зв'язки полишені у лексичному апараті слов'ян та виокремлюються у морфологічних будовах слів, залишених предками: вРОДливий, приРОДА, вРОДити, наРОД, гоРОД, поРОДа, наРОДити, нагоРОДити, переРОДження та інші [82, С.108].

Але, розглядаючи еволюцію підходів до тлумачення характеристик навчально-виховного процесу, погодимось, що не зважаючи на існування чи відсутність принципу родовідповідності (ознака наша – О.Л.) в системі цінностей цивілізації, процес пізнання світу здебільшого розпочинається саме в дитячому віці.

За вдумливого прочитання накопичених у лексичному словникові слов'янських народів слів, помітна навмисне прихована

паралель (подібність) між словами, що позначають різні вікові періоди розвитку людського організму: дитя – дядя – дід. Руська культура ніколи не полишала непотрібних знань чи не проводила незначних паралелей. У той час, коли слово використовувалося для славлення світу, уславлення Бога та й саме слово виступало у якості бога, його використання повинно було привносити частину святості.

Полишена паралель дає змогу говорити про те, що наші пращури нівелювали вікову межу між представниками Роду. Одночасно ліквідовувалася межа у розумінні компетентності кожного з них у життєвих питаннях. Тому й народна мудрість «Що старе, що мале» через призму культу Роду отримує зовсім інше забарвлення. Втрачається значимість асоціативного ряду «малий – старий – безтурботний – беззахисний – крайня вікова межа людського існування». Натомість вищенаведений вислів отримує може тлумачиться як визнання за «малими» рівних можливостей з «більш старшими» поколіннями. До того ж «малими» чи «старими» їх робить біологічний вік, але не рівень накопиченого знання.

Хоча варто зазначити, що тотожність між «дідом» та «дитиною» не є прямою. Це, скоріше за все, лише подібність, що відбилося навіть у змістовному навантаженні древніх руських слів. Виходячи з позицій смислової значущості кожної окремої літери слов'янської абетки [6], зможемо побачити цю відмінність. Розглянемо запропоновані слова як комплекс інформаційно ємких комплексів енергій (ДИТЯ=д+и+т+я; ДІД=д+і+д). На основі цього отримаємо наступні визначення. Дитя = носій родової пам'яті (Д), який, поєднуючи собою минуле, теперішнє і сучасне (И), утворює світовий розум (ноосферу) (ТЯ). У той час коли дід = носій родової пам'яті (Д), десятикратно помноженої на внутрішні якості, набуті під час земного життя представника роду (ІД).

З вищезазначеного отримаємо висновок: дитя своєю появою у світі виконує роль охоронця споконвічного знання-відання. Цей принцип визнавався праруською культурою за найбільш стійку істину: *«Дорослі члени сімейства одразу розуміли, їхній малюк утримує у собі і душу, і почуття, і знання далекого пращура. І пишалися тим, що не мається його душа по просторах всесвітніх. Не розпалася на дрібні частинки, а продовжує життя у досконалості, життя вічне»* [47, С.167]..

4.1. Необхідність сакралізації без поклоніння: Людина-Всесвіт

Народження дитини – утвердження безпочатковості і безконечності родової пам'яті.

Таке призначення людина має, принаймні, до тих пір, поки залишається у віці «дитини» (хоча доволі важко віднайти остаточне визначення цього поняття у педагогічних та психологічних словниках). З іншого боку, людина ніколи не виходить за межі дитинства. Переростаючи цю фазу фізично, вона зберігає за собою духовний статус дитини усе життя: бо буде дитиною для батьків до останнього подиху, дитям буде і для Роду Небесного. Тому місія ствердження перспективи суспільства світового знання (ноосфери) залишається за людиною вічно.

Тож, основним критерієм відмінності людини у вікових межах «діда» та «дитини» є забарвлення родової пам'яті представника роду особистими якостями. Не даремно Анатолій Некрасов зауважив, що у світогляді слов'ян саме дід та онук (дитина) символізували «офіційні кордони» біологічного роду [52, С.47]

Зважаючи на подібні попередні висновки, вважаємо, що роботу з дітьми варто будувати на основі реальної рівноправності. Гратися у рівноправність не тільки зайве, але й шкідливо. Дитина як носій комплексу родового знання і почуттів швидко співвідносить щирість з акторською майстерністю, а тому в основі навчально-виховних відносин учня й дитини повинен лежати принцип родовідповідності. Він витікає з розуміння відповідності кожного окремого індивіда усьому Роду, бо, за твердженням філософа Лева Силенка, *«немовля – насіння Людства. В ньому ... закодований світ – вся історія людства, весь розвиток буття Земної планети, всі внутрішні і зовнішні дії Сонця...»* [70, С.58].

Зміна ставлення до особистості дитини – це сакралізація, що виключає поклоніння.

Першою сходинкою у цьому процесі має бути засвоєння співвідношення Людини з Космосом. Ще у XVIII столітті наш видатний земляк Григорій Сковорода вдавався до роздумів над людською сутністю з точки зору її співвіднесення зі світом. Розуміючи її як мікрокосм, філософ ставив людину в один ряд з макрокосмом. На нашу думку, сучасникам при розбудові нової концепції освіти необхідно звернутися до теоретичних надбань філософа з Чорнух. Розуміння цінності подібного запозичення досвіду уже зародилося у лавах творчої верстви нашої держави. Так поет

Павло Мовчан, шукаючи основи українського духу та шляхи духовного ренесансу, наголошує: *«Царство Боже, тобто Всесвіт, умістився в безмежну людську душу, у якій божеське завше було витокom до безвічного»* [49, С.11].

Отже, перед нами постає не просто дитина, а цілий Всесвіт, який вимагає відповідного ставлення до себе.

Логіка природних процесів, за якою на варварський тиск з боку людини Природа рішуче наступає у відповідь, співвідноситься з логікою поведінки дитини-світу. Вона так само бунтує і «виходить із себе» при тискові і постійній вимозі з боку тих, хто відчуває покликання повчати (бо той, хто має покликання вчити, вважаємо, зробить свій вплив непомітним). Природа, скорившись під непереможним людським натиском, все-таки дає корисні копалини. Так само і дитина-світ ладна **«під тиском»** давати високі показники у навчанні учителю-авторитарникові чи вимогливому наставникові. Але наступ людини виснажує Природу, так що рано чи пізно ми підійдемо до межі, коли їй уже не буде чого нам запропонувати. Подібне, вважаємо, відбувається із дитиною-світом. Рано чи пізно прийде виснаження. І тоді (чомусь не раніше?) учитель задумається над тим, що виснажені сили можна було б і відновити. Почне шукати вихід і знайде його: *«Еврика! Педагогіка творчості!»*

А точніше, співтворчості з дитиною.

Соціоекологічну рівновагу на планеті можливо відновити за умови повторення у новітні часи кроків Творця – відновлюючи бездумно зруйновані нами ж екосистеми світу. Земля чекає цього заради нас самих.

Так само чекає свого другого народження виснажена гонитвою **за будь-якими результатами** душа дитини-світу. І тут, повірте, вже неважливо уточнювати чия: Петрика чи Тетянки. Бо це колективний біль дитячої Наддуші, над якою знущалися, шукаючи, як корисні копалини, вільну творчу особистість лопатою авторитаризму.

За умов особистого сприйняття учителем родоцентризму, почнеться розмова і про взаємообмін моральних цінностей з учнями. Маючи у серці розуміння себе і кожного як вмістилища Всесвітніх енергій, учитель буде намагатися привити й учню-хлопцеві розуміння того, що *«Кожна дівчинка, яка живе на Землі – це подoba Всесвіту... Кожна дівчинка схожа на Всесвіт. В кожній дівчинці є всі енергії всесвітні»* [43, С.61]. Так само і дівчина у процесі взаємовиховання усвідомлює те, що з нею спілкування розпочинає не просто якийсь дотепний Сашко чи привітний Микола, а цілий протилежний світ.

Коли як не за таких умов відбудеться визнання цінності кожної особистості, незалежно від того, подобається вона чи ні?

Дитина може сказати, що любить дощ, а не любить спеку. Але нікуди не подінеться від них, бо у них – сутність постійно змінного світу. Так само вона може сказати, що з одним з однолітків відчуває радість, з іншим тривогу. Але, дивлячись на нього як на світ, буде сприймати це як належне, як те, від чого не має права відцуратися, те, що має забути і закинути. Не може цього зробити заради утримання рівноваги світосприйняття: лише в єдності протилежностей утримана цілісність світу.

Людина-Всесвіт собою долає суперечності і у виборі орієнтирів виховної системи. Прив'язаність до Роду вимагає залучення національних, родових надбань у навчально-виховному процесі. Одночасно із цим бачення учня як дитини-світу дозволяє асоціювати його з вмістилищем глобальної культури, зі світовою цивілізацією. Так знімається протиріччя у застосуванні етнопедagogічних знань і необхідність якнайширшого залучення світового досвіду і культурних цінностей, що часом має специфічні характеристики. Згідно нашого підходу, **цілісний світ** (у якому, за Євангелієм *«немає ні єлліна, ні юдея»*) **пророджується, втілюється, суб'єктивізується у постаті представника конкретного роду, певного народу**. Уже цим фактично виконується завдання перетворення цінностей світової спільноти на цінності особистісні, які керують діяльністю людини.

Не менш важливим компонентом діяльності є те, що за умов погляду на дитину (людину) як на світ, посилюється потреба в екологізації життя, викликана зовнішніми чинниками. Стародавня слов'янська культура стояла на позиціях того, що саме *«людина – вмістилище усіх енергій Всесвітніх»* [42, С.219]. Це давало право учителю підходити до частини чогось великого, значущого, єдиного. До того, що безпосередньо є необхідним формотворчим складником світу Природи, і мікросередовищем, і світом уцілому. Так принцип родовідповідності є прямим вихідним (і формотворчим) принципу приРОДовідповідності.

Не менш проблематичним є розмежування колективістських чи особистісних компонентів у вихованні. Зауважимо, що поряд із розумінням значущості колективного у сутності дитини ведичність підносила її окремішність. *«В кожній людині – бог. У нас є всі сили, що є у Всесвіті. Тільки концентрація різна»* [10, С.108]. Це уповні відповідає особистісній орієнтації виховного процесу, диференціації підходів у виборі методів, прийомів і засобів навчання.

Але найголовнішим є те, що погляд на людину як на світ знімає проблему первинності чи то особистісно-колективного (Василь Сухомлинський) чи то колективно-особистісного (Антон Макаренко) в ній.

Як цілісний світ, так цілісна і людина, а з нею і спільність людей. Окреме дерево, прекрасне саме по собі і може вирости до титанічних розмірів, поки стоїть посеред поля, маючи волю і місце для росту. Так само й людина спроможна стояти відокремлено, зростати у собі і для себе. Але дерево ні на мить не випадає із коловороту життя: насінням у землі взаємодіє зі світом, листям бере участь у газообміні, навіть гниючи та удобрюючи ґрунт. Так і людина постійно виліковується від крайностей одноосібності та гордині, керуючись засадами родоцентризму.

За умов відчуття «світу у собі», зникає проблема пошуку мотивації того, чому людина повинна жертвувати собою заради колективу. Чи за яких причин спільність ладна поступитися своїми нормами і правилами заради особистості. Так, тримаючи перед собою вогонь розуміння «ЛЮДИНИ-ВСЕСВІТУ» персона залишається стовпом Космосу, не гублячись за заретушованим колективом, а соціум, ведучи активне життя, не перетворюється на безлику суму індивідів.

Розуміння людини як універсальної сутності, що за своєю природою є єдиним створінням у Всесвіті, що живе на усіх планах Буття світу, превалювало у дохристиянські часи. Світ русичами розглядався з позицій панентеїзму, за якими Бог був одночасно і світом, і тим, що його обмежує. Саме це підтверджує безпосередній зв'язок між людським і божеським. До того ж, у цьому рівнянні знак «приблизно дорівнює» можна з упевненістю замінити знаком рівності. Звичайно, **за умов наближення людини до Бога, а не сходження Бога до рівня людини.** В основі цього сходження лежить система виховання бога в людині і людини в божому дусі. Як стверджують ведичні настанови, *«кожна людина мусить навчитися бути Родом, єдиним і багатопроярним»* [26].

У даному випадку під Родом варто розуміти не Рід земний, біологічний, а Рід як одне з найменувань Творця. Вже одне існування виведеного волхвами принципу саме по собі говорить про реальність шляху виховання божественних чеснот, бо навчитися можливо лише тому, що вже було перевірене на практиці попередниками, досягалося предками і є нормою, стандартом, а не розпливчастим ідеалом.

4.2. Ідея родового знання та проблема рівнів виховуючих відносин

В основі подальших перетворень у системі освіти має стати зміна підходів до проблеми манери спілкування учителя й учня. На нашу думку, вона має бути побудована на принципі позавікової сутності людини, що кардинально відрізняється від вікового підходу, який маємо на сьогодні. Дитина традиційних часів долучалася до обрядодійства (навчально-виховного процесу) одразу й безболісно для психіки. Знання, побудовані у формі міфів, притч, казок, пізнавальний процес, оформлений в обрядах, допомагали стати суб'єктом освітнього процесу у будь-який час.

Це урівнювало можливості людей різного віку та різного рівня знання у процесі життя-творчості не лише у рамках освітнього процесу, а й поза ним. Як стверджувала К.В. Гавриловець: *«Дітей не можна виховувати по-дитячому. Дитя грає ту роль, яку йому надають обставини. Маленька роль вироцує маленьку людину, масштабна, велика роль формує масштабну, велику особистість»* [20, С.169].

Одним із наріжних питань, що постають за умов взяття на озброєння принципу родовідповідності, є питання способу викладання матеріалу: якою має бути складність та «засміченість» термінологією нового матеріалу, який ступінь науковості чи літературності повинен бути властивий мові викладача?

Відповіді можна було б словами видатного педагога-новатора Євгена Ільїна: *«Спитають: на якому рівні спілкуватися – письменника, учителя, учня? Відповідь: на трьох рівнях одразу»* [29, С.18]. Ведичний учитель зважав на лексичний запас учня, але не зупинявся через це у підведенні останнього до знання. Діяв негласний закон: дитина не порозумнішає, якщо не говорити з нею порозумному. Вважаємо, що зауваження стосовно дотримання вікових особливостей дитини тут будуть недоцільними. Головне через те, що обрядова система не усувала поняття біологічного віку повністю. Якщо розглянемо обрядовий річний цикл, побачимо диференціацію обрядів для підліткових, юнацьких гуртів чи свята, де були задіяні представники усіх вікових груп.

Староукраїнська культура сприймала можливість дитини бути спроможною оперувати складними поняттями, мати судження стосовно явищ та подій. Слід визнати існування могутнього інтелектуального потенціалу дитини навіть у молодшому шкільному віці. Бо за даними психологічних досліджень, уже з шести років

дитина може замислюватись «над найглибшими філософськими питаннями (наприклад, щодо співвідношення фізичного і психічного), коли тільки їх поставлено в доступній формі» [3, С. 17].

Наголос поставимо не стільки на доступності поставленого запитання, скільки взагалі на можливості постановки такого запитання перед учнем і можливості усвідомлення значущості його відповіді. Базою, що дозволяла робити подібні кроки ведичному учителеві, координованому культом Роду, була віра у дитячі сили. Існування її відкриває перед дитиною нові горизонти у формуванні своєї особистості. І, разом із цим, формує індивідуальність учителя.

Усвідомлення перебування енергії та інформації Роду в одній людині вимагає адекватного ставлення до рівня знання учня. Вважаємо, що вже давно слід відкинути принцип діяльності, за яким «учень апріорі не може бути розумніший за учителя». Поряд із використанням надбань вікової психології, медицини та педагогіки, треба розвивати напрям науки, в яким людина розглядатиметься позавіково, бо вона несе у собі вічність своїх предків і своїм існуванням уже спрямована у безконечність своїх нащадків.

Подібний підхід дозволяє безболісно сприймати можливість існування одвічної концентрації родового знання в людині (ДНК). Згідно біохімічної теорії пам'яті Х.Хідена [63, С.92], інформація, набута впродовж років існування одного роду передається нащадкам у вигляді дизоксірибонуклеїнової кислоти. За цими критеріями РНК розглядається дослідниками як носій пам'яті сьогодення, життєвого досвіду сучасника. Відомо, що з кожним поколінням РНК за рядом ознак стає в один ряд із ДНК, що відповідає переходу життєвого досвіду й суб'єктивного знання людини до надбань всього роду. Саме такий «інформаційний коктейль» і передається у спадок кожному представникові наступного покоління.

Як бачимо, **рівноправність учасників навчально-виховного процесу запрограмована апріорі.**

За умов рівності доступу до родового знання (що перебуває у ДНК), не може бути й розмов про управлінську першість чи керівне домінування одного над іншим. Поступово навчання із процесу «вливання» знання від класу до класу повинне перетворитися на процес допомоги у «пригадуванні», у «відкритті», у «розкодуванні» закладених світових принципів.

Діяльність учителя тоді автоматично набуває ознак співробітництва (а згодом і співтворчості). Побудова відносин між суб'єктами навчально-виховного процесу на засадах

співпорядкування замінюється глибинною відповідальністю перед Родом.

Так у ведичні часи складання іспитів учнями відбувалося у вигляді кульмінаційних, пікових моментів сезонного обрядового циклу. Творчий процес, у вигляді якого відбувалося проходження крізь усі ланки психолого-педагогічного засвоєння знання, знімав зайву напругу, що зазвичай супроводжує складання іспитів. Натомість присутність відповідної кількості ражу (запалу) мобілізувала потенціал того, хто «складав іспит». Принцип шанування роду вимагав від учня, незалежно від його віку, гідно заявити себе, поперше, перед лицем земного Роду в особі старійшин та інших односельців, які спостерігали за яскравими пишнодійствами. По-друге, скласти іспит перед небесним Родом, Богом-Творцем. І, по-третє, найскладніше, перед Всесвітом у душі самого учня – «Родом у собі».

Отож, рівень співпорядкування учителя й учня у родоцентричному навчально-виховному процесі міг проявитися лише під час іспитів у специфічній формі (за якої активною є совість, «голос серця», який і розбудовує співпорядкування інтересів Особистості «Роду-у-собі». Натомість керівна (підпорядковуюча) діяльність можливих зовнішніх учителів не проявляється взагалі).

4.3. Воля і творчість: ракурс родовідповідності

Обрядовий цикл – це величезний курс з безмежної кількості дисциплін від питань агрономії до проблематики енергетичного обміну у Всесвіті. Прилучення дитини до обрядів річного кола – це вияв віри у її сили, бо ніхто не виключав якое елементу обряду через вік, стать нового учасника навчально-виховного процесу чи інші подібні критерії. Дитина ставала часткою обрядового життя вже одразу після народження, пройшовши відповідні родильні обряди, звісно, якщо не враховувати її участі в обрядовій системі виховання на внутрішньоутробному етапі розвитку, чому варто присвятити окрему роботу. Бо початок людини-Роду лежить далеко вглиб за межею, що відділяє її від першого подиху повітря. Можемо із упевненістю говорити, що виховний процес починається вже у материнському лоні, коли дитина, за висловом Олексія Алнашева, вже знаходиться «у стані губки» і вбирає у себе всю інформацію про устрій світу [1, С.45; 2, С.44]. І це стосується не лише «ознайомлення» майбутнього немовляти з хімічними речовинами через обмін речовин з тілом

матері, на основі чого формується його генетичний зв'язок з місцевістю, соціальним оточенням [39, С.49]. Ми говоримо про явища формування особистості ще до народження (про що документально свідчать праці закордонних дослідників професорів Т.Верна «Приховане життя дитини до її народження» 1928 року та досліди У.Кеннона у 1925 році) [11, С.104-105]. Але це – великий шар роботи для більш глибокого дослідження.

Існування подібної віри у спроможність дитини опанувати світові знання подвоює внутрішні сили не лише учня, але й учителя.

Віра у сили дитини у часи ведичної Русі була тісно пов'язана із категорією волі учня. З'ясування Олексієм Вертієм національних особливостей української вдачі Івана Франка свідчить, що «незалежність, воля й свобода завжди визначали зміст поглядів українця на мету, смисл і цінність життя» [15, С.41]. Волю не слід розглядати як неконтрольовану нічим поведінку. У понятті «воля» сконцентроване розуміння і простору (безмежність для дії), і духовної сили (людської волі для виконання чогось). Як стверджує у своєму дослідженні української національної ідеї Ростислав Шевченко, «Бути вільним – значить бути в єднанні з оточуючим світом, в гармонії з природою, з Волею Небесного Отця...» [84, С.17].

Педагогіка сучасності пропонує систему освіти, в якій учні задіяні як суб'єкти процесу навчання, фактично підпорядковуючи все програмі. Стародавня педагогіка підпорядковувала систему освіти волі людини: не обмежувала учня ні в просторі, ні в почуттях. Школа для дитини ведичних часів – не чотири стіни і класна дошка, а цілий світ від травинки до зоряної галактики, набагато складніший і цікавіший. І воля учня ведичності – не воля (спроможність) підготуватися і вийти відповідати до дошки чи не вийти. Воля учня стародавньої Русі – воля (бажання) осягати розумом те, що найбільш цікаво, незрозуміло, привабливо і заманливо. Учителю ніколи не зупиняв дитину у її прагненнях. Негативних наслідків вибору дитини не могло бути, бо все приносило досвід.

Проведена раніше паралель між дитиною і божественною сутністю, яка витікає із усвідомлення того, що *«Бог теж у плоті, але лише наполовину. І плоть Його – це всі люди Землі»* [41, С.358], скеровує учителя працювати у тому числі і у напрямкові антропоцентризму як складової родоцентризму.

Робота з боголюдиною (родолюдиною) відкриває перед дитиною двері божественної волі, а, отже, і божественних можливостей. Практично відбувається свідоме перенесення уваги з

навчання як цілеспрямованого організованого учителем процесу до самонавчання, самовиховання.

Учитель здебільшого створює умови для вільної творчості дитини. Бо саме у творчості відбулося вираження сутності Бога. Ми ж, керуючись тим баченням, що *«Наддуша – Сварог – перебуває в серці кожної людини, тобто сам Бог в серці людини»* [56, С.44], схилиємося до думки, що й людина (дитина, учень) саме через творчість крокує шляхом вільного самовизначення, повної самореалізації.

За визнання цього перед дитиною знищуються межі **МОЖЛИВОГО**. Зникнення меж і усвідомлення свого безпосереднього контакту із божественним надає відповідні божественні можливості. Вона не бачить перешкод у виявленні своєї креативності. Воля дарує їй здатність бачити світ інакше, без надуманих правил та канонів. А, отже, вирішувати проблеми не ординарно, по-новому.

Але ліквідація меж можливого не є ліквідацією меж дозволеного.

Згідно принципів обрядової педагогіки, Рід є святістю, яку варто оберігати. І «ти-сьогоднішній» становиш собою лише спалах, іскру між минулими і прийдешніми поколіннями. Але одночасно ти є величезне жагуче полум'я, що собою зігріває Всесвіт. Полум'я, яке розпалювали десятки й сотні пращурів життям своїм і з якого постануть всі інші нащадки Роду твого. Згодимося з тією думкою, що *«родовий ланцюжок нас до Бога веде. Зраджувати праатьків життєвий смисл, означає, Бога у собі вбивати»* [46, С.84]. І якщо людина (дитина) усвідомлює свою значущість для Роду та відповідальність перед ним, вона **вимірює кожен свій крок не масштабами хвилини, а масштабами десятиліть.**

Це і є вихідним пунктом у формуванні межі дозволеного: людина має право робити все те, що не зашкодить Роду (що одночасно охоплює сферу ПриРОДи, наРОДу та інших категорій). Відповідне ставлення до дитячих можливостей з боку самого вихованця та з боку безпосереднього вихователя вимагає розширення завдань розглядуваного процесу з односкладного «виховати...» до безпосереднього застосування у житті цих надбань. Так основні цінності повинні зі сфери декларування переходити у сферу користування ними на практиці.

Дитина, отримуючи волю у процесі самореалізації, координованому вихователем, більше не перебуває у межах «виховання і навчання заради життя». Вона починає просто ЖИТИ, утворюючи принципи родовідповідності.

За умов визнання і поваги до божественної сутності дитини і визнання її рівноцінності сутності вчителя зникає необхідність обґрунтування потреби ставлення до дитини як до найвищої цінності.

Утримуючи в собі родову пам'ять і віковий божественний потенціал, дитина розглядається не просто як носій прав і свобод (на життя, на здоров'я). Вона – безпосереднє їх джерело. І як річка не розглядається окремо від стрімкої течії води, так і дитина не може розглядатися окремо від волі реалізації своїх можливостей. Лише розуміючи дитину як неповторний, мислячий, колоритний коловорот енергій, учитель уповні реалізується сам і звершує поставлені перед навчально-виховним процесом цілі.

Ніхто не питає у стрімнини, чи зможе вона пробратися через гори до моря, пересуваючи кам'яні брили. Подібну довіру слід виказувати і до енерго-інформаційного потоку всередині дитини.

Так утверджується дитяча віра в себе. Бо дитина (людина) як річка. Варто дати волю, щоб побачити результат. Божественне у людині розквітає у творчості. І головне, щоб воля і творчість дитини були поціновані, й не лише «позитивні» з загальноприйнятої точки зору їх моменти.

Як бистрина на своєму шляхові змінює усталені краєвиди, розмиваючи і часом руйнуючи старе, так і дитина має право робити зміни, часом незрозумілі іншим.

Сила дитини якраз і полягає у її незакомплексованості, некерованості зовнішніми канонами. А тому підходи та бачення дітей вважають неправильним, хибним лише тому, що дорослі не розуміють самі. Або, якщо розуміють, бояться визнати свій програш перед дитиною, бо згідно усталеного переконання «учитель апріорі розумніший за учня»...

Але в основі волі творця в межах принципу родовідповідності не йдеться мова про повну, некеровану, абсолютну покірність учителя дитячому родовому началу. Варто погодитися із Михаїлом Щетиніним, який каже: *«Коли ми говоримо про повагу до особистості дитини, ми маємо на увазі повагу до його роду-племени, до батька й матері. А не повагу до його забаганок, вередувань»* [78, С.8].

Так учитель, як рівноцінний учневі партнер, як подібне до нього втілення Бога, займається не передачею знання, а допомогою в організації процесу самоосвіти. Учитель не виховує силою, а дає право обрати знання чи незнання, погодитись чи не погодитись, просто проілюструвавши шлях розвитку подій.

4.4. Проблема родового знання: колективне та індивідуальне у вихованні

Розглядаючи божественну природу людини, також зробимо декілька важливих доповнень до проблеми родового знання. Вище ми вдавалися до встановлення безпосереднього зв'язку знання із практичним досвідом фізичних поколінь. Тепер же знання набувають сакрального характеру. Одним із стовпів родоцентричного виховання є переконання: *«Всі істини і майбутні всі звершення в улюблене дитя вклав Отець, великою мрією натхненний»* [44, С.8].

Це додає додаткової упевненості під час розмови про безпосередню рівність учасників навчально-виховного процесу, про партнерство без загравання, без фальшу та самообману.

Визнання присутності в учневі комплексу божественних енергій (почуттів, бажань, переживань) дозволяє учителеві зробити ставку на інтуїтивний пошук відповідей, який проявляється під час практичної діяльності вихованця.

Згідно з канонами родоцентричності, знання всередині людини (апріорне знання) дозволяє у будь-яку мить віднайти вирішення поставлених перед дитиною завдань. Чи не тому зберігається крізь віки народна мудрість на кшталт *«Не вчи мене жити», «Не вчи рибу плавати», «Не вчи орла літати, а солов'я співати»* ?

З огляду на те, що Бог (Рід) полишив частинку свого енергетичного комплексу в людині, Він полишив у ній і частину Свого розуму. За таких умов, якщо *«маленька частинка у людині, Його частинка не згодна із загальноприйнятим, значить Він, саме Він, не все сприймає у передреченому. Він роздумує. Чи можна Його роздуми назвати зухвалістю?»* [41, С.225–226].

Варто пошукати кращу мотиваційну установку для розбудови дійсних відносин співтворчості не лише у процесі виховання, а й у повсякденному житті, торкаючись навіть питань державотворення.

Божественними визнаються не лише знання у людині, а й процес переосмислення світових цінностей, новітніх ідей.

В контексті цього індивідуальне (особисте) перехрещується з колективним (соціальним). Нам здається, що лише діяльність, спрямована на врахування позицій не просто людини як окремого суб'єкта відносин, а людини як носія колективного (родового) бачення, повинне мати успіх.

Тоді, і лише тоді, талановитий письменник дотримується відповідного сакрального ставлення до роботи гувернера, а робітник

так само свято розглядає діяльність автора, коли у центрі їхньої діяльності лежить родоцентричність, повага до сродної справи кожного. Вчинки людей спрямовуються на те, щоб у процесі діяльності (виховної чи виробничої) відбулося серйозне злиття інтересів індивіда і соціуму з подальшим їх задоволенням. На озброєння тут варто взяти твердження, що остаточно дають змогу переконати у присутності Бога в Людині зокрема та в усьому людстві в цілому (наприклад, тлумачення прояву радості від спільної творчої праці: *«Бог посміхнувся, це було видно з того, як посміхалися люди»* [43, С.163]).

У стосунках учителя і учня головним не є знання, уміння і навички. Набагато важливішим є сама Людина, яка вливається в океан людських життів своїм уже доволі сформованим та значимим емоційно-духовним потоком. Тому від учителя залежить найперше не те, що за знання винесе з-за шкільних стін дитина, а те, чи допоміг він їй постати як особистості. Принцип Родо-відповідності розглядає людину у вічності, не прив'язуючись до понять часу. Це неабияк розв'язує руки учителю у розбудові тісного духовного контакту з учнями. На поверхню піднімаються питання осмислення буття. Школа з тюрми знань перетворюється на дійсну школу Життя дитини. А за цієї умови головна мета відсувається від звичайної функції «навчити» до того, щоб допомогти дитині віднайти у глибинах себе і Всесвіту відповіді на питання хто я такий? яка мета мого життя у цьому світі?

І це не питання бесід з професійної орієнтації. Зміст їх більш глибинний, суб'єктивізований до останнього умовиводу. Тому роль учителя у цьому процесі лише споглядально-скеровуюча: будучи беззаперечним авторитетом для дитини, жодного разу не дати однозначної відповіді на ці питання. Розв'язання їх – проблема становлення особистості нової Людини. А, значить, і подальшого розвитку її Роду, ланкою якого вона стає з першим подихом.

Учителю варто надати волю творчості дитині, щоб у ній розкрилася божественна сутність, потенціал предків, закладений у генетичній пам'яті. Лише вільна творчість допоможе дитині самозорієнтуватися у відповідях на ці базові для всього життя питання. Доволі часто батьки чи учителі свідомо чи опосередковано нав'язують дитині своє бачення реальності і майбутнього. Це може бути відкрите насаджування власних ідей типу: «Підеш учитися на лікаря» чи «Будеш жити у столиці, гроші у нас є...». Інший варіант – варіант несвідомого впливу (фрази на кшталт «Ти у нас талановитий, будеш у хорі співати. Я також мріяв співати у дитинстві!»). Дитина

сприймає програму, запропоновану старшою авторитетною людиною у той час, коли ще сама не осягнула (не згадала) свого призначення у світі самостійно.

Чужий вибір сприймається через страх, шану чи любов. Але ясно одне – він чужий. А тому полишає сліди болю у дитячій душі. Чужа мрія, чуже бажання в дитячому майбутньому роблять її гравцем відповідної ролі у ЧУЖОМУ житті. Навіть на перший погляд доволі «безпечні» висловлювання батьків чи учителя «Будь упевнений у собі і завжди іди до втілення своїх великих цілей» вносять елемент інородності у життєву програму особистості. Ми не можемо бути певними, чи близька дитячій душі ідея невідступності від поставленої мети. Можливо, його Космічне призначення не стільки ставити перед собою великі цілі, скільки допомагати іншим досягати їх, бути тим, хто у скрутну хвилину підставить дружнє плече, дасть мудру пораду, допоможе ділом. А «добра настанова» авторитету змусить дитину через силу формувати перед собою якісь глобальні цілі. Їхнє несвідоме неприйняття болісно відбивається на психіці.

Постійне чи почергове фіаско у їхньому досяганні залишає рубці на серці через невиконання очікувань оточення. Людина поступово відходить від своєї первинної мети, яку вона колись не пізнала чи відсунула назад. Уявіть тепер, скільки, скільки людей не дійшло до переможного кінця, скільки величних цілей не було досягнуто, бо ця людина вчасно не прийшла на допомогу? Чому? Бо марно намагалася досягнути незрозумілу вершину. Бо жила чужими мріями, за чужими правилами, чужим життям...

Вихід із ситуації один – дати дитині жити. Своїм життям. Починати це треба робити хоча б зі шкільного порогу. В основі цього – надання волі для самоздійснення. Згадаємо Януша Корчака: *«Діти думають не розумом, а серцем»* [40, С.72]. Саме тому варто увагу учителя перенести з процесу управління процесом начальним на процес творчий. Людина-рід – це Людина-бог. Вона творить, і пізнає світ і себе у творчості. Через творчість вона осягає те, що не знає; пригадує те, що лишилося в ній як спадок у генетичному кодові Роду. Теоретичні знання співвідносяться здебільшого зі свідомістю, натомість почуття з перевагою без свідомого компоненту. Свідоме завжди вимагає дисципліни і чіткої побудови навчального процесу. Почуттєва ж сфера дитини учителем майже не зачіпається – вона позбавлена обмежень, вільна, непередбачувана, творча.

Згідно принципу Родовідповідності, знання сконцентроване в людині у вигляді почуттів. Межа знання (інформації про рід) залежить

від того, наскільки яскравим, повним і сильним було почуття, викликане цим предметом чи явищем. Отже, щоб дати дитині можливість віднайти цілеутворюючі відповіді на всі питання та залучити арсенал знання, варто лише створити атмосферу творчості – дати волю. А, значить, включити безсвідоме.

Як стверджують психологи, безсвідоме – «прихований процес, можливості якого значно перевершують механізми усвідомленої інтелектуальної діяльності» [63, С.91]. Якщо на першому плані перевага творчого розкриття дитини як особистості, пошуку джерел знань у почуттєвій сфері, інтуїції, суб'єктивному відкритті, то роль учителя не відповідає канонам, які нині взяті на озброєння. Єдине, чим може допомогти учитель учневі – це допомогти здійснити себе. Реалізуватись уповні, як і належить Людині-Роду – не маючи обмежень у творчому пошукові; допомогти повірити у людську силу. А головне, показати, що дитина все робить сама, так, як це велить їй серце. Бо не даремно писав свого часу філософ Лев Силенко: «Самотворення дає дитині почуття самопошани і самовідповідальності» [70, С.27].

Переконані, що лише після цього приходить істинне розуміння ролі знання в житті дитини. Воно визнається його смыслом. Але далеко не сам процес отримання знання заради самого знання. Набагато важливішим тепер видається його застосування заради виконання своєї місії перед лицем Роду.

4.5. Активність дитини в обрядовій педагогіці

Процес навчання дитини був тісно пов'язаний із проведенням того чи іншого обряду. Саме тут відбувалося зіткнення дитячої волі з дитячими можливостями. Це зіткнення провокував не учитель, таким чином не заганняючи дитя в глухий кут фразами: «Не знаєш. Не зможеш. Не треба і прагнути». Конфлікт між «хочу і можу» дитина бачила сама. Бажання виконувати роль у обряді спонукало до осягнення нового, невідомого. Наприклад, коли учасники традиційного рядження збирались за два-три тижні до Різдва у якій-небудь хаті, щоб розподілити обов'язки та розучити пісні та дійство «Кози», дитина могла претендувати на отримання тої чи іншої специфічної ролі в обрядових діях [34].

Окрім інших функціональних властивостей, залученням до обрядів педагогічна система Русі долала байдужість дитини. Згадаємо Антона Макаренка: «Дитина зникає до пасивного задоволення, яке

часто не йде далі просто безвольного зорового враження, він «дивиться» і тільки» [40, С.18].

Неперевершених пересічною педагогікою сучасності результатів обрядова система досягла саме у залученні до конструктивної участі учня у навчально-виховному процесі. Спробуємо визначити основні форми вияву активності дитини у процесах виховання та навчання стародавньої Русі.

По-перше, це особиста творчість. Відомо, що лише у ній людина розцвітає повністю, розкриває часом невідомі сторони свого ества. Тим паче, що світ дитини молодшого шкільного віку – світ чуттєвий. А почуття, як специфічна форма зберігання знання, втілюється в матеріальному світові здебільшого у творчості. Учителю ведичних часів було зрозуміло, що лише спрямувавши потік енергії дитини, він зможе добитися великих звершень у дидактичному плані. Лише створивши щось своє, власними руками, людина ладна осягнути увесь процес творення, заглиблюватись у специфіку будови, наслідків тих чи інших явищ чи процесів. І найголовніше у творчості йде саме від учня, але аж ніяк не від учителя. Питання творчості дитини повертає нас до питання дитячої волі. Вважаємо, що битий шлях, яким ішла педагогіка Руси-України з часів занедбання ведичного стандарту до сьогодення, підтвердив необхідність повернення до цієї основоположної категорії. Не даремно Лев Толстой дивувався наслідками свого відкриття, віднайденого після забуття з часів ведичної Русі. Описуючи ситуацію з учнем своєї школи у Ясній Полянні, він згадує: *«Як тільки я дав йому повну свободу, перестав учити його, він написав такий поетичний твір, рівних якому не було в російській літературі» [48, С.8].*

Система освіти, яку маємо сьогодні, має чим похвалитись у сфері інтелектуальних здобутків. Але слід визнати її прогалини у галузі розвитку та підтримки учнівської ініціативи. І досить часто зауважена пасивність не пов'язана зі звичайним небажанням чи лінощами учня. Причина криється у невмінні виявити власний потенціал, побудувати перспективу та осягнути шляхи її досягнення. Допускаючи дитину до обряду, стародавній учитель давав їй не озвучене завдання: *«самовиразись, використовуючи здобуті знання, уміння та навички».* Так учень з пасивного споглядача перетворювався на активного організатора. Перспектива будувалася на основі отриманих знань та попереднього досвіду. Обряд завжди мав визначену і незмінну з року в рік структуру (каркас), яку учень колоритно доповнював власною творчістю, а отже міг прогнозувати

майбутній результат своїх дій. У підготовці до кульмінаційної точки обрядових дій відбувалося поступове осягнення необхідних предметів, що відкривало шлях для досягнення поставленої мети. Дитина мала максимально широкий простір для самовираження. Участь дитини в обряді – саме той приклад, коли не на слові, а на ділі підтверджується принцип виховання самостійності самостійністю. Обряд надавав дитині упевненість у невичерпності людських можливостей, подарувавши мить гордості (не гордині) за своє звершення. А, як писав Василь Сухомлинський, *«тільки там, де маленька людина переживає почуття гордості від того, що вона в чомусь досягла визначних успіхів, виявила себе – в індивідуальному духовному житті, ми бачимо те, що треба назвати енергією думки»* [76, С.78].

По-друге, окрім описаної ролі учня-творця, дитина спроможна і має право виконувати роль наставника й учителя. Ми розглядаємо постать дитини в одному ряду з двома іншими категоріями викладачів: волхвом та колективним викладачем типу родини, племені, різновікової групи. І свідомо вносимо дитину до розряду спеціалістів навчально-виховного процесу. Справа зовсім не у тому, що на думку сучасних педагогів, *«залучення самих учнів до розв'язання суто педагогічних завдань підносить їхню відповідальність за справи колективу, сприяє кращому духовному самовиявленню»* [4, С. 77]. Справа у тому, що ведична система освіти розглядала все з точки зору позавікової сутності людини. Таким чином, кожен учень, кожне дитя, яке тільки-но почало опановувати якісь науки, вже не просто вихованець, а доволі сформований викладач і вихователь. Чи може хтось краще, ніж дитина, яка опанувала курс, розтлумачити його так само для подібної їй дитини? У деяких аспектах, можемо вважати це питання риторичним. Зауважимо лише, що роздумуючи над ним, слід робити похибку на стан суспільної та індивідуальної свідомості сьогодення і ведичних часів. Існування культу Роду (а з ним і культу Людини, культу Природи) підносило самосвідомість на набагато вищий рівень, піднімаючи із нею і рівень відповідальності за взяті на себе обов'язки. Навіть у дитячому віці. Умовою подібного навчання є те, що називається моментом зустрічі *«двох вільних особистостей, що взаємозбагачують одна одну»* [79, С.66] в системах освіти Михайла Щетиніна та Юрія Честних.

Повертаючись до прикладів з обрядової практики ведичної Русі, звернемо увагу на факт, що під час зимового обрядового циклу малі

діти щедрують лише іншим дітям, які брали участь у розучуванні правил складання віншувальних пісень. І лише зрідка самому господарю оселі. Ми автоматично виключаємо віковий розподіл щедрувальників (старші щедрують старшим, молодші лише молодшим). Це впливає з неодноразово згаданого нами існування ідеї вічності людини у її Роді. Натомість можна провести паралель: діти складали іспит перед тими, хто був їхніми вчителями у цій справі. Дорослі ж оцінювали як майстерність дитини, що співала, так і майстерність дитини-учителя.

Усвідомлення необхідності подібних принципів організації навчально-виховного процесу здатне відродити українську систему освіти, що стоїть на перехресті реформування та «болонізації». Ми зможемо говорити про перспективність шляху гуманізації та демократизації в освіті сучасної України лише на основі подібності позицій учня до тих, які він займав за ведичних часів, з внесення до педагогічної думки погляду на дитину як на безмежний Всесвіт: такий самий складний і могутній у своєму потенціалі. Не даремно писав польський педагог Януш Корчак: *«Ви говорите: «Діти нас втомлюють. Треба опускатися до їхніх понять. Опускатись, нахилитись, згинатись, стискатися». Помиляєтесь. Не від цього ми стомлюємося. А від того, що треба підніматися до їхніх почуттів»* [40, С.10]

На превеликий жаль, сучасний педагог не може присвятити себе СЛУЖІННЮ родовому началу в дитині. Проблема полягає в тому, що класно-урочна система (хочемо ми цього чи ні) **апріорі вимагає розбудови відносин співпорядкування**. Учитель насамперед думає про організацію відносин керівництва-підлеглості, а вже потім зачіпає питання методики викладання, змісту і форм навчання, не говорячи вже про моральне навантаження уроку. І одним із наріжних каменів є, звичайно, зміна трактування діяльності УЧИТЕЛЯ.

РОВІДКА 5.

УЧИТЕЛЬ: РОДОВІДПОВІДНІСТЬ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

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 [50].

Історія освіти дозволяє відтворити на основі творів видатних педагогів минушини характер розуміння сутності навчального процесу на кожній стадії розвитку педагогічної науки. Дослідники жваво вивчають підходи до цього питання, не хештуючи зануренням у епоху Середньовіччя, навіть Античного світу. Варті уваги праці Л.Брагіної «Італійський гуманізм. Етичні вчення XIV – XV століть» чи Н.Ревякіної «Людина в гуманізмі італійського Відродження», в яких розставлено наголоси стосовно виховного впливу епохи Ресорджіменто. Грунтовні дослідження у царині педагогічної думки епохи Ренесансу належать перу полтавського доктора педагогічних наук Б.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 цього пласту 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 (О.Лобовик., Ю.Руденко, Т.Волков 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.

5.1. Учитель і педагог: спроби розмежування понять

Процес навчання включає у себе два основних компоненти: викладання та учіння [32].

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. На цих підставах 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.

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 наголосити 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. Проводячи паралелі із сучасністю, зауважуємо, що у волхва було більше спільного з віруючим учителем, який більше знається на релігії, аніж зі священником, 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 посяяний у душах багатьох. А тому бути 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!»* [67, С.45]. Зосереджуючи увагу читача на паралелі визначень «волхв» та «філософ», «мудрець», зауважимо, що й «Повість минулих літ» не містить натяків на причетність волхвів до жертвних дій. Але чітко простежуються вияви їх ходіння в маси (як приклад 1071 рік, коли волхви з'явилися у північно-руських землях під час голоду в змогли повести за собою людей, поки не були зупинені силою «проповіді і сокири» руських князів [59]). Звичайно, подібні акції описані з ворожих до представників ведичного культу прохристиянських позицій та не претендують 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.А. Зязюна), вбачають у понятті «педагог» значно ширші, загальніші ознаки, фахівця, який займається навчально-виховною роботою, зводячи розуміння поняття «учитель» до більш буденного явища. Ось як визначають вони зміст поняття «педагог» – *«особа, котра веде практичну роботу у вихованні, освіті й навчанні підростаючого покоління, має спеціальну підготовку в цій галузі»* [72, С.28], учитель же – *«спеціаліст, який веде навчальну і виховну роботу з учнями в загальноосвітніх школах різних типів»* [72, С.49]. Ми ж схилиємось до розуміння більш глибокої, 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 одкровення та дарованих істин учительства).

Але зазначимо, що таке ставлення до «педагога» викликане осучасненням розуміння цього поняття, втратою у коридорах національної пам'яті його глибинного значення. Звернемося до тлумачення цього поняття у світлі енерго-інформаційного підходу до словотворення [6]. «Педагог» становить суму своїх елементарних складових (п+е+д+а+г+о+г), що дає наступне розуміння: Просвітлений спокій (П) єдності родової пам'яті першовитоків (ЕДА), спрямований на інформування про безкінечність потоків енергії світла (ГОГ). Натомість «Учитель» нами може бути охарактеризований такою ознакою як «Космічна людина» – «Високодуховна творчість (УЧ), що з'єднує минуле, теперішнє і майбутнє (И) заради утвердження триєдності людини (ТЕЛ) у її зростанні до божественного рівня (Б)». Як бачимо, цей підхід також говорить на користь нашої позиції, яка надає перевагу Учителю. Він не просто інформує про світо творчі процеси (як педагог). Він творить, ведучи інших до їхнього духовного злету. Тим паче, саме учитель визнається ноосферними підходами до реорганізації освіти «живою ланкою між минулим і прийдешнім, могутнім творцем людської істини і добра, [числю] справою твориться історія» [23, С.246].

5.2. Специфіка життя та творчості праукраїнського волхва

Звичайно, накопичення знань займало переважну більшість часу волхвів, але не позбавляло можливості нести його іншим. Пошук істини міг тривати упродовж років, але наслідок себе виправдовував: нові відкриття керували життєвими циклами людського роду

століттями. До звичайних зразків універсальних координуючих систем, розроблених волхвами, відносно 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. Це щоденні прикмети, пов'язані із силою та характером вітру (вітер після довгого затишшя – до дощу), із хмарами (якщо небо «сметанне», буде дощ), прикмети, пов'язані з місяцем (яка погода буде у четвертий день по народженню місяця, така ж буде і увесь місяць) та інші [21]. Це також довгострокові прикмети на рік уперед (наприклад, дощ та сніг удень 18 лютого – до сухого червня, а вітер упродовж цієї доби – до тихого серпня) [7, С.30]. Ці знання – здобутки духовної та інтелектуальної праці волхів, які становили лише окремих складників їхньої обізнаності.

Вважаємо, що на основі специфічної дослідницької роботи учителів старовини і відбувався поділ волхів 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...»*) [12, 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 співвідносилися із необхідністю концентрації уваги на проблемах 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. Так педагог-новатор Михайло Щетинін, свого часу зауважив: *«Учитель повинен прийти до дитини не з тим знаннями, які він вивчив, а з тим світлом, яке у ньому є»* [9]

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.

5.3. Методи навчання у навчально-виховній практиці слов'янських волхвів

Серпанок святості Роду вимагав бачити кожну людину носієм Всесвітніх істин. Тому й учень розглядався волхвом 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 (незалежно 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. 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.

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 докладним поділом учнів на специфічні групи залежно від зацікавлень, особливостей 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 кількадевні 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 тому, 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 докладала зусиль, щоб навчити людину жити чи для того, щоб готувати її до життя. А весь навчально-виховний обрядовий процес лише утверджував і коригував життя.

Сучасність прямує до такого підходу досить упевнено. Так філософ В.С. Біблер пише *«Людина може навчити когось життя, тільки якщо вона не вчить, не повчає»* [3, С. 18]. Такий підхід лише зміцнював суб'єкт-суб'єктні відносини, які поглиблювались із розвитком навчально-виховного процесу. Можемо припустити, що подібно до того, як свого часу Григорій Сковорода зупинявся на постой 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 досягнути 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, сходить нанівець»* [48, С.13]. Погодимось 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 належать до сфери, незалежної від досвіду, 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 коригували життя.* Волхв, як учасник навчально-виховного процесу, коригував духовний та інтелектуальний енергетичний потік учня, але аж ніяк не затискав його у рамках «істинно-неістинно», «потрібно-непотрібно».

5.4. Самовдосконалення впродовж життя як духовно-моральний обов'язок учителя

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 ества. Сутність

подібного ставлення найбільш змістовно після занепаду учення волхвів Русі через згарища столітніх гонінь, виразив Василь Сухомлинський: «Щоби дати учням іскорку знання, учителю треба увібрати в себе ціле море світла» [48, 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 у серцях прийдешніх поколінь. На жаль, 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 ХХІ століття, слід зрозуміти глибинність і всеохоплюючий зміст цього явища, на жаль, частково втраченого через насильницьку зміну національних орієнтирів, духовних основ та світоглядних парадигм (у Х столітті, у ХХ столітті тощо). У минулому культ Роду врегулював 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 (поверхневий огляд та формальна 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. Нефьодовою [53, 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 провідника 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 основою його 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.

У контексті цього доволі актуальними постають питання творчості, бо, як ми з'ясували на початку, учитель відрізняється від педагога не простою передачею інформації, а високодуховною творчістю.

Акт творчості (у його загальному розумінні) постає як властива лише людині форма її взаємодії з Космосом. Людина розглядається як носій творчої енергії з огляду на те, що вона постає нащадком Бога, а не простим продуктом творчості Вищої Істоти: *«І почала забувати людина, що немає і не може бути рабів у Бога. Але чоловік – син Бога, і син улюблений»* [46, С.74]. З огляду на подібне визначення місця людини у світі формується й відповідний підхід до розуміння її творчості. Усвідомлюючи себе продовженням Батька, носієм образу і подоби Бога, людина асоціювала себе з безпосереднім творцем світу, що накладало відповідний обов'язок на неї за все, що коїлось у навколишньому середовищі за її участі.

Особистість володіє словом і думкою – продуктами діяльності мозку. Через них людина закладає базис майбутньої творчості, спочатку формулюючи основоположні вихідні принципи своєї діяльності. Але слово і думка розглядаються ведичністю також як головні інструменти, притаманні Великому Творцеві. Із думки починаються витoki такої ознаки як «мрія», що розглядається як спрямована думка, оформлена й деталізована творцем: *«Шукай мрію свою і вір, все буде дароване тоді уповні, якщо достойною буде втілення в тобі народжена мрія...»* [45, С.47]. Окрім понять «думка», «слово» та «мрія» від процесу творчості невіддільна така ознака як «натхнення», що у стародавньому руському світосприйнятті є

неодмінною складовою повноцінного творчого процесу і розглядається як самостійна енергетична сутність. Саме тому творчість у цілому (і педагогічну зокрема) можна характеризувати як явище психо-космічне, що виникло на перетині взаємодії мисленнево-почуттєвого світу людини з енергетичними потоками Космосу.

Творчість неодмінно пов'язана з поняттям волі творця, багато в чому незалежного від зовнішніх чинників. Зауважимо, що поняття «воля» і «свобода» у розумінні ведичної культури не є цілком рівнозначними. Термін «воля» використовується і на позначення необмеженості простору (широке (вільне) поле, козацька вольниця), і для характеристики владної сили, наказу («Нехай буде воля моя!»), і на позначення внутрішньої сили людини, що проявляється у повноті та незалежності її дій («Ти вільний чинити, як серцю хочеться»). Натомість «свобода» відповідає означенню великого простору, не зачіпаючи людської сутності. Тому у питанні творчості учителя варто керуватися руським критерієм оцінки позитивної, ефективної творчості: креатив може бути лише тоді, коли у людини є ВОЛЯ творити згідно власної ВОЛІ.

Доволі часто молодим педагогам доводиться призупиняти свою натхненну діяльність після звинувачення збоку «старшого покоління» у надмірному романтизмові та мрійливості. Поступово педагогічна мрія поступається педагогічній прозі життя. І весь процес залучення творчого потенціалу молодого спеціаліста зупиняється біля штучної межі «можливо-неможливо», «варто-не варто», створеної тими, хто свого часу побоявся її перетнути. Натомість слід пригадати слова Михайла Щетиніна, який говорив, що *«молодість часто підкорює вершини тільки тому, що вона не встигла повірити, що ці вершини недосяжні»* [88, С.75]. Подібний підхід існував у часи домінування обрядової педагогіки на теренах нинішньої України. Розуміння того, що *«у всьому Всесвіті лише Богу і дитині Бога – людині – творіння притаманні»* [87, с.13], усувало такі характеристики педагогічної творчості як «можливість» чи «неможливість». *Неможливим* вважалося те, що *не було продумане достатньо і не виконувалося з належною вірою* у його втілення у життя (варто провести паралель з новозавітним «по вірі вашій воздасться вам», реанімованого принципу арійських часів). Згідно ведичних уявлень, людина, яка по родовій лінії поєднується безпосередньо із Творцем світу, накопичуючи подібний же потенціал у самій собі, здатна на будь-що. Такою богоподібністю фактично ліквідується межа людським можливостям (а це означає творчості, бо безпосередньою діяльністю Творця є творчість).

Такий підхід вимагає накопичення достатньої кількості довіри до вчителя, який формує свою діяльність, не маючи зовнішніх обмежень, користуючись лише власними та загальносвітовими морально-етичними нормами. Користуючись саме поняттям віри людини у власні сили та довіри вчителю-творцеві збоку соціальних груп (родин, шкільних колективів тощо), звернемося до проблеми розвитку ініціативи майбутнього вчителя.

Не секрет, що нове завжди сприймається з великою долею скепсису, викликаючи логічну протидію збоку прибічників консервативної ідеології. Натомість необхідність свіжого погляду молодого вчителя декларується щоразу дівіше. Сучасній системі підготовки освітянських кадрів варто вдатися до усунення штучно сформованого бар'єру із стереотипних уявлень типу «мрійники не уживаються у реальному світі» чи «здоровий глузд досвідченого освітянина має перевагу над романтичними настроями молодого спеціаліста». Лише повернувшись до розуміння позавікової сутності людини (не тільки дитини, а й учителя), усвідомлення її як вмістилища безмежної кількості родових знань, вікової практики поколінь та невичерпного джерела можливостей можна надати поштовх для розбудови нової системи освіти.

Обрядова педагогіка подає власне розуміння учителя у навчально-виховному процесі. Його мета полягає не стільки у передачі знання, скільки у виявленні та спрямуванні енергетичного потенціалу людини (не лише учня-дитини, бо питання учнівства – це питання всього життя особистості, що усуває віковий підхід до освітнього процесу). Як сонце, зігріваючи квітку, надаючи їй можливість відчувати своє тепло, лише активізує уже закладені Природою в неї сили, так і вчитель, надаючи змогу учневі повірити у власні сили, зігріваючи його чистотою власного духовного світла, пробуджує поколіннями й віками полишений у ньому потенціал.

Зауважимо, що для закладання підвалин такого підходу до розбудови навчально-виховних відносин потрібне відповідне піднесення, сакральне ставлення й до особистості вчителя, що допомагає уникнути звинувачення в абсолютизованому педоцентризмові. З погляду позавіковості людини, молодий спеціаліст є носієм рівноцінного кожному свідомому представнику людського роду родового знання (ДНК), не зважаючи на учені ступені чи почесні звання. Відмінність полягає лише у повноті збагачення власним життєвим досвідом людини (РНК). А тому кожен учитель моральне право на довіру у виборі підходів організації процесів взаємодії з учнями. Саме базуючись на притаманній

творчості волі і вибудовували свою діяльність більшість педагогів-новаторів, досягнувши очевидних результатів.

У зв'язку з вищевикладеним, на нашу думку, при підготовці молодого, ініціативного й творчого спеціаліста варто розробити відповідний спецкурс, спрямований на розвиток уміння творити повноцінні, деталізовані педагогічні проекти («мрії»). Тільки за умови надання волі та збереження довіри до запланованого («вимріяного»), ми переступимо через бар'єр, що відділяє методичну теорію від життєвої практики, бажання працювати від неможливості розкриватися, орієнтовні уміння від прихованих можливостей...

Зрештою, воля до мрії відкриває перспективу, надає потрібну висоту людині, підштовхує для загартування власних сил на шляху її втілення. Погодимось з педагогами-новаторами, що *«передбачати майбутнє, мріяти про нього, діяти відповідно мрії – ось незамінне паливо і виховання, і самовиховання. Педагог може досягнути найвищого виховного ефекту, коли разом з учнем мріє та наближається до мрії»* [87, С.121]. Питання людської творчості, її волі, довіри до творця потребують глибшого вивчення. Рівно як і питання, що одночасно постають із піднятими у цих розвідках, як то рівень знання і прагнення молодого спеціаліста до творчості навіть за умов надання йому повної свободи дій чи готовність дитини до побудови подібних відносин. Безперечно, все це потребує окремого висвітлення, але в основі розв'язання окреслених завдань знаходиться не стільки методика, скільки ціннісна орієнтація та морально-духовні установки особистості.

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

- відповідність звання «Учителя» його внутрішньому світові,
- безперервність та глибинність навчання та самовиховання,
- невтручання у творчий процес розвитку особистості (коригуй, 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 дореволюційного учителя Костянтина Єльніцького: *«Майте очі світлі – і все буде навколо вас освітлене. Дивіться з любов'ю – і світ буде добрим. Зробіть хоч кого-небудь щасливим – і ви будете щасливі»* [25, С.17].

А тому – не полишайте сьогоднішній день, не полишивши частинку свого світла у душі навпроти.

ВИСНОВКИ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ

Висвітлення теми РОДОВІДПОВІДНОСТІ сучасної педагогіки, як ніяке інше, знаходиться у площині розв'язання проблеми, якою побачать Україну наші діти.

Злободенність піднятої проблеми, вважаємо, є однією з найбільш нагальних, тією, що часом навіть превалює над іншими, бо у своїй сутності торкається питання свідомості людини. Саме від становлення ціннісно-орієнтаційного рівня сучасного підростаючого покоління і його наставників залежить доля України, як державного утворення, та доля України, як ідейної сутності, що у нашому розумінні уподібнюється з поняттями вольниці, духовної чистоти та шанування Роду.

Трансформації в усіх сферах життєдіяльності суспільства та зокрема у сфері освіти є об'єктивними явищами, але, вважаємо, що обрані підходи у реформаторських діях можуть спричинити появу негативних наслідків у далекому майбутньому. Зокрема, занадто сильним є зосередження уваги реформаторів на зовнішній, матеріальній стороні проблеми. Натомість не заторкується те, на що вплинути набагато важче, аніж на сферу документальної звітності та методології: за бортом реформ полишають сферу ціннісну. Саме по завершенню шляху становлення нової світоглядної системи можемо бачити витоки всіх інших напрямів до позитивного перетворення дійсності.

Тому наша робота постає як необхідний додаток до дискусії щодо реформування системи освіти. А точніше як певний заклик до перегляду підходів до позиціонування учасників навчально-виховного процесу – учителя і учня. І вже на основі оновленої – РОДОЦЕНТРИЧНОЇ – парадигми навчання розбудовувати новий комплекс методів навчання й виховання.

Об'єктом дослідження виступає процес становлення вихідних ціннісно-орієнтаційних принципів життєдіяльності української нації на основі генетичного (родового) знання.

Предметом дослідження був комплекс поглядів на питання виховання свідомої громадянської позиції та мотиваційних установок особистості, що базуються на засадах родо-, культуро- та природовідповідності.

Для досягнення поставленої мети були визначені такі завдання:

1) вивчити та проаналізувати підходи представників слов'янської культури до проблем утвердження активної громадянської позиції особистості, проблем мовної, культурної сфер та царини міжособистісних відносин;

2) на основі отриманих узагальнень запропонувати власне бачення реформації системи освіти, спрямованої здебільшого на внутрішню, психологічну сутність навчально-виховного процесу на протипагу введенню форм, методів та систем закордонних освітніх експериментів.

У результаті проведеного дослідження можна запропонувати наступне:

1) шкільна система освіти повинна спрямовувати свідомість сучасної людини на Родовідповідність з моральними обов'язками перед лицем Роду, ПриРоди (тієї, що перебуває при Роді) та наРоді (того, що поєднаний на Роді) за принципом «Живи сьогодні так, щоб завтра було кращим»;

2) поглибити усвідомлення дитиною безпосереднього біологічного зв'язку поколінь від діда-прадіда до сьогоднішнього та від сучасності до найближчих нащадків, на основі чого вибудувати зовнішні чинники шанування Роду;

3) допомогти усвідомити учневі себе як безпосередню ланку у родовому ланцюгові, що формує нову мотиваційну сферу, яка полягає у необхідності продовження та утвердження свого Роду із спадкоємністю знання, честі і світла своїм дітям крізь призму своїх вчинків;

4) переорієнтувати основні принципи навчально-виховного процесу на підставах родовідповідності, зокрема трактування знання як комплексу умінь і навичок, отриманих у процесі навчання до усвідомлення їх першоперебування і витокості у людській сутності;

5) розбудувати діяльності не просто з дитиною-особистістю, а з дитиною-Всесвітом з усім комплексом наслідків, які виходять з цього за принципом «В кожному «я» кінець кінців втілено людство» [74, С.16];

6) змістити наголоси з релігійної абстрактної трактовки людини як «Божої подоби» до людини живого Бога, що поєднує у собі відповідну ВОЛЮ (бажання, свободу діяльності), потенціал та ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ за свої вчинки;

7) формувати розуміння окремої людини як цілого Роду – продукту діяльності сотень поколінь, усвідомлення того, що крізь дитину на вчителя дивляться сотні років еволюції, що уможливує розгляд його як рівноправного партнера у навчально-виховному процесі;

8) змінювати підходи до школи та навчально-виховного процесу від розуміння того, що «школа готує дитину до життя» до того, що «школа надає дитині можливість повноцінно жити».

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Алнашев А. Древо жизни. – М.: Белые альвы, Амрита-Русь, 2005. – 272 с.
2. Алнашев А. Семья – исток жизни. – М.: Белые альвы, Амрита-Русь, 2005. – 272 с.
3. Андрієвська В.В., Балл Г.О. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл. Книга для вчителя / За ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука, Р.М. Шамелашвілі. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
4. Андрієвський М.К., Павленко В.В. Прилучення до життя. – К.: Політвидав України, 1979. – 103 с
5. Балюк Р.В. Поліфонічність змісту поняття «Традиція»: соціально-філософський аспект // Філософські проблеми гуманітарних наук. – 2007. - №12-13. – С.116-120.
6. Безлюдова М.М., Глоба Э.А. Тайный смысл имён на Руси. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2006. – 304 с.
7. Белявская Е.И., Белявский Ю.Л. Календарь примет древних славян. – К.: АВРИО, 2005. – 200 с.
8. Берегиня України: за матеріалами радіопроеграми для жінок «Берегиня», що звучали в ефірі протягом 1991-1994 років / Автор-упорядник Т. Косенко. – К.: Мистецтво, 1995. – 288 с.
9. Берштейн А. Доброе дерево // Учительская газета. – №10. – 1991. – С. 4.
10. Боссарт А.Б. Парадоксы возраста или воспитания? Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 80 с.
11. Брусиловский А.И. Жизнь до рождения. – М.: Знание, 1984. – 192 с.
12. Велесова книга. – К.: Велес, 2004. – 256 с.
13. Вертій О. «О, націє, ти дужа і вічна як Бог...» // Літературна Україна. – 24 липня 2008. – №28 – С.1.
14. Вертій О. «О, націє, ти дужа і вічна як Бог...» // Літературна Україна. – 31 липня 2008. – №29 – С.1.
15. Вертій О.І. Народні джерела творчості Івана Франка. Статті та дослідження. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. – 255 с.
16. Вертій О.І. Пантелеймон Куліш і народна творчість. Статті та дослідження. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. – 120 с.
17. Виклади давньослов'янських легенд, або міфологія, укладена Я.Ф. Головацьким. – К.: Довіра, 1991. – 96 с.
18. Виховання громадянської культури // Мойсеюк Н.Є. Педагогіка.–2003. – С.405–411.
19. Волховник. – 2000. - №4 // Родные боги. Светорусье. – М.:

Институт общегуманитарных исследований, 2001. – С.25-40.

20. Гавриловец К.В. Воспитание человека. Книга для учителя. – Мн.: Нар. асвета, 1985. – 183 с.

21. Горбань Л.И. Народный календарь погоды . –К.:Радянський письменник: Журнал «Київ», 1990. – 112 с.

22. Гудінг Д., Леннокс Дж. Світогляд: для чого ми живемо і яке наше місце у світі / Груповий пер. з рос. зі звіркою з англ. оригіналом під заг. ред. М.А. Жукалюка. – К: УБТ, 2003. – 416 с.

23. Даниленко М.В., Мельниченко І.Г. Ноосферна парадигма формування особистості майбутнього педагога // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – Збірник статей: Випуск 14., Ч1. – Ялта: РВВКГУ, 2007. – С.245-251.

24. Доленга-Ходаковський З. Про слов'янщину перед християнством // Фольклоритсичні зошити. Збірник наукових статей. Вип. 10. – Луцьк: Твердиня, 2007. – С. 191-201.

25. Ельницький К. Имейте очи светлые... / Из записной тетради старого учителя // Духовно-нравственное воспитание. - №1. – 2003. – С.15 – 21.

26. З Богами у Триглаві. Карби віровчення Рідної Православної віри / Упор. В.Куровський. – К.: Конфесійне видання Родового вогнища Рідної Православної віри. – 7512 (2004). – 280 с. Електронний варіант: <http://pravo/iapt/org/ua/lev/bokzbut1.htm>

27. Зустріч Його Всесвятості Вселенського Патріарха Варфоломія I // Ефір 5 каналу. – 25 липня 2007 року.

28. Ілля В. В річищі Великого стилю чи поза ним // Основа. – 1993. - № 25(3). – С.81-119.

29. Ильин Е.Н. Искусство общения // Календарь для родителей. 1990 / сост. М.В. Ревенко. – М.: Педагогика, 1989. – С. 17-18.

30. Ирина В.Р., Новиков А.А. В мире научной интуиции. Интуиция и разум. – М.: Изд-во «Наука», 1978. – 190 с.

31. Каганець І.В. Арійський стандарт: Українська ідея епохи великого переходу. – К: Видавництво А.С.К., 2006. – 336 с.

32. Килимник С. Український рік у народних звичаях в історичному освітленні. У 3 кн., 6 т. Кн.1. Т.1. Зимовий цикл. Т.2. Весняний цикл. – К.: АТ «Обереги», 1994. – 400 с.

33. Коханевич М.Т. Наука открывает, что есть Творец, Троициный Бог. Новое миропонимание. Понимание Мира – планеты Земля – как Живой и Разумной Сущности – «Божества», детьми которого мы являемся. – Черновцы, 2008 – 347 с.

34. Курочкін О.В. Українські новорічні обряди «Коза» і «Маланка» (з історії народних масок). – Опішне: видавництво Національний музей-

заповідник українського гончарства, 1995. – 380 с.

35. Липа Ю. Призначення України. // Дніпро. – 1997. - №11-12. – С.144-151.

36. Лук'яненко Л.Г. Маршал Жуков і українці у Другій світовій війні – Борислав: Соборність, 2002 – 39 с.

37. Лук'яненко Л.Г. Національна ідея і національна воля. – К.: МАУП, 2003. – 296 с.

38. Людство і Віра. Навчально-методичний посібник: У 3 т. \ Автор-укл. Г.Щокін. – К.: МАУП, 2002. – Т1. – 576 с.

39. Маринович М. Розійтись, щоб об'єднатись // Український тиждень. – 1-7 серпня 2008 р. – №31. – С.2.

40. Марченко Т.А. Театр воспитывает. – М.: Педагогика, 1976. – 128 с.

41. Мегре В. Н. Анастасия. Звенящие кедры России. – Ростов-на-Дону: Изд-во Профф-Пресс, 1998. – 448 с.

42. Мегре В. Н. Кто же мы? Кн.5. – СПб.: Диля Паблшинг, 2001. – 240 с.

43. Мегре В. Н. Родовая книга. Кн.6. – СПб.: Диля, 2005. – 256 с.

44. Мегре В. Н. Сотворение. Кн.4. – Ростов-на-Дону: Изд-во Профф-Пресс, 1999. – 440 с.

45. Мегре В.Н. Новая цивилизация. Кн.8.Ч1. – СПб: «Изд-во «ДИЛЯ», 2005. – 224 с.

46. Мегре В.Н. Новая цивилизация. Обряды любви. Кн.8. Ч.2. – М-СПб: Изд. «ДИЛЯ», 2006. – 224 с.

47. Мегре В.Н. Энергия жизни. Кн.7. – СПб: Изд. «ДИЛЯ», 2003. – 256 с.

48. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

49. Мовчан П.М. Витоки. Книга роздумів. Ч.1. – К.: Вид. центр «Просвіта», 2004. – 208 с

50. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. – К., 2003. – 615 с.

51. Наливайко С.І. Українська індоаріка. – К.: Євшан-зілля, 2007. – 640 с.

52. Некрасов А. Род. Семья. Человек / А.Некрасов. – М: Амрита-Русь, 2008. -224 с.

53. Нефёдова К. А. Самообразование учителя общеобразовательной школы. Учебное пособие для руководителей школ. – Омск, 1984. – 70 с.

54. Новиков М.П. Христианизация Киевской Руси: методологический аспект. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 176 с.

55. Ольжич О. Незнаному воякові. Заповідане живим // Дніпро. – 1994. - №2-4. – С.242-265.

56. Паньков А., Барладяну-Бирладник В. Релігія і Боги Давньої

Русі-України. – Одеса: Юридична література, 2004. – 208 с.

57. Петров В. Передхристиянські релігійно-світоглядні елементи. Генеза народних звичаїв і обрядів // Енциклопедія українознавства. Загальна частина. Перевидання в Україні. – К., 1994. – С.244-249.

58. Плачинда С. Лебедя (Як і коли виникла Україна). Есе. – К.: Українська видавнича спілка, 2005. – 160 с.

59. Повесть минулих літ: Літописні оповіді. – К.: Веселка, 2002. – 227с.

60. Прислів'я та приказки: взаємовідносини між людьми / Упорядник М.М. Пазяк. – К.: Наукова думка, 1991. – 440 с.

61. Рейли М.В. Истоки жизни: русские обряды и традиции. – СПб: Невский проспект, 2002. – 256 с.

62. Річинський А. В. Проблеми української релігійної свідомості / Упор. А.Колодний, О.Саган. – Тернопіль, 2002. – 448 с

63. Рогович М.С. Философские проблемы теории памяти. – М.: Высшая школа, 1966. – 168 с.

64. Родные боги. Светорусье. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 335 с.

65. Руденко О.В. Трансформація культури в епоху глобалізації // Філософські проблеми гуманітарних наук. – 2007. - №12-13. – С.62-64.

66. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання. – К.: Вид-во ім. Олени Теліги. – 2003. – 328 с.

67. Руссо Ж-Ж. Рассуждение о науках и искусствах // Избранные сочинения в 3 т.– М.: Гос. изд. худ. лит., 1961. – Т.1. – С. 39 – 64.

68. Салтановська Н. П. Хто ми? Про духовне виховання людини. – К.: Вид.центр «Просвіта», 2007. – 288 с.

69. Свято-Русские Веды. Книга Коляды / Воссоздание песен, обработка, переводы с разных славянских языков и диалектов А.И.Асова. – М.: ФАИР ПРЕСС, 2004. – 544 с.

70. Силенко Л. Мага Віра (Рідна Українська Національна Віра). Святе письмо. Велике світло волі (співвідношення віри, науки, філософії, історії) – К.: АТ «Обереги», 1998. – 1192 с.

71. Система дидактичних принципів // Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. – К., 2003. – С.231–238.

72. Словник термінології з педагогічної майстерності. – Полтава, 1995. – 64 с.

73. Солодько П. ТЕОполітика // Український тиждень. – 1-7 серпня 2008 р. – №31. – С. 42-44.

74. Сосенко К. Культуро-історична постать староукраїнських свят Різдва і Щедрого Вечора / Репр. вид. – К.: СІНТО. – 1994. – 360 с.

75. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. – К.: ІЗМН,

1997. – 232 с.

76. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т1. – 654 с.

77. Ханко О. Ключ. Систематизація мислительних понять В. Данилейка. – К.: Видавець О.Ханко, 7514 (2006). – 200 с.

78. Цирульников А. Чело века // Семья и школа. - №9. – 1995. – С.6–9.

79. Честных Ю.Н. Открыть человека. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.

80. Чтoб была ему звёздная книга ясна! // Вожатый. – № 8 – 1986 – С.14–16.

81. Шевченко Р.В. Віти древа міфа (півн-переспівн мовннх відлунь). – Полтава: «Друкарська майстерня», 2005. – 64 с.

82. Шевченко Р.В. Речі бранні (фрагменти мовного дослідження). – Полтава: «Друкарська майстерня», 2004. – 120 с.

83. Шевченко Р.В. Україно моя... – Полтава: «Друкарська майстерня», 2004. – 80 с.

84. Шевченко Р.В. Українська національна ідея. – Полтава: «Друкарська майстерня», 2005. – 24 с.

85. Шемшук В.А. Волхвы. – М.: Издательство ЛАД Всемирного фонда планеты Земля, 2005. – 384 с

86. Шемшук В.А. Как родить бога. – М.: Издательство Всемирного фонда планеты Земля, 2008. – 144 с.

87. Щетинин М.П. Объять необъятное: Записки педагога – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

88. Щетинин М.П. С чего начинается учитель? // Календарь для родителей. 1990 / Сост. М.В.Ревенко. – М.: Педагогика, 1989. – С.74–75.

ПУБЛІКАЦІЇ З ТЕМИ:

1. Лук'яненко О.В. Використання принципів староруського світогляду у творчій ініціативі учителя ХХІ століття // Розвиток наукової творчості майбутніх вчителів природничих дисциплін. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції / За редакцією М.В. Гриньової. – Полтава: Астроя, 2007. – С. 88-91.
2. Лук'яненко О.В. Воля і творчість Людини-Роду у процесі усвідомлення життєвого призначення // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Спадщина А.С. Макаренка і педагогічні пріоритети сучасності» (м. Полтава, 12-14 березня 2008 р.) / За заг. ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава: Астроя, 2008. – С.204-207.
3. Лук'яненко О.В. Дитина у навчально-виховній системі ведичної Русі // Дидакал: часопис / кафедра педагогіки ПДПУ імені В.Г. Короленка. Полтава, 2007. – №5. – С.125–128.
4. Лук'яненко О.В. Дитина у навчально-виховній системі ведичної Русі // Регіональна науково-практична конференція «Спорт – Здоров'я – Життя». Полтава: ПДПУ, 2007. – С.18–27.
5. Лук'яненко О.В. Дитина як мета вічної життєтворчості Роду // Молодь – медицині майбутнього: Тези доп. міжнар. наук. конф. студентів та молодих вчених. 24-25 квітня 2008 року. – Одеса: Одес.держ.мед.ун-т, 2008. – С.5
6. Лук'яненко О.В. Екологічний стан навколишнього середовища та проблема переорієнтації людської свідомості // Проблеми відтворення та охорони біорізноманіття України / Матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції. – Полтава: Астроя, 2007. – С.202–205.
7. Лук'яненко О.В. Збереження духовного контакту «учитель-учень» у контексті сучасних реформ освіти // Соціо-економічні трансформації в епоху глобалізації. Матеріали Другої Всеукраїнської науково-практичної конференції.. – Полтава: Скайтек, 2007. – Т.2– С.147–150.
8. Лук'яненко О.В. Зв'язок із витоками Роду в освіті // Початкова

- школа: реалії та перспективи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції для студентів, магістрантів та аспірантів. – Суми: Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. – С.98-100.
9. 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.
 10. Лук'яненко О.В. Коротка характеристика принципів ведичної педагогіки // Матеріали V Міжнародної наукової конференції студентів та молодих вчених «Молодь та медицина майбутнього». – Видавець ПП Балюк І.Б., Вінниця, 2008. – С.315.
 11. 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.
 12. Лук'яненко О.В. Родоцентризм та гармонізація українського світогляду // Матеріали II-ї Міжрегіональної науково-практичної конференції «Сучасні проблеми правової, політичної, економічної ситуації в Україні та шляхи їх вирішення». Ч. II. – Полтава, МАУП. – С. 11-14.
 13. Лук'яненко О.В. Родошанування в українській ведичній культурі: історична ретроспектива // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій. Секція 4. Освіта, культура, наука як чинники інноваційного розвитку (частина 1). Матеріали міжнародної наукової конференції. – Суми, 2008. – С.50-52.
 14. Лук'яненко О.В. Якою побачать Україну наші діти і що для цього нам варто зробити? // Наукові записки: матеріали звітної наукової конференції викладачів, аспірантів, магістрантів і студентів фізико-математичного факультету. – Полтава: ПДПУ, 2007. – С.270–274.
 15. Лук'яненко А.В. Вечность человека в контексте принципа Родо-соответствия // Время и вечность в религии, философии, культуре. Сб. материалов научно-практической конференции. – Курск, 2007.
 16. Лук'яненко О.В. Українська релігійна свідомість у процесі реформації національної освіти // Печатное слово. – 2008. - №1/26. – С. 60-62.
 17. Лук'яненко О. Повернення фенікса: родоцентрична педагогіка // Берегиня: Всеукраїнський народознавчий часопис. - №3'08 (58). – С.77-81.