Зязюн І. А.

Філософія педагогічної дії



ЗЯЗЮН І. А.

ФІЛОСОФІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Монографія

Київ – Черкаси – 2008

ББК 87:74.00
З 99
УДК 1:37.0132

Рецензенти:

доктор філософських наук, професор, академік АПН України *Андрущенко В. П.;*

доктор психологічних наук, професор, академік АПН України *Бех І. Д.*

Зязюн І.А.

З-99 Філософія педагогічної дії: Монографія. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

У монографії досліджуються питання урівноваження протиріч і протилежностей у важливій сфері соціального життя і поступу – системі освіти та виховання, з її основною наскрізною ідеєю гармонійного розвитку особистості на засадах Істини, Добра, Краси, Творчості, Свободи, у цілепокладанні історичних і новітніх освітніх парадигм засобами філософської любомудрості, з використанням психолого-педагогічних і дидактичних закономірностей.

ISBN 978-966-353-085-7

ББК 87:74.00
УДК 1:37.0132

Друкується за рішенням Вченої ради Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України (протокол № 12 від 26 грудня 2007 р.)

ISBN 978-966-353-085-7

© ЧНУ ім.Б.Хмельниуького, 2008
© Зязюн І. А., 2008

ЗМІСТ

ВСТУП 5

РОЗДІЛ 1. Концептуально-методологічні та дидактичні підходи до наукових досліджень педагогічної освітньо-виховної проблематики

1.1. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти 13
1.2. Методологічна опора педагогічного наукового дослідження 41
1.3. Моніторинг науково-педагогічного дослідження 55
1.4. Класична і евристична дидактики про творчий поступ особистості 71
1.5. Наукове осмислення освітнього простору культури в педагогічній теорії 84
1.6. Інтеграційна функція культурної парадигми 97
Література до першого розділу 110

РОЗДІЛ 2. Свобода особистості у просторі педагогічної дії

2.1. Свобода діяльності суб'єктів учіння у цілепокладанні громадянської активності 113
2.2. Структурні компоненти свободи особистості в умовах поступу її освіченості та вихованості 129
2.3. Динаміка змісту поняття "свобода особистості" в координатах історико-філософських досліджень від античності до нашого часу 146
2.4. Свобода особистості у філософії ірраціоналізму 163
2.5. Свобода особистості у філософії екзистенціалізму 178
2.6. "Школа свободи": розвиток та саморозвиток творчих засад особистості 192
2.7. Філософія особистісної свободи в теоретичних працях К. М. Вентцеля, С. І. Гессена 218
Література до другого розділу 241

РОЗДІЛ 3. Технології і техніки розвитку особистісної свободи суб'єктів учіння

3.1. Психолого-педагогічні механізми регуляції свободи особистості в умовах навчально-виховного процесу 247

3.2. Базисні програми розвитку особистісної свободи суб'єктів учіння 264
3.3. Особистісна свобода суб'єктів учіння в координатах організаційних норм навчального процесу 296
3.4. Прогноз поступу освітніх систем 315
3.5. Андрагогіка: особистісний і професійний онтогенез 335
Література до третього розділу 347

РОЗДІЛ 4. Концептуальні підходи до педагогічної майстерності – стратегічної домінанти свободи суб'єктів учіння
4.1. Мистецтво навчальної і виховної дії 352
4.2. Педагогічна майстерність як технологія педагогічної дії 367
4.3. Безсвідоме – активна сила художньої і педагогічної творчості 381
4.4. Якісні параметри підготовки вчителя як основний критерій педагогічної майстерності 397
4.5. Особливості педагогічної дії в комп'ютерному середовищі 414
4.6. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності 430
4.7. Синергетичні параметри педагогіки: необхідне і випадкове 438
Література до четвертого розділу 451

РОЗДІЛ 5. Педагогічна освіта: теоретичні пошуки і практичні результати
5.1. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні 454
5.2. Логізація особистісної моделі педагогічного світогляду 467
5.3. Нові підходи до підготовки вчителя в Україні 482
5.4. Вузівська підготовка вчителя до профільного навчання учнів старших класів 496
5.5. Професійна роль кафедри педагогіки у підготовці майбутніх учителів 526
5.6. Підготовка вчителів до процесу виховання як очікування відповідальної дії 541
5.7. Гносеологічні та культурологічні виміри освітньої системи 559
5.8. Неперервна освіта: концептуальні засади, моделі, зміст та форми 580
Література до п'ятого розділу 592

ПІСЛЯМОВА 596

ВСТУП

Сучасна мета освітніх систем різних держав цивілізованого світу, зокрема й України, підкреслює їхню орієнтацію не лише на опанування суб'єктами учіння певної суми знань, але й на розвиток їхніх особистісних пізнавальних і творчих якостей. Починаючи з материнської школи, через загальноосвітню, професійну і вищу формується і розвивається нова система універсальних знань і різних видів практичного досвіду особистості, що постійно змінюються і удосконалюються. У такому ж цілепокладанні і поступі завжди перебуває досвід самостійної діяльності і особистісної відповідальності учнів, тобто їхні сучасні ключові компетенції, що визначають сучасну якість змісту освіти.

Для розвитку основних компетенцій важливий спосіб їх реалізації як уявлення і опанування навчального змісту – узагальненого попереднього досвіду: пізнання, а не готового знання; оволодіння не стільки спеціальними вміннями, скільки, передусім, надпредметними знаннями у творчому поступі суб'єкта учіння (через систематичне, цілеспрямоване і масове вирішення творчих завдань на перенесення знань і досвіду в нові ситуації, бачення нової функції об'єкта, його цілісної структури, комбінування відомих способів діяльності для вирішення нових завдань).

У навчальний процес упроваджуються адекватні цим цілям і цьому змісту технології учіння, у яких затребувані колективна діяльність мислення, навчальне дослідження, проектне учіння і т.д. Серед них особливе місце посідають педагогічні технології узагальнення із своєрідними шляхами і методами пізнавальної діяльності, специфічними процесами мислення і його результатами. Тип і структуру знань, задіяні загальні і спеціальні пізнавальні здібності, особливу логіку розвитку соціального середовища, за законами якого спілкуються у педагогічній дії педагоги й учні та всі інші суб'єкти освітньої системи в рамках технології, її стержень визначає узагальнення – одна з найважливіших операцій мислення, з

допомогою якої здійснюється процес більш глибокого проникнення в сутність і секрети пізнання педагогічної дії взагалі і її стратегічної домінанти, педагогічної майстерності, зокрема.

Наукова теорія і практика (у даному випадку йдеться про педагогічну науку і педагогічну практику) не окремішні, ізольовані одна від іншої сутності, що належать до різних сфер буття, а сторони єдиного діалектичного процесу, які взаємно передбачають і взаємно обумовлюють одна одну. Системна діалектика теорія <•—> практика, що об'єктивно забезпечує висхідний по спіралі розвиток як практики, так і теорії (рівень конкретної даності в безпосередньому чуттєвому сприйманні), є онтологічною, гносеологічною, аксіологічною основою для сходження дослідницької думки до глибоких теоретичних узагальнень, до рівня абстрактного, а цей останній, у свою чергу, є такої ж якості основою для сходження абстрактного до конкретного, до практики, яка відповідно буде виконувати функцію основи для чергового сходження від конкретного до абстрактного і так до безкінечності. Теорія збагачується новими пластами знання засобами сходження від конкретного до абстрактного, в процесі цього сходження і дякуючи йому, а практика удосконалюється також засобом сходження, в його процесі і дякуючи йому, але у зворотному напрямкові - від абстрактного до конкретного. Разом же ці взаємно зворотні і взаємно сприяючі один одному процеси утворюють єдине ціле, цілісність якого досягає достоїнства системності, дякуючи механізму спадковості, що розпочинає функціонування в цих умовах взаємного сприяння, взаємозворотності і, природно, взаємного тиску, взаємного обмеження.

Процес пізнання, як процес осягнення і введення в особистісний досвід передусім знання, виявляє характер теоретичності (оскільки є наслідком узагальнення) і базується на двох взаємно зворотних рівнях - емпіричному і теоретичному. Сам процес опанування знання і його перехід з одного рівня на інший об'єктивно зобов'язує неухильно дотримуватися правил системної методології як опанування знання, так і його ПИкористання в інтересах практики. У свою чергу, в цьому іНШідку все більш очевидною є неспроможність простої екстраполяції закономірностей інших наук, зокрема й філософії, ПО педагогіку, дидактику, методику. Теоретичні побудови повинні ЙТП'ти закономірним результатом узагальнення даних науки і не мусять виводитися безпосередньо із філософських положень (чи ІКШОЖень інших наук).

Згідно з системною діалектикою наукове пізнання рухається в рамках трьох (принцип тріади) категорій, які ниражають три основні ступені в межах кожного з трьох рівнів ОйЯГнення істини взагалі (емпіричний - теоретичний - над Чуттєвий), коли знання опановується чи в готовому вигляді у формі відкриття, чи у формі інтуїції, тобто "знаючого почуття". 11і три категорії, чи ступені, є одиничне, особливе і всезагальне. Другий і третій ступені можуть розділяти пізнавальні бар'єри, подолання яких означає зміну парадигми мислення, подолання 'ШИЧки мислити за звичкою в певному цілеспрямуванні, подолання конформізму мислення.

Історія відкриття, чи шлях пізнання, розвивається в порядку послідовного досягнення і розкриття ступенів одиничного, особливого і всезагального: ми в думках піднімаємо одиничне із одиничності в особливе, а із цього останнього у пссзагальне, яке одержує значення закону, що охоплює всі елементи цілого - систему. Шлях пізнання може здійснюватися і о зворотному напрямкові: від всезагального до одиничного, тобто від дедукції до індукції. Розвиток уможливлює процес перетворення інформації в енергію, а останньої - в речовину (згідно з діалектичним законом тріад: замисел, як еквівалент Інформації, породжує внутрішню активність, як еквівалент енергії, 0 наслідком останньої стає мовний текст, мовна подія, мовна дія, як еквівалент речовини фізичної і духовної дії суб'єкта). Усвідомленню цього слугує принцип динамізму системної методології пізнання. Розвитку як процесу перетворення інформації-енергії-речовини іманентна діалектична єдність иаочно-образного і словесно-логічного мислення, які, будучи

різними формами прилучення до суспільно-історичного досвіду, внутрішньо пов'язані між собою і взаємно визначають один одного (також згідно з системним законом тріад: наочно-образне - словесно-логічне - розвиток) у синтезі розвитку (збагачення) наукового знання: в образі відбиваються ті відтінки змісту об'єкта, що не охоплюються словесно-логічним мисленням. Саме тому наочність є не лише засобом пізнання, але й стежиною до знання. Саме наочно-образному мисленню зі вказаною йому потенцією належить честь надавати науковому пізнанню статус осягнення, бо в процес пізнання Істини включаються моменти підсвідомого і безсвідомого в якості потужних енергетичних підсилювачів процесу словесно-логічного, раціонального пізнання, надаючи йому нерозкладну цілісність як його параметричну характеристику.

В учінні обидва шляхи пізнання повинні використовуватись у різних взаємовідношеннях: якщо формуємо логіку мислення, то провідною тенденцією має бути словесно-логічна форма, якщо ж уяву, то домінуючою формою повинна стати наочно-образна. Обидві ці форми з позиції системної методології повинні взаємно сприяти одна одній.

Діалектизація науки, оволодіння діалектичною логікою - питання не лише теорії, але такою ж мірою й практики, бо вона піднімає не лише методологічний рівень наукового дослідження, але й методологічний рівень практики, розкриваючи її методологічні, онтологічні, гносеологічні і аксіологічні засади, знешкоджуючи вузькість професійного бачення останньої і тим самим примножуючи духовно-творчий професійний потенціал педагогів, інтенсифікуючи їхню діяльність якісною визначеністю високого професіоналізму. Здійснюючи науково обґрунтовану системну практику, вони гарантовано не можуть відійти від Істини, бо, діалектично об'єднуючи форму і зміст пізнання, наближаються до Істини з розумінням тези І. Канта "думки без змісту пустопорожні, споглядання без понять сліпі", з переконанням того, що не лише знають, що повинні знати, але й знають, що знають. Повною мірою виявлений духовно-творчий професіоналізм

природно (без зовнішнього примусу) забезпечує об'єктивну можливість і необхідність зробити зміст учіння (не освіти!), тобто педагогічний процес, більш глибоким та цікавим і ввести в духовно-інтелектуальний ужиток як категорії діалектики, так і нові міждисциплінарні поняття в їх адекватній інтерпретації, зокрема: віртуальна глибина, біфуркація, атрактанти, емпатія, суб'єктна товариська домінантність, співпричетність, коеволюція, Креативність, когерентність, кумуляція, автокаталіз, акцептор дії, цілісність, системність, енергійність, поле енергетичної взаємодії, інформаційне поле, якісна гомогенність, континуум, синергідність, тріадність, саморефлексія і багато інших.

Використання категорій діалектики і міждисциплінарних понять у сфері педагогіки, дидактики, методики дозволить підняти останні на сучасний рівень розвитку як наукових галузей взагалі, дати дидактикам і методистам використати нетрадиційні засоби, резерви посилення коефіцієнта корисної дії учіння і оцінити їх як засоби, що перебувають у нерозривній взаємодії з сутністю учіння. Більш сучасне бачення не уможливить утвердження в правах громадянства професійної вузькості і наочно переконає дидактиків, методистів, учителів, управлінців у думці, що наукове знання не може в принципі функціонувати в практиці як застигла догма, бо істинне (наукове) знання з моменту свого народження несе в собі зародки нового наукового знання. Психолого-педагогічна наука покликана глибинно пояснювати диДактико-методичні явища і обґрунтовано передбачати подальший розвиток дидактики і методики і як науки, і як практики, тобто переконувати у необхідності адекватної оцінки цільового призначення науки стосовно практики. Системна теорія, розкриваючи концептуальні основи практики, об'єктивно вимагає системної!'організацій здійснення. Оскільки взаємне сприяння (взаємний зворотний обмін інформацією, енергією, речовиною) є показником та визначальною умовою виникнення ефекту системності (і відповідно процесуальності і цілісності), то його й варто розглядати як несучу конструкцію методологічної (рівнозначно

як і теоретичної) оснащеності практики учіння, тобто юнструкції, зведеної з урахуванням дії закону тріадних відношень, що включають у себе і волю, і здібність до такого об'єднання протилежностей, яке гармонізує, органічно поєднує протилежні полюси, не сумуючи, не змішуючи їх за принципом додавання до однорідних речей. Речей того ж виду і роду, коли вони, взаємно не заперечуючи, взаємно не визначаючи, взаємно не зумовлюючи одна одну і взаємно не тиснучи одна на одну, не повстаючи одна проти одної, взаємно не створюючи одна одну, утворюють просте нагромадження, яке в принципі не може бути емерджентним, не може зумовити народження якісно нового.

Просте нагромадження може мати (і має!) угрупування, але в ньому відсутній порядок, який одвічно утримує в собі хаос і, виникає з нього.

За відсутності гармонії між порядком і хаосом, яка народжує нові речі (об'єкти), внаслідок поєднання предметів (речей) з різними властивостями, просте нагромадження (типу "тісної єдності") завжди тривожить дефіцитом динамізму і тим, що воно до вульгарності просте, як будь-яка конгломерація, в межах якої частини не втрачають своїх властивостей при входженні до Цілого і дають енергію простої взаємодії, тобто енергію низької якості, не здатної бути джерелом динаміки Цілого, не здатної ні породити, ні пояснити динаміки Цілого.

Системна організація і здійснення практики є зразком складної простоти, коли просте характеризується складністю дії, підпорядковуючись тріадному закону діалектично протилежних зв'язків, закону кругообігу динаміки в Цілому з народженням енергії взаємної співдії, тобто енергії високої якості, зумовлюючої творчу енергію, здатну і породити, і пояснити динаміку Цілого. Ідеться, власне, про енергію гармонії, енергію врівноваження одного з допомогою іншого, завдяки чому відбувається бурхливий розвиток і народження нового.

Системна організація практики як складна простота, у такий спосіб, виникає, якщо (і лише якщо) в її межах функціонують діалектично протилежні зв'язки. Причому

функціонують не окремо один від одного (статика і динаміка, ріимовага і нерівновага, детермінованість і стохастичність, складність і простота, перервність і неперервність, кінцеве і (іуїкінечне і т.д.), але в органічному переплетенні (динамічний ШШСІй замість статики і динаміки; неврівноважена стійкість 'ІШІсть рівноваги і нерівноваги; порядок через хаос замість детермінованості і стохастичності; складна простота замість складності і простоти; континуум замість перервності і неперервності; єдина множинність чи гранична безкінечність Шмість кінцевого і безкінечного і под. У цьому органічному переплетенні жодна з сторін не може претендувати на статус ЦЙболютної, але одна із протилежностей переважає і бере на ЙОбо управління.

У підсумкові система змінюється у напрямку дії провідної Протилежності. І цей рух набуває властивостей внутрішнього |)уху, або саморуху, саморозвитку. По-перше, це останнє засвідчує 'І усією очевидністю на користь того, що будь-який системний Об'єкт (зокрема й системна практика) об'єктивно прагне як до рівноваги (автаркії за Г. С. Сковородою), так і до нерівноваги, ***НЧ*** перервності, так і неперервності, як до простоти, так і складності, як до статики, так і до динаміки, як до кінцевого, Г(ік і до безкінечного. По-друге, цей факт іманентності джерела саморуху доводить до очевидності думку, що головним напрямом управління системною практикою слід визнати приведення до гармонії двох протилежних начал засобом їх діалектичного синтезу, в якому і лише в якому ці протилежності Одержують творчу силу процесів творення і руйнації в межах єдиного Цілого, зумовлюючи, забезпечуючи динаміку цього і цілого. Лише і лише в цьому випадку системна практика стає фііктом реальності, в якій все пронизано логікою взаємодії і, отже, ІІОї'ікою становлення принципово нового, логікою функціонування І розвитку всіх елементів системної практики (учіння), всіх "іИ'Л'Ип Цілого, рівнозначно і самого Цілого (згідно з діалектикою ЦІдого-частини). Всі частини Цілого і саме Ціле Мрактеризуються у цьому випадку таким сутнісним

параметром, як еманація, тобто випромінювання творчоїенергії. При цьому Ціле (системна практика, в тому числі й педагогічна дія) виступає в якості енергійного резонатора всіх творчих процесів (еманацій), своєрідним обертоном усіх енергійних процесів-частин, що вже за визначенням виключає можливість виникнення атмосфери непримиренності, антагонізму протилежностей в межах єдиного Цілого. Ціле без антагонізму протилежностей, гармонія частин Цілого як ціле-покладання до розвитку і саморозвитку і є предметом філософіїучіння, або, як ми вже звикли до усталеного стереотипу, - філософії освіти.

РОЗДІЛІ КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО НАУКОВОГО ОСМИСЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ

1.1. **Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти**

Поняття "парадигма" увійшло до вжитку як інструмент наукознавства з 70-х років минулого століття [1] і стрімко набуває значущості в суспільній практиці. Воно означає найбільш загальні Принципи розуміння та інтерпретації об'єкта дослідження, прийняті в певному науковому співтоваристві.

Загальна філософія освіти використовує його для означення І^ультурно-історичних типів педагогічного мислення і педагогічної дії. Кожна епоха відображується у неповторній картині світу і людини в ньому залежно від загальних світоглядних уявлень про природу, про иросторово-часові характеристики сущого, про причинно-наслідкові зи'язкия вищ подій іречей, про людину і її сутнісні здібності, цінності, духовний світ, відношення до самоїсебе й інших людей.

Уявлення про дитину, учня, студента (включаючи і післядишюмну освіту), про можливості, цілі і задачі освіти, про нчителя, педагога і основні їхні характеристики[1] - увесь цей

[1] Ілюструючи теоретико-методологічні узагальнення конкретними Прикладами, з метою осмислення дидактичних закономірностей, ми вимушені підійти **від усталених підходів до понять "дитина", "учень", "студент", "учитель", "педагог". Щоб ці поняття постійно не повторювати, користуємося ЇХ парним замінником : "педагог","учитель" - "учень" (враховуючи і (іклядипломну освіту). Використовується також категорія "учіння", що ішйбільш повно і глибинно, на наше переконання, відбиває сутність освітнього** процесу **у поєднанні двох суб'єктів - педагога і учня. Ця категорія знайшла ІІІдповідну інтерпретацію у новітніх словниках української мови.**

комплекс ідей окреслює парадигму освіти і відтворює загальну картину світу, притаманну епосі. Будь-яка світоглядна, а разом з тим і освітня парадигма в історії проходить декілька етапів: становлення, завершення і, нарешті, статики, коли вона стає млявою, задубілою і заважає розвитку. Тим часом у глибинах старої парадигми народжуються нові ідеї, принципи, відбувається переосмислення основних понять і зв'язків.

Сучасна епоха характеризується процесами становлення нових парадигм у філософії і теорії освіти. Вони взаємозв'язані і ускладнені різноманітністю і суперечністю висхідних начал і висновків. Одначе їх спільність - підкреслити практичну реалізацію найновітніших ідей і концепцій у практиці освіти - це, мабуть, помітна риса філософствування століття, що відійшло у вічність.

Філософія кінця XIX і особливо XX століття, після світових воєн і засилля тоталітарних режимів, з усією очевидністю і болем усвідомлює "забутість" і одинокість людини у ворожому для неї світі, втрату звичних захисних ніш оселі, сім'ї, батьківщини, зростаючу відчуженість від природи, влади, продуктів виробництва, від самої себе. Вона шукає пояснення причин такої ситуації, можливостей і способів виходу з неї. Пошук шляхів до цілісного світу і людської належності до нього неминуче веде філософську думку нашого століття до проблем освіти і виховання.

Слід звернути, бодай побіжно, увагу на філософські ідеї, які можуть стати вихідними у побудові сучасної освітньої парадигми, передусім у напрямі "Філософія життя". Вони народжуються як опозиція класичному раціоналізму, реакція на кризу механістичного природознавства, усвідомлювану в кінці минулого століття як відповідь на потребу в онтологічному виправданні людської присутності. Цей напрям презентують основні ідеї відомих авторів, різних за засобами філософствування і за змістовністю думок (Ф. Ніцше, В. Дільтей, Г. Зіммель, А. Бергсон, Л. Клагес). До них належать:

онтологія із життям як первинною реальністю, як цілісним органічним процесом без розподілу матерії і духу, буття і свідомості.

І Ірицьому принципи і основи цілісності життя можуть бути різними: лід самодостатнього біологізму, розуміння життя як особливої вітальної субстанції (Ф. Ніцше, Л. Клагес) чи космогонічної організації ("життєвий прорив" А. Бергсона), до психолого-культурологічного пояснення його сутнісних якостей ("воля до плади" - від Шопенгауера до Ніцше). Життя постає неперервністю історії в її культурних формах, неперервністю розвитку. Тоді людина - це індивідуальне життя, процес у часі, у кожному з моментів якого особистість не рівнозначна сама собі. У цьому розумінні освіта постає життям людини, обмеженим у часі;

антисцієнтизм - гносеологічний принцип "філософії життя": переконаність у тому, що інтелект, класична логіка, наука осягають лише відношення між речами, а не їхні сутності, не самі речі. У цьому розумінні науковому раціональному знанню протистоїть доінтелектуальне, символічно-образне осягнення ірраціональних основ життєвої реальності. Найбільш адекватно життя осягається мистецтвом, а для людини основним інструментом пізнання життя, як цілісності, є інтуїція (А. Бергсон), опочуттєвлення, розуміння (В. Дільтей). Саме ці якості і слід розвивати, формуючи культурну людину. Особлива роль у пізнанні і культурному розвитку взагалі належить міфу, адекватно і цілісно відтворюючого життя. Тому філософія знову має стати міфотворчістю і поезією (Заратустра у Ф. Ніцше, Сізіф у А. Камю, "архетипи" К. Юнга), художнім актом, оскільки життя принципово невиразне у філософських категоріях. Звідси необхідність подолання обмеженості знання та науки про природу і науки про дух, бо в теперішньому стані розривається цілісність предмета вивчення типу життя і людина. Наука сьогодні не виконує орієнтовно-теоретичної функції і не може дати справжнього світорозуміння. Подолання цього розриву можливе з допомогою психології ("розуміючої", "описової"). Така психологія здатна запропонувати єдину методологію пізнання життя духовного і природного, і тоді природа постане цілісною не лише в своїх причинно-наслідкових закономірностях, але і в ціннісно-олюдненій якості, як "душа, свобода і мова" - в їх ірраціональній інтуїтивній сутності.

Висновки для теорії освіти: необхідна побудова цілісного процесу набування знань, адекватних життю, побудова органічного комплексу гуманітарно-соціально-історичних, природничо-наукових і художніх дисциплін, об'єднаних єдністю гуманістичних смислів і духовно-моральних цілей. При цьому особливо важливо активізувати невербальні способи одержання знань у процесах їх переживання (співпереживання, опочуттєвлення)

У "філософії життя" історія тлумачиться як вселюдське переживання, яке звершується в межах унікальних і неповторних культур-організмів, розрізнених типом мислення і діяльності, підпорядкованих долі, на відміну від природних систем, де діють закони причинності.

Історико-культурний розвиток має циклічні вияви. Народи й держави, подібно до людини, торують шлях від народження до смерті. Помирають, отже, й цивілізації, культури (Г. Зіммель). Класичній концепції світової культури, що є у поступі, у прогресі, протиставлено різноманітність самостійних культурних форм, об'єднаних ідеєю життєтворчості.

Згідно з ідеями цього кола, освіта - саморозвиток особистості, що відбувається в життєвому потоці. Він здійснюється як розуміння-співпереживання світу і себе, в єдності зовнішнього (пізнання, опочуттєвлення) і внутрішнього (самоспостереження, самопізнання). Зовнішнє (природа і культура) осягається найбільш повно методом інтерпретації (герменевтика); культура як історія (життя) духу може бути зрозумілою, засвоєною в процедурах тлумачення одиничного як елементу, з допомогою якого можна відновити ціле (В. Дільтей);

* ***антропологізм*** зі встановленням цілісності людського буття у всій його повноті. Пафос філософської антропології - у неприйнятті сучасного стану знання про людину, яка розірвана і розділена між природознавством, такими науковими галузями як психологія, соціологія, культурологія, і прикладними науками. Послуговуючись філософською антропологією, всі проблеми філософії можна звести до одного питання: що є людина? Слід побудувати цю предметну галузь як науку про фізичне, психічне

і духовне начала людини, її метафізичне походження, сили і потенції, що рухають і рухаються нею, тобто відтворити цілісний філософський образ людини (М. Шелер).

Людина і її свідомість не вичерпуються раціональністю. Вони зумовлюються потребами, емоціями, почуттями, інтуїцією, підтримуються глибинами безсвідомого. Пізнання, одна з функцій свідомості, розгортається як ціннісне, любовне відношення до світу, яке співприродне людині, пов'язує її з божим актом любові - загальною основою ставлень людини до світу речей і явищ буття.

Практичний вихід зі стану відчуженості, екзистенціальної кризи, якими характеризується культура XX століття, антропологія вбачає в самій людині, яка встановлює свої "любовні", ціннісні зв'язки з реальністю - людьми, суспільством, структурами і силами духовного світу, культурою. Умова набування цілісності - довір'я до буття: внутрішні стани відкритості, надії, вдячності, терпіння, очікування і втіхи у відношенні до минулого, теперішнього і майбутнього. Філософська антропологія пропонує ряд самостійних концепцій людини: біологічну, культурологічну, релігійну, педагогічну. Актуальними є ті позиції, що засвідчують становлення нової освітньої парадигми.

Основні загрози сучасному людству і людині: деградація особистості як індивідуальності і перетворення її в об'єкт; бюрократизація життя; політичний, економічний, духовний тоталітаризм; нестримне прагнення до успіху в умовах ринкової конкуренції; розчинення індивідуального в масовому.

У цих умовах головне завдання особистості - визначити власну "міру життя", навчитися розуміти смисл того, що відбувається, ставитися до нього з позиції власних можливостей і цілей, виробити особистісні критерії існування. У зв'язку з цим мета освіти - бути здатним до самостійного судження, вироблення поступку та здійснення його у дії.

До основних завдань освіти можна віднести і герменевтичну, тобто уміння розумінню, яке стає важливішим способом осягнення істини. Але поряд з ним, а по суті й \

важливішим за нього, є завдання афективне, почуттєве, естетичне. Варто звернутися до А. Ейнштейна: "Фізика, як і повсякденне мислення про зовнішній світ, має справу лише з почуттєвими переживаннями і з розуміннями" (ці слова навів К. Бюлерукнизі "Out of My Later Years", 1950). Можливо, саме у зв'язку з цим вчений дійшов висновку, що твори Ф. Достоєвського у відкритті теорії відносності дали йому значно більше, ніж читання спеціальних фізичних журналів. Видатний філософ, фізик Віктор Вайскопф, президент ЦЕРД (Центр європейських ядерних досліджень, поблизу Женеви) був близький до А. Ейнштейна, коли сказав у 1964 р.: "Буття людини грунтується на двох китах: почуттях і знаннях. Почуття без [3]. [На]S Й?^Ф^Е??5І' **знання** без почуттів нелюдяні" [2,13]. "~

Становлення загальної теорії освіти виявляється як тенденція сучасної філософії, починаючи з 60-х років XX століття. Коло її проблем однаковою мірою стосується фізиків і біологів, соціологів і істориків, мовників і математиків. Спільність тематики, понятійного апарату, способів вирішення проблем дозволяє визначити цю сферу філософствування як загальну філософію освіти, предметом якої є врівноваження протиріч у сфері освіти і виховання.

Бодай побіжно окреслимо основні передумови і позиції цього напряму, акцентуючи увагу на тих аспектах, які актуальні для педагогічної науки:

- пошук статусу освіти в контексті культури і суспільного життя, визначення її світоглядних і ціннісних смислів, загальна тенденція до гуманізації освіти та її історизації.
- відмова від сцієнтистської ідеології, нормативності та ідеологізації;
- постановка питання про співвідношення педагогічної науки з іншими формами ірраціонального досвіду (мистецтвом, релігією, окультизмом тощо);
- зміщення інтересу від проблеми структури і кількості до [ІІ2]iL^J[ь]_lPP5„I£[п]iif.J детермінації педагогічних знань, їх обгрунтування і трансляції;

- збагачення категоріального апарату педагогічної науки поняттями типу: парадигма, картина світу, холізм, синергетика, прогностична модель, технології, майстерність, творчість, талант і под., що відбивають центральні тенденції різних розділів педагогічної науки із сукупним відтворенням ситуацій буття сучасної людини і людства;
- зміна цільових орієнтацій: зовнішні цілі стають основними, спрямовуючими, відбувається наукова логізація практичної діяльності і прикладне використання наукових набутків;
- відмова від панування над природою призводить до екологічної орієнтації науки взагалі і педагогічної зокрема; виявляється, що педагогічна наука має значний технологічний ресурс, який може суттєво впливати на вибір педагогікою культурних і соціальних цілей, забезпечуючи засоби їх досягнення.

Для педагогічної методології всі названі проблеми мають безпосередній інтерес, бо засвідчують їх провідне місце в системі сучасних гуманітарних наук та визначають причини, що зумовлюють самостійну предметну сферу комплексного гуманітарного знання про процеси біо -психо - духовного розвитку людини в природному і соціальному середовищі. Вони актуалізують потребу постійного розвитку педагогічної методології.

Філософія освіти як комплекс сучасних ідей і концепцій, з допомогою яких можна домогтися стабільної рівноваги (автаркії - Г. С. Сковорода) в освітній галузі, спирається на об'єктивну тенденцію розвитку сукупних глобальних зв'язків - природно-господарських, соціокультурних, політично-економічних, релігійних і под. Головна мета сучасної гуманітарної науки вбачається філософами цього напряму у пошукові об'єднуючого фактору, можливих шляхів і підходів, які сприяють конвергенції.

"Термінами сподівань" описують філософи і соціологи актуальні і рятівні для людства процеси становлення й удосконалення єдності народів Землі, вбачають у ній можливість виходу з екологічної і духовної кризи, в яку заглиблюється

людство, подолавши межу другого тисячоліття. Становлення глобального мислення з необхідністю сприятиме подоланню національного шовінізму і геополітичних домагань наддержав, а відчуття належності до єдиної планети, відповідальності за неї, за загальнонаціональні цінності культури і долю людства будуть джерелом творчої активності кожної людини (А. Печчеї).

Звідси - визнання культури реальністю, яка набагато важливіша для збереження людства і майбутнього світу, ніж політика і економіка. Глобальна екологічна гуманістична етика стає тією духовною першоосновою, на якій повинні будуватися державна політика, виробничі структури, міжнаціональні і міжособистісні відносини, право, комерція та інші форми суспільного життя (Р. Атфілд).

Констатація деструктивності моделей розвитку суспільства на основі індустріалізації (Дж. Форрестер), відторгнення революційно-насильницьких методів соціальних перетворень плекають сподівання на еволюцію (у гуманістичному цілепокладанні) свідомості і практики, зумовлюють пошук у сфері духу і моралі універсальних способів культурного оновлення.

Своєрідний культурно-історичний універсалізм "Філософії освіти" і її оптимізм базуються на визнанні загальнолюдських цінностей. Свобода, справедливість, гідність особистості, її невід'ємне право на життя і соціальний захист, право народів на культурне і політичне самовизначення є системою життєзабезпечення людства. Освіта - та сфера соціокультурної життєдіяльності, де реалізується становлення духовно зрілої, моральної особистості, здатної відповідати за долю держави, її народу, нації, культури, захищати загальнолюдські цінності, творити цілісний, гуманний світ за "людською мірою".

До кінця XX століття науково-технічний прогрес зумовив технологізацію не лише чисельних галузей виробництва, але й невпинно увірвався у сферу культури, гуманітарної сфери знання. Ми вже звикли до інформаційних, медичних, біологічних та інших подібних технологій. Звикаємо й до технології освітньої. Такий

широкий і повсюдний інтерес викликається різними мотивами: деякі вчені традиційно слідують за модою; інші, вболіваючи за освіту, вбачають у ній панацею від усіх бід; знаходяться й такі, що технологію і технологізацію рахують^об^єктивним процесом еволюції. Гострі кризи до якісно нових ідеалів. Вважаємо досить прогресивною останню тенденцію.

У свій час Е. Кант, виокремлюючи культуру простих умінь і культуру дисципліни волі, зазначав, що перша здатна прокласти дорогу злу, якщо друга не буде надійною противагою. Ці два параметри тепер часто-густо називають інструментальною і гуманітарною культурою, або ж технологічним і моральним потенціалом суспільства, або інформаційною і енергетичною асиметрією інтелекту.

Соціальні протиріччя, соціальні кризи виникали тоді, коли порушувалась внутрішня рівновага соціально-культурної системи: управлінські домагання перевищували прогностичні здібності, інструментальний інтелект недостатньо врівноважувався гуманітарним. Суспільство, як і будь-яка інша система, стабільне до того часу, поки руйнівний потенціал економічних (сюди входять і військові) технологій врівноважений культурно-психологічними засобами стримування. Якщо ж зростаючий енергетичний потенціал технологій переважає можливості нормативної регуляції, розпочинається криза. Посилюються різні конфлікти, зокрема екологічні, енергетичні, соціальні. Суспільство стає жертвою власної могутності або ж встигає перебудувати технологічні, організаційні, інформаційні нормативні параметри діяльності і цим себе рятує.

В основу освітньої системи має бути покладена генеральна ідея, яка врівноважуватиме конфліктні ситуації в ній самій і в суспільстві в цілому. Такою єдиною ідеєю є гуманістичний світогляд, який передбачає розвиток таких якостей особистості, як усвідомлення природи Людини в їхній єдності, відмова від авторитарного, міфологічного^стилю мислення, терпимість, здатність до компромісів, пов^кне^та^
до інших культур, цінностей, вірувань.

Етимологія слова "технологія" означає "знання обробки матеріалу" (techne - мистецтво, ремесло, наука + logos - поняття, вчення). Технологія включає також і мистецтво володіння процесом, завдяки чому персоналізується. Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) і умов. У процесуальному розумінні технологія відповідає на питання: "Як зробити?", "З чого і якими засобами?"

Поняття "освітня технологія" останнім часом набуває розповсюдження в теорії навчання. Вперше у 20-х роках воно використовувалось у педології, у наукових працях з рефлексології (І. П. Павлов, В. М. Бехтєрєв, О. О. Ухтомський, С. Т. Шацький). У цей період воно часто поєднувалось з "педагогічною технікою" (як сукупністю прийомів і засобів, спрямованих на чітку і ефективну організацію навчальних занять - А. С. Макаренко). До педагогічної технології відносилось також уміння оперувати навчальним і лабораторним обладнанням, використовувати наочність. Зміст цього поняття у середині 60-х років піддавався широкому обговоренню в педагогічній пресі, на міжнародних конференціях, де визначилось два напрями його тлумачення:

- освітня технологія як використання технічних засобів і засобів програмованого навчання;
- освітня технологія як засіб підвищення організації навчального процесу, як засіб подолання відставання педагогічних ідей від стрімкого розвитку техніки [3,123 -124].

Отже, визначилось два напрями розуміння технології в освіті: технічні засоби навчання (технологія навчання); технологія навчального процесу.

З розвитком навчальної техніки і комп'ютеризації навчання "технологія навчання" і "педагогічна технологія" стали усвідомлюватись системою засобів, методів організації і управління навчально-виховним процесом (кінець 70-х - початок 80-х років). Виокремились два складники педагогічної технології: використання системного знання для вирішення практичних задач і використання в навчальному процесі технічних засобів (М. Кларк, Д. Фіни, К. Бруслінг, Т. Сікамото). У документах Асоціації з

педагогічних технологій США підкреслювалось: "педагогічна технологія є комплексним інтегральнимпроцесом (люди, ідеї, засобїГї^посоІІ^ для аналізу проблем планування, управління і забезпечення всіх аспектів засвоєння знань". ^ цього часуТГідбувається осмислення педагогічного процесу з різними деталізаціями поняття "педагогічні технології":

- це системний, концептуальний, об'єктивований, інваріантний опис діяльності учителя і учня, спрямований на досягнення освітньої цілі. Це завжди квінтесенція виховної системи, базове утворення, в якому фіксується її своєрідність і специфічні особливості теоретичного складу і категоріального апарату [4,12].
- це спосіб організації, спосіб думок про матеріали, людей, моделі і системи типу "людина - машина", це перевірка екологічних можливостей проблеми. Педагогічна технологія "передбачає визначення цілей через результати освіти, вираження в діях учнів^ ними усвідомлюваних і визначуваних" [5,139].
- педагогічна технологія - проект певної педагогічної системи, ^ ^ л ^ ^ ^ ^ а к г № ^ Т б , 134]. Останнє визначення, якщо його взяти за основу, дозволяє розгляд ретроспективи педагогіки і її подальшого розвитку як еволюцію її технологій.

Стан і розвиток педагогічних систем в кожну епоху можна поціновувати за рівнем розвитку педагогічних технологій. Простежуючи динаміку цих процесів (від індивідуальної майстерності, тобто мистецтва педагога, і до загальновідомих, усталених активних методів і форм освіти) можна відзначити, що саме розвиток засобів навчання і пов'язаних з ними методик, збільшення їх ваги в педагогічних системах від епохи до епохи стимулював процес технологізації педагогіки в таких означеннях: стандартизація, уніфікація "освітнього виробництва" в системі масової освіти; винесення творчого процесу (створення і оцінка технологій навчання) на більш високий рівень; упорядкування освітньої системи на основі ієрархії рівнів організації і відповідних їм специфічних технологій тощо. В результаті роль педагога і його мистецтва на стадії навчання поступово знижується і зовсім зникає (хочемо ми того чи ні!) у сфері навчання, самовиховання.

Зрозуміло, педагогічні технології не можуть бути принципово новими по суті, ніж інші технології. Як і будь-які інші, вони мають свої галузеві (кланові, професійні) особливості і в тому, якими методами і засобами оперують, і в тому, з яким "матеріалом" мають справу. Як технології, пов'язані із свідомістю людини, із складними, часто-густо не в усьому зрозумілими питаннями навчання, педагогічні технології відрізняються від виробничих, біологічних, навіть інформаційних. їхня специфіка виявляється наявністю ви^вного компоненту (та звідси їх імовірність**)7їв** необхідності врахування філософського, психологічного, медичного, екологічного і інших аспектів проблеми. У цьому зв'язку дослідник "філософіївиховання" В. В. Коржавіннаголошує: "Педагогіка в історії **свого** розвитку поступово набуває значення унікальної за своїм змістом науки, яка є своєрідною єдністю теорії і технології виховання" [7,43].

Під тиском технологічного досвіду інших сфер педагогічні технології здо&^ют^ю^можливості впливу на традиційний процес ***Ц^ч^^ХШШШХ^>*** його **ефективність**Г Щоправда, цей процес відбувається спонтанно і не завжди керований. Адаптація нових технологій в освітній галузі особливо добре простежується за таким показником, як введення в освіту нових інформаційних технологій: "У світі освіта... динамічно переходить на нові інформаційні (переважно електронні) технології" [8,131]. Але враховуючи специфіку відкритих систем в кризових умовах, до яких можна сьогодні віднести наше суспільство, ми не можемо достовірно прогнозувати черговий етап історії, а отже, і нових ефективних технологій в освіті. Про них можна говорити з певними припущеннями. Однак зводити технологізацію освіти до інформатизації якщо не помилково, то ще передчасно.

Технологізація - історично неперервний в освіті (принаймні з другої половини XIX століття) процес. Інформатизація - революційний "поворот" цього процесу, але всього лише етап технологізації, "відрізок" неперервного шляху. Дякуючи технологізації, в системі освіти здійснюється спадковість нових технологій, виникає готовність до їхньої адаптації через призму рефлексії.

Поріг школи ще не переступив учитель, який повністю усвідомлює "за" і "проти" використання засобів нових інформаційних технологій і здатний визначити їх місце і роль на кожному етапі навчального процесу. Далеко не кожен учень може дозволити собі мати персональний комп'ютер. Та й комп'ютери, які, як книгу, можна носити з собою в ранці, лише з'являються на ринку.

Справа суттєво не набуде поширення, допоки у сфері освіти "війна ідей" не поступиться місцем конкуренції альтернативних концепцій і раціональних моделей. Без цього природний процес технологізації освіти, традиційно зумовлений упровадженням непідготовлених (саме в системі освіти) умов сприймання новацій, може набути спотворених форм. Очевидно, технологізація освітньої і виховної діяльності не може обмежувати свою сферу лише навчанням і підготовкою кадрів, але передбачає більш широкий і різноманітний спектр освітніх послуг. Він пов'язаний з використанням інших сучасних технологій, які вимагають перебудови стереотипів традиційної освіти, формування нового мислення, зміни ментальності сучасного педагога і учнів, що важко дається самоаналізом.

Визнаючи технологізацію освіти об'єктивним процесом, що постійно розвивається і вектор якого визначається в основному науково-технічним прогресом та технологізацією суспільства, спробуємо з'ясувати його специфіку і визначити бодай найближчу перспективу. Якщо визначати технологію способом системної організації освітньої діяльності в різних сферах знання, культури, навколишнього світу, мислення, що зумовлюються рефлексією, стандартизацією, використанням спеціалізованого інструментарію, то об'єднати їх (на одному рівні організації) неможливо в зв'язку з якісним розмежуванням технологічних задач і принципової різниці у підходах до їх вирішення. Тому доцільно вирішувати на верхніх ієрархічних рівнях, де різноманітність і складність задач підказуються життям і штучно не обмежуються, такі з них:

- формулювати освітні цілі, концепції у вигляді моделей і критеріїв їх оцінки;
- відбирати сучасні технології на основі морально-етичних, психологічних, медичних, ергономічних, екологічних та інших підходів і критеріїв, а також оцінки їхньої ефективності і безпеки в умовах диференційованого навчання;
- створювати перспективні засоби навчання і на їх основі оригінальні педагогічні технології, популяризувати і втілювати їх у практику, оцінювати ефективність;
- розробляти державні освітні стандарти, нормативи і регламенти;
- керувати цим процесом, послуговуючись цільовими державними програмами і стандартами;
- контролювати запровадження технологій з точки зору "педагогічної чистоти" і "моральної безпеки".

Власне рутинний процес навчання (формування знань, умінь і навичок) залишається на нижньому рівні. Доведений до стадії розробленого технологічного процесу (технологічної карти), він здійснюється учнем самостійно в посильному темпі (іноді з допомогою викладача). Звичайно, учень повинен попередньо оволодіти своєрідною "професією учня", тобто навчитися користуватися необхідним технологічним арсеналом. Головне в тому, щоб гранично спростити цей арсенал, звести його до обмеженої кількості засобів, до простих навичок, норм, правил та інших регламентованих нормативних процедур. А з появою більш широких можливостей, більш оперативних, більш доцільних засобів навчання найефективніші і найдоступніші з них втілити в освітню практику, поліпшуючи при цьому всю систему організації навчально-виховного процесу. Все це має стати об'єктом вивчення, усвідомлення і модернізації навчального предметного середовища, яке має забезпечувати технологічність процесу навчання, тобто його зручність і безпеку.

Зупинимо увагу на цілях і змісті деяких основних освітніх технологій, які вже "завоювали" своє право на існування і діють згідно з правилом "бритви Окави" (залишаються в рамках

усталених термінів і не вводять додаткових, які нічого до існуючого не додають і не пояснюють). Технології для вирішення стратегічних задач попередньо повинні відбивати існуючу в різних країнах систему освіти, тобто спосіб системної організації відповідної діяльності - її загальну цільову і змістовну спрямованість, організаційну структуру і форму. Зокрема в Україні вони представлені Конституцією України, Законом України про освіту, державними національними програмами "Освіта" (Україна XXI століття), "Діти України", нормативними документами, зокрема освітніми стандартами тощо. Не виключено, що й систему неперервної освіти в нашій країні слід віднести до рангу освітніх технологій (дошкільного, шкільного, вузівського, поствузівського рівнів).

Освітні технології "беруть на себе" загальну стратегію розвитку єдиного державного освітнього простору. До основних їхніх функцій слід віднести прогностичну, проективну, оскільки технології безпосередньо зв'язані з плануванням безпосередніх цілей і результатів, основних етапів, способів і організаційних форм освітнього і виховного процесів, спрямованих на підготовку висококваліфікованих кадрів. Критеріальні параметри описання технологій відображені в доктринах, в концепціях розвитку і стандартах (спрямованість навчання, зміст і структура освіти, вимоги до програм і умов їх реалізації, навантаження і об'єм навчального матеріалу, предметні сфери, освітні рівні, атестація).

Педагогічна технологія відбиває тактику реалізації освітніх технологій і вибудовується на знанні закономірностей функціонування системи "педагог - соціальне середовище - учень" в певних умовах навчання (індивідуальне, групове, колективне, масове та ін.). їй притаманні загальні риси і закономірності реалізації навчально-виховного процесу незалежно від того, при вивченні якого конкретного предмету вони використовуються [9,70].

Педагогічна технологія може включати в себе різні інші спеціалізовані технології, поширені в інших сферах науки і

практики: нові шформаційні технології, промислові (індустріальні), електронні, поліграфічні, медичні і ін. Педагогічна технологія - сфера знання, яка включає методи,. **Зішобд** навчання і теорію їх використання для досягнення цілей освіти.

Технологія навчання - поняття близьке, але не тотожне педагогічній технології, оскільки воно відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах певного предмету, теми, питання і в межах обраної технології. Технології навчання варіативні і близькі до часткових методик. Вони можуть називатись дидактичними. їхнє завдання - максимально спростити організацію навчального процесу, зберігаючи його ефективність шляхом передачі творчих функцій учителю. Діяльність педагогів-новаторів стверджує тенденцію до інтеграції засобів, методів і мистецтва викладання з використанням персоніфікованих технологій, які важко, а то й неможливо тиражувати. Задачі відокремлення педагога-технолога від продукту його творчості (технології навчання) і переносу творчого процесу на більш високий рівень організації, очевидно, можуть бути визначені черговим етапом еволюції освіти. Це не означає, що "сократівський діалог" застарів. Сьогодні він актуальний у системі "учень -технологія - учитель", оскільки в цьому випадку викладач перетворюється з педагога-інформатора (транслятора знань) в педагога-методолога, технолога, а учень стає реально активним учасником процесу навчання.

В умовах ринкової економіки в освіті, як і в політиці, важливо використати відому з давніх часів геополітичну доктрину "подібності поглядів". Цю ідею вперше висунув американський просвітитель, автор преткту Декларації незалежності США, третій президент Томас Джефферсон (1743 - 1826). Він пропонував підходити до освіти з точки зору геополітики; намагатися досягти в освіті "подібності поглядів" на місцевому рівні; створити єдину програму в освіті з найнеобхідніших предметів з метою безперервного поліпшення освіти; використовувати міждержавний освітній

досвід[1]. Т. Джеферсон вболівав зате, щоб професійна освітня підготовка найталановитіших дітей повсякчас безперервно цілеспрямовувалась на досягнення високого і ще вищого рівня.

Протягом усієї історії людства реформи освіти відігравали основоположну роль у збереженні втрачених національних цінностей. Під час реформи представники системи освіти об'єднуються, щоб посилити чи, навпаки, послабити існуючу структуру суспільства, а також свободу людини. В ринкових умовах працівникам освіти, педагогам і управлінцям, необхідно зфокусувати свої зусилля; вони повинні усвідомити існування альтернативних можливостей, а також враховувати протиріччя між необхідністю, з одного боку, надати кожній людині повну свободу, а, з іншого, зробити так, щоб вона бажала робити те, що необхідно суспільству. Рівень, до якого прогрес досягається без примусу, залежить від розуміння двох висхідних положень. Перше полягає в тому, що демократичні ідеї слід розвивати кожному новому поколінню, використовуючи для цього систему освіти. Друге - має існувати зв'язок між прогресивними змінами в суспільстві і філософією реформи системи освіти.

У результаті занепаду Радянського Союзу реформі належить зіграти вирішальну роль у розвитку і закріпленні загальнолюдських цінностей в Україні, у збереженні талантів в національних інтересах, у створенні системи освіти, яка б відповідала запитам сучасного розвитку держави, і у вихованні громадян, здатних дотримуватись стійких позицій у геополітичному та соціоекономічному напрямах. Існує, певно, як закономірність, зв'язок між цими проблемами - народжуваною демократією в Україні та ідеальною моделлю системи освіти, яка, в уявленні Т. Джефферсона, в умовах ринкової економіки має спиратися на геополітичний підхід та "подібність поглядів" передусім.

[1] Для більш глибокого розуміння ідей Т.Джефферсона щодо професійної освітньої підготовки звернiться до статті Є. Д. Фріша, професора Вірджинського університету "A. Fast Track For Everyone", опублікованій в "The Washington Post" за 31 жовтня 1993 р. в секції "Освіта".

Платон, а пізніше Арістотель, визначили три типи державного устрою і влади. В еволюційному вияві це: монархія, чи правління однієї людини; аристократія, чи правління найдостойніших в ім'я вищої мети; демократія, чи правління народу в невеликому місті-державі. При цьому грецькі мислителі описали також спотворені форми цих типів влади, зокрема тиранію, олігархію і владу натовпу відповідно.

Кожна з основних форм правління може прислужитися державі на досягнення суспільного блага, якщо правителі не керуватимуться особистими інтересами. П. Фрейр у книзі "Педагогіка пригноблених" застерігає про загрозу втручання особистих інтересів і повстання жебраків, ними зумовлених. Він переконаний, що кожна людина, незалежно від неосвіченості чи пригнічення, здатна критично оцінювати себе. При наявності певного освітнього рівня вона може усвідомити свою особисту і соціальну реальність і прагнути активно їх змінити. Педагог радить керівному олімпу не відокремлюватися від народу, а простолюдинам пропонує через освіту пізнавати істину [10,183]. Рівновагу ж між керівниками і відокремленими від них співгромадянами встановлює освіта завдяки концепції "подібності поглядів" ("Ііке-тіпсіесіпезз"). Це щось подібне до виховання.

"Подібність поглядів" ґрунтується на пануванні законів і спільності мислення на всезагальне суспільне благо. Для багатьох людей панування законів і спільність мислення забезпечуються добротною конституцією, яка гарантує стійку рівновагу в суспільстві. Для працівників освіти в умовах її реформи рівновага забезпечується передусім "подібністю поглядів". Це процес і модель єдності, в якій переконаність і довір'я підт£имують_ цілісність, компетентність і уміння^ередбачати. Щєдності) мета - підвищити ефективність освітньої системи, яка набуває поширення і тривалості на особистісній і соціальній рівновазі. У моделі "подібності поглядів" переконання є об'єднуючою властивістю, яка визначає поведінку людини незалежно від ситуації; довір'я ж - це об'єднуюче начало, зумовлюючe розуміння залежності поведінки від переконань.

В освіті єдність "подібністю поглядів" створює умови для постійного удосконалення освітнього процесу; об'єднання людей сфери освіти надихає всіх працювати з натхненням, більш ефективно. Найголовніше в цьому - це щоб "подібність поглядів" розповсюджувалась в результаті зусиль знизу, а не примусом зверху. Іншими словами, "подібність поглядів" повинна зумовлювати цілеспрямовану реформу і стійку відданість на рівні окремих навчальних закладів, які, в свою чергу, допоможуть створенню навчальних структур для неперервного поліпшення системи освіти і навчання. Об'єднання зусиль багатьох людей полегшує важкі завдання і це надихає всіх працювати ефективніше.

У попередні періоди розвитку історії відносно повільна еволюція розвитку людини, суспільства, виробництва зумовили відносну постійність структури і змісту освіти. Домінувала концепція освіти, згідно з якою набуті людиною знання і вміння зберігали свою вартісну цінність впродовж всього її життя - "освіта на все життя". Динамізм сучасної цивілізації, посилення ролі особистості в суспільстві і виробництві, зростання її потреб, гуманізація і демократизація суспільних відносин, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій - ці та інші тенденції зумовлюють необхідність зміни формули "освіта на все життя" формулою "освіта через все життя".

Неперервну професійну освіту можна віднести до особистості, до освітнього процесу (до програм), до організаційних структур. У першому випадку це поняття означає, що людина вчиться постійно, без відносно довгих перерв в освітніх установах, чи займається самоосвітою. Залишаючись на одному й тому ж формальному рівні (наприклад, слюсарем, медсестрою, інженером), вона удосконалює свою професійну кваліфікацію, свою майстерність (назвемо умовно "динаміка руху по горизонталі"), піднімається ступенями і рівнями професійної освіти ("динаміка руху по вертикалі"). Людина не лише продовжує освіту, але й змінює її профіль ("рух від прямої[1]")- Людина включена в освітній процес на всіх стадіях її розвитку з врахуванням спадковості при переході з однієї сходинки на іншу.

В організаційній структурі неперервність передбачає мережу навчально-виховних закладів, які пропонують простір освітніх послуг, забезпечують зв'язок і спадкоємність програм, здатних задовольнити запити і потреби населення. Все це забезпечує можливість багатовимірного руху особистості в освітньому просторі і створення для неї оптимальних умов [11, 166].

У змістовний аспект неперервної освіти, згідно з динамікою руху особистості, входять: багаторівневість, доповнення, маневреність.

Багаторівневість передбачає наявність багатьох рівнів і ступенів базової професійної освіти. Попередня одноманітна підготовка спеціалістів здійснювалась за жорсткими часовими "стандартами": у ПТУ, наприклад, навчання (навіть ліфтера) тривало 3 роки, у технікумі 4 - 5 і т.п. Для ринкової економіки це не підходить. Чим більше у системі професійної освіти буде завершених, підкріплених відповідними державними документами рівнів і ступенів, тим більше можливостей надається людині для вибору посильного для неї шляху пізнання, зміни, при необхідності, обраної освітньої траєкторії при порівняно малих втратах. Очевидно, що нову систему професійної освіти слід розвивати як альтернативну, паралельну і конкурентну попередній.

Багаторівневість проглядається вже сьогодні. Здійснюється початкова професійна підготовка у старшій ланці загальноосвітньої школи чи в навчально-курсових комбінатах, у технічних школах, на різних курсах (зокрема комерційних), чи безпосередньо на підприємствах і в організаціях. Створені три ступені на рівні початкової професійної освіти:

- підготовка на ступені початкової, першого й другого робітничих розрядів кваліфікації для тих, хто не зміг засвоїти повну програму початкової професійної освіти;
- ступінь початкової професійної освіти (у традиційному розумінні ПТУ) - третій-четвертий кваліфікаційні розряди;
- так звана підвищена ступінь початкової професійної освіти - четвертий-п'ятий розряди.

Є два ступеня на рівні середньої професійної освіти: традиційна "середня спеціальна освіта" і підвищеного типу, коли в технікумах і коледжах технічного профілю готують техніка і молодшого інженера. Що ж стосується рівня вищої професійної освіти, то поряд з діючою раніше системою навчання, як правило 5 років, і з єдиною кваліфікацією, введені ступені чотирирічної програми підготовки бакалаврів і шестирічної - магістрів. Навчаються студенти як з вузьких спеціальностей (до 400), так і з широких (не менше 100). Крім того, введена і дворічна програма навчання, віднесена до ступеня неповної вищої освіти.

Доповнення до базової і післядипломної професійної освіти є "динамічний рух вперед" людини у професійному освітньому просторі. До цього часу професійна освіта будується за типом піраміди: знизу, в основі - масові за випуском початкові і середні ланки; далі - незначна за охопленням молоді і випуску спеціалістів вища освіта; на вершині - післявузівська, лише для одиниць, (аспірантура і докторантура, а з окремих спеціальностей ще ад'юнктура і ординатура).

Неперервна освіта, зокрема й для випускників ПТУ, спеціальних середніх навчальних закладів повинна продовжуватися все життя, якщо вони не підуть навчатися до вищого навчального закладу. В усьому світі ця освіта називається післядипломною.

Більшість програм сьогодні зорієнтовані на підготовку спеціалістів широкого профілю. Одначе ліквідована або зведена до загрозливого мінімуму база виробничої практики, зокрема, студентів (за винятком медичних навчальних закладів та професійних закладів підготовки спеціалістів для бюджетної сфери). Для того, щоб випускник ПТУ, технікуму, ліцею, коледжу, інституту чи університету міг на конкретному робочому місці виконувати певне коло обов'язків, йому необхідно на додаток до широкої фундаментальної базової професійної освіти мати короткострокову підготовку (допідготовку, доучування), здійснювану, за досвідом зарубіжних країн, у курсовій модульній формі, або в тому ж стаціонарному навчальному закладі, або в інститутах підвищення кваліфікації, навчально-курсових

комбінатах тощо. При черговій зміні роботи належить відповідна курсова перепідготовка. Післядипломна освіта в цьому аспекті неначе доповнює базову професійну. Але зміст останньої і зміст професійної підготовки мають між собою узгоджуватись.

Заклади базової професійної освіти, як би вони добре не навчали учнів, випускають не спеціалістів у повному розумінні цього слова, але лише потенціальних спеціалістів. Справжніми спеціалістами вони стають після декількох років роботи (і то не всі), коли методом спроб і помилок здобувають досвід практичної роботи. Формуванню професійної самосвідомості сприяють спеціально розроблені освітні програми.

До післядипломної освіти включена і система підвищення кваліфікації у традиційному розумінні цього терміну. Суспільно-економічні зміни в нашій країні, дякуючи появі нових технологій, засвідчують, що саме післядипломна освіта має вирішувати немало проблем. Система підвищення кваліфікації має ряд переваг порівняно з базовою професійною освітою: вона не інерційна, реагує на швидко змінні соціально-економічні і техніко-технологічні умови; має двобічний зв'язок з практикою; термін навчання значно коротший; суб'єкти освіти здатні критично оцінювати пропоновані інновації, беручи безпосередню участь у їхній апробації, розвитку і реалізації.

Маневреність професійної освіти - зміна людиною профілю професійної діяльності. Подібне відбувалося й раніше, але в ринкових умовах, в умовах розширення громадянських прав і свобод це явище, очевидно, стане масовим. Кожна людина повинна мати право вибору професії (широкого профілю, зокрема), вивчаючи різні курси, опановуючи різні програми, залежно від своїх інтересів і планів, відвідувати заняття в різних професійних навчальних закладах свого регіону, а можливо в них і паралельно навчатися.

Є чимало варіантів руху по горизонталі у різних професійних сферах. Одна з них. Студент будь-якого курсу вирішив змінити спеціальність, вимусили обставини, зокрема, стан здоров'я погіршується на практичних заняттях з хімії, виникає алергія. Він переходить на вивчення іншої спеціальності.

"Вихід" з однієї освітньої програми повинен поєднуватися зі "входом" в іншу. Необхідна наскрізна стандартизація всіх програм, які основуються на єдиних цілях усієї системи професійної освіти.

На відміну від попередніх часів, коли вважалося, що випускник повинен працювати там, куди пошлють, щоб виправдати витрати за одержану спеціальність, інакше держава даремно витратила гроші на його навчання, сьогодні зміна місця роботи, яка відповідає інтересам особистості, позитивне явище: у виробничі сили "вливається жива кров", що сприяє виробничим процесам і підвищенню рівня кваліфікації.

Від командно-адміністративної системи ми одержали в спадок таку однозначність: кожен професійний навчальний заклад міг здійснювати освітню програму лише одного рівня та до того ж і лише одного профілю спеціальностей. Машинне будівельне ПТУ могло давати лише початкову освіту ("готувати робітників") і лише з професій машинобудування, медичне училище - лише середню медичну освіту і т.п. Але ця однозначна відповідність (один навчальний заклад - одна освітня програма) в ринкових умовах шкідлива в усіх відношеннях. І такий стереотип уже зазнав краху: чимало ПТУ отримали статус вищих і реалізують програми і початкової, і середньої професійної освіти, і до того ж з чималої кількості різнорідних спеціальностей. Чимало технікумів (коледжів) здійснюють програми і початкової, і середньої, і неповної вищої освіти. У такий спосіб відбувається інтеграція професійних освітніх структур, що зумовлює багаторівневий, багатоступеневий і багато профільний характер цих закладів.

Життєвим та перспективним уявляється і інший варіант: одна й та ж освітня програма здійснюється в навчальних закладах різних типів. Проілюструємо це на нових, не існуючих до недавнього часу навчальних програмах бакалаврату і магістратури. Більшість учених і практиків, які взяли участь у обговоренні програм, вважають, що вони піднімуть престиж вузів. Ця позиція суто відомча. Насправді її треба вирішувати в глобальному масштабі освітнього поля держави, враховуючи і неперервну освіту:

- з освітньої програми на бакалавра здійснюється навчання в коледжі, що має для цього відповідну матеріальну базу, викладацькі кадри (у них працює зараз немало кандидатів і докторів наук) і відповідну ліцензію;
- випускники ліцею, технікуму, коледжу, вступаючи до вузу, об'єднуються у спеціальні групи, щоб стати бакалаврами в скорочені строки;
- випускники ліцею, технікуму, коледжу, які давно одержали диплом, можуть одержати також диплом бакалавра, опанувавши освітню програму в інституті чи на факультеті підвищення кваліфікації;
- студенти вузу з неповною вищою освітою диплом бакалавра можуть захистити в коледжі.

Підготовка магістрів здійснюється не лише у вузі, але і в системі післядипломної освіти. Остання -єдина можливість для присвоєння магістерського ступеня спеціалістам, які закінчили вузи без цього ступеня.

Існують труднощі, пов'язані з появою нових освітніх закладів: до якого типу відносити загальноосвітні ліцеї, професійні ліцеї, навчальні центри, центри неперервної освіти і под. Органи освіти всіх рівнів часто-густо обмежують, або забороняють їх створення, намагаючись підвести їх під діючі, зокрема й традиційні структури. У цій ситуації виникає необхідність розробки нормативно-правової бази для освітніх програм. Заклади повинні мати ліцензію на здійснення конкретних освітніх програм, відбути відповідну акредитацію. У цьому випадку в документах випускника слід вказувати не тип освітнього закладу, а рівень, ступінь опанованої ним освітньої програми.

Ще на одну проблему слід звернути увагу. Йдеться про створення освітнього простору, який сьогодні доцільно розглядати в регіональному аспекті (створивши за кількістю вузів та інших навчальних закладів освітні регіони, зокрема східний, центральний і под.), бо, як правило, молодь і дорослі навчаються у своїх регіонах, не віддаляючись від місця проживання. Такий простір можна розуміти як сукупність усіх суб'єктів регіону, що прямо чи

опосередковано здійснюють професійну освіту, або зацікавлених у ній. Це, передусім, студенти, їхні сім'ї; професійні заклади всіх типів і рівнів, а також загальноосвітні школи, оскільки вони здійснюють догфофесійну підготовку учнів та їхню професійну орієнтацію. Це наукові організації, які, зокрема, мають аспірантуру і докторантуру. Це заклади додаткової освіти, а також бібліотеки, музеї. Це всі заклади і організації, в яких здійснюється навчання персоналу бодай у формі наставництва, зокрема і неформального і под.

Поки не можна вважати єдиним професійний освітній простір, оскільки перераховані структури роз'єднані і дотримуються скоріше відомчих, корпоративних, ніж загальних інтересів. Але їхнє співробітництво можливе за умов не адміністративного підпорядкування різним міністерствам, а поєднання взаємних інтересів, до чого прагнуть багато людей у ринкових умовах, потрібна лише ініціатива організатора. Саме цей фактор сприяє створенню регіональних моделей єдиного освітнього простору з поки неповними, але початковими контурами неперервної освіти. Це, наприклад, регіон Львівський, Вінницький, Харківський тощо.

На державному рівні проблему побудови єдиного професійного освітнього простору узвичаєно пов'язують зі створенням і реалізацією освітніх стандартів. Не заперечуючи їхньої важливості зауважимо, що для освітньої системи вони повинні бути наскрізними (від допрофесійної трудової підготовки школярів до післядипломної освіти спеціалістів) і маневреними. До цього часу вони такими не є і розробляються під попередні типи розрізнених, суто спеціалізованих навчальних закладів. Одначе ця проблема не єдина, і можливо, не найважливіша. Останнім часом припинився випуск навчальної літератури для професійної освіти, лабораторного обладнання, навчальних комп'ютерних програм, відеофільмів, навчальних меблів. До того ж професійне освітнє поле країни - це і єдина комунікаційна сфера: журнали, конференції, інформаційні мережі, які зараз відокремлені, як, до речі, і наукові організації, кожна з яких працює на "своєму полі".

Для вільного просування людини у професійному освітньому просторі необхідно забезпечити максимальну ***гнучкість і різноманітність*** форм навчання. Це тим більш важливо, що в умовах ринкової економіки, як видно з досвіду зарубіжних країн, не кожному "по кишені" навчання на денній формі. Навіть коли освіта буде безкоштовною, не кожна сім'я зможе прохарчувати свою дорослу дитину. Підробити ж їй в умовах безробіття практично неможливо. У системі професійної освіти неминуче розвиватиметься заочна, вечірня, дистанційна і інші форми навчання без відриву від роботи або місця проживання.

Проаналізуємо перспективи заочної освіти. Зрозуміло, рівень підготовки переважної більшості випускників-заочників в останні десятиліття перестав відповідати вимогам. Заочна форма стала настільки дискредитованою, що в уряду і населення склалась думка, що відмова від неї принесе більше користі, ніж шкоди. В ході реформ вона збереглася лише для забезпечення неперервності освіти в країні. Між тим вона конче необхідна жителям віддалених регіонів, інвалідам, молодим матерям і багатьом іншим групам населення, які не мають можливості навчатися. Вона необхідна підприємствам, особливо добувним, транспортним, розкиданим по країні, організаціям і под. Безумовно, на місцях зацікавлені в освіті без відриву від виробництва: при порівняно невеликих витратах забезпечується зростання професіоналізму і загальнокультурного рівня населення.

Усі останні форми освіти, крім хіба що екстернату, є проміжними між очним і заочним навчанням, зокрема вечірнім (змінним), на яке поширюється все сказане про заочне. За кордоном існують багато інших форм навчання, які надають право широкого вибору з метою забезпечення найкращого режиму навчання без відриву від роботи - (так зване навчання часткове за часом - part-time Education): студент два рази на тиждень вчиться, а три дні працює на виробництві, вивчаючи скорочений (за академічними аудиторними годинами) курс очного навчання; відкрите (дистанційне) навчання і под. В Англії нараховується дев'ять подібних форм. У коледжах цієї країни студенти денної

форми навчання складають всього 40% контингенту, тобто без відриву від роботи навчається більша частина молоді.

Перспективною формою освіти є екстернат. Начебто цей вид ніколи не заборонявся, але ніколи й не заохочувався. Але він має великі можливості, зокрема й для початкової професійної освіти. Рівень кваліфікації робітників нині значно відстає від потреб виробництва. До кінця 80-х років їх середній кваліфікаційний рівень відставав від потреб виробництва в цілому по країні від середнього розряду робіт на цілу одиницю. Відомо, що різниця всього в 0,5 розряду означає технологічну катастрофу для будь-якого підприємства. Більшість державних підприємств не були зацікавлені у підвищенні розрядів робітникам, бо треба було підвищувати зарплатню. У той же час багато робітників були зацікавлені у підвищенні розряду, особливо у випадках переходу на інші підприємства, фірми і под. У цій ситуації заклади початкової і середньої професійної освіти можуть стати місцем державної альтернативної служби за рахунок введення екстернатної форми присвоєння кваліфікації робітникам.

Цілком ймовірна така ситуація, коли робітник звертається у професійне училище з заявою про те, що він готовий скласти кваліфікаційні іспити, наприклад, на четвертий розряд. Училище бере з нього платню, за яку у його розпорядження надає програми і підручники, проводить консультації і приймає іспити. Якщо вони складені успішно, робітник одержує диплом чи атестат про присвоєння кваліфікації і відповідного розряду, класу, категорії.

Екстернат перспективний також і для середньої та вищої професійної освіти: уже сьогодні для роботи у багатьох недержавних підприємствах і організаціях адміністратори віддають перевагу спеціалістам, що мають дві спеціальності, наприклад, інженерного й економічного, фінансового, інженерного і комп'ютерного профілів. У невеликих будівельних фірмах необхідні робітники, які володіють багатьма професіями: будівельників-монтажників, опоряджувальників, електротехніків, столярів і под. Тому професійні заклади повинні бути зацікавлені в розвитку екстернатної форми навчання.

Ключовим поняттям нашого часу є демократизація. Це сфера вирішення багатьох проблем, що постали перед українським суспільством. Це опорне поняття і для професійної освіти. Але часто воно трактується дещо спрощено і зводиться в основному до питань виборності керівників навчальних закладів, створення рад професійних освітніх закладів і регіональних рад з народної освіти тощо. І тоді здається, що "демократизація" відбулася.

Але проблеми демократизації освіти взагалі і професійної зокрема значно глибші і складніші. Вони охоплюють усі без винятку сторони життя навчальних закладів. Це довгий і непростий процес перетворень з метою нормалізації відносин між суспільством, державою і навчальними закладами, між керівниками всіх рангів і педагогами, між педагогами і студентами і між самими студентами.

Можна назвати декілька основних принципів демократизації професійної освіти, серед яких: рівних можливостей, різноманітності професійних освітніх систем, співробітництва, відкритості, регіоналізації професійної освіти, громадсько-державного управління, самоорганізації навчання студентів. Виокремлюються вони за управлінським цілеспрямуванням: студент (самоорганізація), викладач як керівник студентів (співробітництво), освітній заклад (відкритість), система професійної освіти (різноманітність), регіон (регіоналізація), суспільство (громадсько-державне управління).

Система освіти, моральна функція якої на сучасному етапі полягає в тому, щоб збагатити її гуманістичною культурою, явно не встигає за технічним прогресом, відстає (що в принципі доказово) у своєму розвиткові. Щоб успішно протистояти технологічному "валу", вона повинна стати більш ефективною і економною, а отже цілеспрямовано продовжувати поступ шляхом власної технологізації. Серед великої кількості технологій педагогічні відносяться до винятків, здатних примножувати "інструменти стримування" і, працюючи на моральний потенціал суспільства, збільшувати сподівання на його виживання і прогрес.

1.2. Методологічна опора педагогічного наукового дослідження

Сукупність ідей, теорій і підходів, які обираються як методологічні засади наукового пошуку, складає ту "призму", через яку і завдяки якій з'ясовується сутність об'єкта дослідження, моделюються уявлення про нього, здійснюється пошук засобів і умов удосконалення, ефективного розвитку. Власне цим узгоджуються протиріччя для утримання системи результатів наукового пошуку в рівновазі. При цьому, в силу специфіки педагогіки як гуманітарної і активної в поступі науки при згадуванні тієї чи іншої ідеї, підходу необхідно пояснити, яке саме трактування "слугувало" досліднику. Адже за однією й тією ж назвою категорії підходу часто-густо приховуються різні, іноді суттєво відмінні чи навіть протилежні їх розуміння. Зрозуміло, до теоретичного ресурсу будь-якої проблеми належить не увесь об' єм думки, що її стосується, а лише та її частина, що надихає дослідника (Мартин Троу). Повною мірою сказане відноситься до важливого методологічного принципу цілісності, так званого цілісного підходу, на який нерідко посилаються дослідники як на методологічну базу дослідження. Аналіз наукових досліджень, в яких використовуються такі посилання, дає підставу для висновку, що у значній їх. частині цілісний підхід насправді лише згадується і в дійсності немає навіть намагань осмислити цілісну природу досліджуваного педагогічного явища, процесу.

Труднощі, пов'язані з цілісним підходом, пояснюються, з одного боку, складністю і багатоаспектним виявом педагогічних явищ, багатофакторністю їх функціонування і розвитку. Є й інша причина - нечіткість уявлень про сутність феномену "цілісність", нерозвиненість методології цілісного підходу як інструменту дослідження складних педагогічних об'єктів.

Нерідко висловлюється думка, що такий стан використання цілісного підходу в педагогіці пояснюється його незатребуваністю. Мовляв, не встиг статися, а вже безнадійно застарів. Його з успіхом замінюють інші підходи — системний, особистісний, культурологічний, синергетичний, діяльністю,

компетентнісний та ін. Безсумнівно, згадані підходи надзвичайно цінні і продуктивні у дослідженні та вирішенні педагогічних проблем. Відомо, що функціонування освітньо-виховних систем має спрямовуватись на педагогічну підтримку становлення і розвитку суб'єкта освіти як самостійності, автора і творця своєї долі, як особистості із багатьма значущими для суспільства і самої людини характеристиками. Тому, безсумнівно, необхідний особистісний підхід, реалізація якого дозволяє із значною імовірністю наблизитися до вирішення цієї задачі. Нашаровуючись на всі складові педагогічного процесу, особистісний підхід передусім і головним чином змінює його основоположну характеристику - ціль, робить головними завдання становлення і розвитку особистісних властивостей суб'єктів освіти - учнів і педагогів, розвиток їх особистісного досвіду. Одначе особистість - досить складна система якостей і характеристик, яка включена в різні види діяльності, звідси гостра необхідність системного і діяльнісного підходів, їх методології, технології реалізації.

Перший з них акцентує увагу на аналізі компонентів, що складають досліджуваний феномен, зв'язках між ними - структурі системи, функціях педагогічної системи як породження структури певного складу й характеристик. І по тому, наскільки цілісні (повні, ієрархічні, структуризовані) уявлення проїв' характеристики системи, про їхні особливості, породжені взаємодією компонентів, визначають ефективність системного підходу.

Діяльніший підхід, привносячи свої характеристики в цілі й задачі педагогічного процесу, перебудовує, головним чином, його процесуально-технологічну сторону у такий спосіб, щоб суб'єкти освітнього процесу оволоділи діяльністю у її цілісному уявленні.

Освітньо-виховний простір і життєдіяльність людини, її саморозвиток - не завжди чітко побудована і керована система, а складний об'єкт, який, зокрема, і в своєму розвиткові підпорядковується складним і мало пізнаним закономірностям функціонування і саморозвитку складних синергетичних систем. Синергетичний підхід виводить на перший план такі особливості

складних систем, як їх певна хаотичність, і, разом з тим, здібність до саморозвитку, самоуправління. Важливо враховувати механізми взаємодії локальних систем із метасистемами, що надзвичайно необхідно для систем педагогічних, інтегрованих в усі позитивні і негативні процеси громадянського, економічного, культурного розвитку суспільства в цілому і особистості зокрема. Синергетичний підхід тим ефективніший, чим повніші і цілісніші наші уявлення про фактори, які впливають на досягнення цілей педагогічної системи, чим упорядкованіші ці уявлення, що передбачає, зокрема, знання про домінуючі фактори в тій чи іншій ситуації функціонування і розвитку.

Все це відбувається в просторі певної культури з її обов'язковою взаємодією з іншими культурами і вимагає входження в неї, ідентифікації в ній, оволодіння нею. Тому, безсумнівно, необхідний культурологічний підхід, його методологія, відповідні регуляції при вирішенні всіх педагогічних задач. Культурологічний підхід, його методологія особливо цінні тим, що визначаються основні регулятиви побудови змісту освіти, в тому числі й вимоги представленості, відображення в ній основних досягнень людського розуму та людської діяльності, всього багатства людських культур, їх взаємозв'язку і взаємодії. Ці уявлення повинні бути не фрагментарними, а системними, повними, необхідними і достатніми для успішного входження суб'єкта освіти у світ культури в усіх її виявах - науковій сфері, суспільному виробництві, повсякденному побуті, в освітній системі розвитку і саморозвитку особистості і т.д., його пізнання, розуміння і, по можливості, поступу. Необхідний передусім такий регулятив, як цілісність при реалізації культурологічного підходу.

На будь-якій стадії своєї дорослості і життя дитина, учень, студент, спеціаліст виконують чи готуються до виконання певної місії - у професійній діяльності, сімейному вихованні та ін., що вміщує в центр уваги набір компетентностей не лише у вузькому професійному смислі, а в широкому, що дозволяє "володіти ситуацією" в усіх її життєвих виявах і дозволяє говорити про компетентність суб'єкта учіння певного рівня освіти. Словом,

актуальний компетентнісний підхід до вирішення задач освіти і освіченості людини. У центрі уваги цього підходу - взаємозв'язок очікувань майбутньої чи реалізованої професійної діяльності з функціональними характеристиками суб'єктів цієї діяльності. Вочевидь, "набір" компетентностей не випадковий, він з належною повнотою і системністю повинен відображувати всю сукупність завдань, необхідність вирішення яких може виникнути в професійній діяльності, повинен вести до "метакомпетентності" як цілісної характеристики спеціаліста, який володіє необхідними можливостями вирішення найрізноманітніших задач професійної діяльності.

Отже, необхідність цілісності завжди бажана в реалізації кожного із популярних методологічних підходів, а також, що не менш важливо, цілісності усієї системи цих підходів. Пріоритетною є увага до цілісних властивостей досліджуваного педагогічного феномену, властивостей, що є бажаним результатом взаємодії у їх сукупності, не тотожних можливостям у їх окремості.

Наведені аргументи уможливлюють всезагальність цілісного підходу в усій системі методологічних регулятивів педагогічного дослідження, проектування і конструювання педагогічних об'єктів і процесів.

Головна особливість цілісного підходу, що відрізняє його від інших методологічних підходів до дослідження, полягає в тому, що якщо останні акцентують увагу на якомусь аспекті досліджуваного феномена (безсумнівно, важливого, нерідко визначального, порівняно з іншими), цілісний підхід, передусім, передбачає аналіз цілісності досліджуваного і проективного феномену якості особистості, особистості в цілому, педагогічного процесу, його фрагменту, "одиниці" і под.), шляхів забезпечення і підвищення його цілісності. А це можна забезпечити, якщо методологію цілісного підходу реалізувати в процесі здійснення всіх інших підходів. Цілісний підхід, у такий спосіб, є метапідходом, метарегулятивом (система регулятивів), реалізація якого важлива для ефективності повноцінного здійснення особистісного, системного, діяльнісного, синергетичного, культурологічного, компетентнісного і всіх інших підходів.

Дослідники останніх років дають підстави і привід до того, щоб знову спеціально повернутися до осмислення сутності, призначення, процедур реалізації цілісного підходу в сучасному педагогічному дослідженні. В числі важливих питань, на які належить відповісти, є наступні: в чому полягає принципова відмінність цілісного підходу від інших? Які аспекти педагогічної дійсності осмислюються лише з його допомогою, а не з ніякими іншими інструментаріями? Який понятійний апарат, логіка і етапи реалізації цілісного підходу в педагогічному дослідженні? Які головні характеристики, що дозволяють оцінювати цілісність педагогічних явищ і процесів, освітніх систем?

Цілісність освітніх систем може бути адекватно описана лише з використанням категорій "взаємозв'язок", "єдність", "інтеграція". Доцільно розглядати цілісність освіти як інтегральний критерій її ефективності. На практиці, однак, цілісність тієї чи іншої системи найчастіше (принаймні допоки що) саме оцінюють за її ефективністю у виконанні покладеної на неї місії. Звідси - шлях дослідження цілісних характеристик педагогічних феноменів:

- аналіз успішної практики вирішення педагогічної проблеми;
- виявлення факторів, що впливають на ефективність;
- побудова теоретичної моделі 1 "ідеального процесу";
- апробація на практиці;
- корекція теоретичних висновків ("побудова моделі 2");
- дослідно-експериментальна перевірка моделі 2 і т.д.

Процес цей настільки безкінечний, наскільки актуальною є проблема виховання і навчання людини, наскільки змінні умови учіння і виховання. В якості деяких смислотворних і системотворних "ліній", що поєднують окремі характеристики, елементи, ланки, ступені і рівні освіти в єдину цілісність у наукових дослідженнях і інноваційній педагогічній практиці є:

- наявність центральної смислотворної гуманістичної ідеї освіти і відповідність їй (адекватність із врахуванням специфічних умов того чи іншого рівня освіти і реального освітнього процесу) цілей і цінностей, етапів і рівнів освіти. Не мається

на увазі їх "однаковість", "схожість" (відомо, що "подібне подібного не потребує");

- взаємозв'язок, спадковість, взаємодоповнюваність і варіативність змісту та результатів освіти;
- відповідність процесуальних характеристик освітнього процесу (методів, освітніх технологій, умов їх використання) цілям, цінностям і смислам освіти, а також її змісту).

Аналіз практики використання ідей цілісного підходу при дослідженні конкретних педагогічних проблем дозволяє визначити логіку і послідовність етапів, дослідницьких процедур, реалізація яких дає більше переваг стверджувати, що використовувався "цілісний підхід". Так, наприклад, стосовно досліджень сучасних проблем учіння і виховання, тема яких формулюється за схемою "деякий фактор" як засіб розвитку "деякої особистісної якості", логіка і послідовність розгортаються у такій послідовності:

1. Вивчення ідей цілісного, культурологічного, діяльнісного, синергетичного, компетентнісного підходів. Аналіз основних робіт за профілем досліджуваної проблеми. Результат - вироблення на цій основі "концептуальної призми" подальших кроків дослідження - "передгіпотези", в якій з позицій раніше перерахованих підходів формулюються уявлення про сутність, функції, склад, структуру феномена, що вивчається.

2. Здійснення крізь "призму" даних уявлень ретроспективного аналізу проблеми з обов'язковою коректною оцінкою успішності і недоліків реалізації вищезгаданих підходів, оцінка її стану в сучасній теорії і практиці. Результат - уточнення загальної гіпотези дослідження, в якій сформульовані із врахуванням ідей цілісного підходу уявлення про сутність якості, особливості і логіку її становлення та розвитку.

3. Розробка наукових уявлень про сутність, функції, склад і структуру, рівні розвитку якості як цілісного феномену в структурі цілісності більш високого порядку - особистості в цілому (передусім через виявлення і аналіз її цілісних якостей - якостей, що зумовлюють спрямованість всієї життєдіяльності особистості і мають відбиток (в чому він полягає?) на всі інші якості.

4. Розробка системи діагностики наукового феномену, що дозволяє поряд з виявом особливостей і сформованості компонентів досліджуваного об'єкта оцінювати ступінь реалізації її функцій в регуляції життєдіяльності в цілому, розвиненість її цілісних властивостей. Саме через останнє аналізується становлення особистості в цілому. Для цього необхідні спеціальні методики, що не зводяться до компонентів.

5. Аналіз наукової літератури, педагогічної практики вирішення досліджуваної проблеми, організація експериментальної роботи на предмет виявлення засобів і умов, що дозволяють досягати поставлених цілей. Спеціальну увагу тут необхідно приділяти:

- засобам і умовам, що уможливлюють розвиток усіх основних складових досліджуваної якості (не загубити суттєвого);
- факторам, що стимулюють розвиток цілісних властивостей досліджуваної якості, і тим самим, розвиток особистості в цілому (вписати в реальний цілісний процес);
- межам і умовам реалізації можливостей тих чи інших засобів (на що впливають, до яких меж здатні розвинути, в чому обмеженість їх і под.). Результат - точні уявлення про можливості різних педагогічних засобів, які, поряд з уявленнями про логіку становлення і розвитку якості (в основному відображуваними в характеристиці рівнів розвитку якості), необхідні для конструювання ефективності цілісного процесу.

6. Обгрунтування і реалізація моделі цілісного процесу формування досліджуваної якості, яка повинна відповідати наступним вимогам:

- мати цілісний характер "статичної структури процесу" (В. С. Ільїн), що передбачає проектування і реалізацію всієї послідовності: вивчення висхідного стану - постановка цілей і задач (включаючи задачі не лише формування, але й власне дослідницькі) - відбір і конструювання системи засобів (що відповідають за складом і ієрархією особливостям конкретного етапу процесу і можливостям їх у формуванні даної якості) - використання (реалізація) цієї системи,

включаючи корекцію процесу за його відбуванням, - аналіз результатів (досягнень, невирішених задач);

- виявляти цілісний характер в аспекті "динамічної структури процесу" (В. С. Ільїн), що відображує більш всього послідовну зміну етапів і стадій процесу, спрямованих на розвиток успадкованих невирішених завдань, системи засобів їх вирішення, умов ефективного досягнення, результатів;
- на всіх етапах і в усіх ситуаціях цілісного процесу реалізувати прагнення організуючого його суб'єкта (педагог, колектив педагогів і под.) органічно включати "свій" процес в реально здійснюваний цілісний педагогічний процес (організовуваний не в рамках одного-двох предметів, а всією їх сукупністю, здійснюваний не лише в процесі учіння, але в контексті всієї життєдіяльності дитини). Це можливо лише завдяки пильній увазі до цілісних властивостей формованої якості, властивостей, які і "сполучають" все організовуване для її розвитку зі всім контекстом життя вихованця, основними його устремліннями.

Така логіка цілісного підходу експериментально перевірена в чималій кількості досліджень, в цілому підтверджує свою доцільність і здатність дати результати, які достатньо успішно "вписуються" в канву інтегрованих уявлень про особистість і шляхи її становлення та розвитку.

Цілісність наукового підходу до об'єкта педагогічного дослідження і його оцінка зумовлюються логічними, емпіричними і естетичними критеріями. До логічних критеріїв науковості відносяться несперечливість, повнота, об'єктивність та істинність наукового знання, а також причинно-наслідковий зв'язок, раціональність, відтворюваність, інтерсуб'єктивнісить і т.п. В якості емпіричних критеріїв науковості виокремлюються фальсифікація і верифікація. Процедура фальсифікації передбачає принципове заперечення гіпотези, тобто лише та теорія вважається науковою, яка принципово фальсифікується. Процедура верифікації передбачає емпіричне підтвердження гіпотези. Наукова істина пов'язана не просто з теорією, але з такою, що в принципі допускає емпіричну перевірку. Принципова

можливість перевірки відрізняє наукову істину від спекулятивних побудов. До естетичних критеріїв цілісного наукового дослідження вчені відносять простоту, красу, евристичність, конструктивність, нетривіальність, інформативність, логічну єдність, концептуальну і конгруентну обгрунтованість, оптимальність, прагматичність та ін., тобто такі прийоми опосередкованого зіставлення науково-теоретичних продуктів із дійсністю, які відтворюють гармонію між теоретичними побудовами і законами природи.

Використання цілісного підходу у педагогічному дослідженні ускладнюється тим, що традиційні форми учіння втрачають свою ефективність, творчий процес передачі навчальної інформації редуціюється в соціальний досвід минулого, а освіта нездатна швидко відтворювати сучасний рівень соціально-економічних відносин. Тим не менше потреби практики вимагають пошуку адекватних засобів репродуціювання наукового знання, і таким засобом є проектування теоретичних моделей, що відображують принципи поведінки в сучасному соціумі. По суті йдеться про проектування своєрідних соціальних модулів, здатних замінити в навчальному процесі реальні життєві ситуації, з якими суб'єкт освіти повинен ознайомитися в процесі професійної підготовки. Як правило, незалежно від обраної спеціальності на всіх етапах її опанування суб'єкт має бути готовим до ситуацій морального вибору, ділового і міжособистісного конфліктів, конструктивного діалогу, прийняття нестандартних рішень, управління групою чи колективом. Проектування і реалізація цих ситуацій в ході навчально-виховного процесу багато в чому визначатиме практичний результат, з яким людина входить в самостійне життя і професійну діяльність.

Традиційно подібний вид проектування називається "соціальним проектуванням", яке в специфічних умовах педагогічних систем трансформується в такий різновид, як соціально-педагогічне проектування. Його стратегічною метою є організація процесу, що дає початок керованим змінам у

соціальному середовищі, а основна задача - розробка стратегічних траєкторій розвитку особистості, створення ситуацій для розвитку особисгісних функцій, реалізація соціально-педагогічних механізмів, що забезпечують ефективність процесу соціалізації.

Своєрідністю соціального проектування є допуск широкого діапазону варіацій на фоні розпливчатої функції властивостей соціальних об'єктів, багатоманітності їх зв'язків та неможливості повного врахування. До його особливостей належать також динамічність соціальних об'єктів і процесів, суб'єктивність оцінок і відношень, що в цілому визначає імовірнісний характер проектованої соціальної дійсності. Тим не менше, соціально-педагогічне проектування - це повноцінний наушо-дослідницький акт, що передбачає вивчення соціально-педагогічних закономірностей, використання комплексу дослідницьких процедур, створення соціально-педагогічних умов для успішної реалізації проекту. Притаманна йому стохастичність визначається мірою соціальної стихії, яка є неминучим фактором процесу соціалізації на сучасному етапі. Соціально-педагогічне проектування передбачає розуміння результату не лише як зміну соціального об'єкта, але йтрансформацію самого суб'єкта-людину. У цьому випадку головними стають не успішність проекту як мета цілі, а тренування людських сил, їх самоактуалізація і вияви. Для педагогіки це важливо, бо на відміну від інших сфер соціального проектування тут фіксуються зміни, що відбуваються у самому вихованцеві і засвідчують його розвиток. Нарешті, не можна не відзначити ще одну особливість, яка полягає в тому, що проектування передбачає вивчення і врахування соціального замовлення, специфіку суспільно-політичного середовища, укладу життя, національних, регіональних, культурних факторів, що впливають на діяльність освітніх закладів.

Сказане переконує в багатоплановості теоретичних засад проектування, при цьому в практичній площині справа ускладнюється тим, що педагогічна наука має об'єктивні межі, за якими вступають в силу закони не педагогічного, а іншого

порядку, впливати на які педагоги не в силах. Такою є межа, що розділяє "чисто" педагогічний і непедагогічний впливи, які чинить неконтрольований і некерований соціум. У технологічному плані - це найбільш слабка ланка у забезпеченні педагогічної підтримки процесу соціалізації, бо майстерності і професіоналізму педагога часто-густо протистоїть розгалужена сітка засобів масової інформації, деструктивна соціально-економічна ситуація в суспільстві. Вихід слід шукати в розробці проектної технології соціалізаційного процесу, в основі якого є різновиди діяльності вумовах спроектованоїсоціальноїдійсності.

Важливо звернути увагу на процес алгоритмізації соціально-педагогічного проектування, в якому у відносно строгій послідовності відображені наступні процедури створення проекту: вияснення суспільної потреби у відозміні соціального об'єкту; визначення цілей конкретного проекту; збір об'єктивної інформації про передбачуваний проект; вибір засобів для його реалізації; перевірка провідних концептуальних ідей, що складають основу проектованого об'єкту; організація моніторінгу прогнозованих змін; остаточне прийняття рішення з реалізації розробленої концепції на практиці.

Ь запропонованого алгоритму видно, що процес соціально-педагогічного проектування має достатньо складну структуру, причому всі елементи розміщені в ієрархічній взаємозалежності. Соціально-педагогічне проектування за своєю природою спрямоване на соціум; воно корелює з різними соціальними процесами, серед яких найбільший зв'язок спостерігається з моделюванням, конструюванням, технологічним втіленням, прогнозуванням, плануванням, алгоритмізацією. Отже, аналіз сутнісних характеристик проектування дозволяє логічно передбачити з допомогою порівняльного методу кінцевий результат, зіставивши його із згаданими процесами. Таким чином, предметом дефініційного аналізу будуть такі смислові діади: "проектування і моделювання", "проектування і конструювання", "проектування і технологія", "проектування і прогнозування", "проектування і алгоритмізація".

Із теоретичного обґрунтування відмінностей між проектуванням і моделюванням виокремимо ті, що більшою мірою відповідають специфіці педагогічної діяльності. Якщо модель у загальнонауковому, зокрема й педагогічному, смислі є "замінником", аналогом реально існуючого процесу, то проект визначає неіснуючі поки об'єкти, а вірніше ті, що, є в уяві дослідника. Звідси моделі притаманна значно більша міра "об'єктивності", тоді як проект завжди є суб'єктивним. Важливіша відмінність моделі і проекту полягає в цілях їх створення. Модель створюється з метою вивчення об'єкта чи явища, одержання інформації про них, в той час як проект необхідний для конкретних дій перетворення об'єкта чи внесення коректив його взаємодії з іншими системами. Таким чином, якщо з допомогою моделі означають, то з допомогою проекту видозмінюють і керують соціальним чи педагогічним об'єктом.

Другою діадою, що підлягає дефініційному аналізу, є проектування і конструювання. У найзагальнішому вигляді їх відмінність знаходиться в площині відношень між ідеальними і реальними об'єктами. Якщо проектування є ідеальним створенням нового об'єкта у вигляді суб'єктивного образу, то конструювання є реальним створенням компонентів об'єкта, яке виявляється в схемах, програмах, структурних блоках тощо. По суті, успішність конструювання того чи іншого об'єкта без попереднього проекту викликає великі сумніви, рівнозначно як і процес проектування без подальшої реалізації загублює смисл.

Наступною смисловою діадою є проектування і технологія. Із врахуванням того, що поняття "технологія" набуло полісемантичної значущості, визначимося в його педагогічних межах. Під педагогічною технологією розуміється інтерактивний процес організації діяльності, який здійснюється з допомогою різноманітних засобів і способів, що забезпечують вирішення проблем на етапі аналізу, планування, організації, оцінювання. У цьому контексті проектування логічно виступає специфічним видом діяльності, спрямованої на створення технологій чи забезпечення цього процесу. Це дозволяє розглядати

проектування (зокрема й соціально-педагогічне) як одну із глобальних технологій сучасної культури, а саме - освітню, що забезпечує прогрес і поступальний розвиток людської цивілізації.

Значущість розмежувань між проектуванням і прогнозуванням полягає в тому, що вони дозволяють пов'язати два ідеальні процеси, спрямовані на їх об'єктивацію в реальній педагогічній дійсності. У педагогіці під прогнозуванням традиційно розуміється процес одержання випереджальної інформації про об'єкт, який базується на науково обґрунтованих фактах. Прогноз є іманентним елементом будь-якої проективної діяльності, зокрема і в педагогічній сфері, хоч ототожнювати ці процеси не можна. їх принципова відмінність у тому, що прогнозування відповідає на питання: "Що може отриматися?", в той час, як проектування націлене на те, "що повинно отриматися" в результаті реалізації проекту.

Діада, відтворююча зв'язки проектування з таким процесом, як планування, найбільшою мірою синонімічна Дійсно, ідеографічно планувати - означає створювати деякий план, проект чогось. У цьому розумінні ці процеси можуть виступати синонімами, бо у їхньому смисловому полі утримується прообраз майбутньої реальності. Однак із позицій соціально-педагогічного підходу вони мають розмежування. Проектування більш широкий процес, бо включає в себе обґрунтування діяльності, описування об'єкта і способів реалізації наміченого. Планування ж обмежується конкретною дією, визначенням послідовності і порядку, що спрямовані на реалізацію якогось етапу, стадії, структурного фрагменту. План сам по собі, рівнозначно як і процедура його створення, не передбачають якоїсь новизни чи наукового відкриття. Він слугує передбаченню творчої дії, притаманної проектуванню. Планування може бути віднесене також до одного з етапів складної проективної дії.

Нарешті, остання із заявлених смислових діад визначає співвідношення процесів проектування і алгоритмізації. Тут слід відзначити, що алгоритмізація - важливий процес, сутність якого - закріплення у свідомості і поведінці певного алгоритму логічної

послідовності дій, спрямованих на пошук оптимального вирішення в незнайомому середовищі чи ситуації. Розмежування в тому, що процес фрагмента соціального середовища необхідний педагогу для створення виховних ситуацій, в які можна поміщати своїх вихованців, в той час як алгоритм спрямовується на вихованців для вироблення у них навичок поведінки в незнайомому соціальному середовищі. Алгоритмізація передбачає закріплення жорстких поведінкових стереотипів, що забезпечують успішність процесу соціалізації на її адаптаційному етапі, а проектування уособлює в собі елемент творчості і оригінальності у вирішенні нагальної проблеми.

Отже, соціально-педагогічне проектування є об'ємною і складною в технологічному плані педагогічною діяльністю, спрямованою на створення фрагментів соціальної дійсності, яка безпосередньо не може бути представленою в навчальному процесі. У відповідних умовах проектування стає засобом соціального і інтелектуального саморозвитку суб'єктів навчально-виховного процесу, що забезпечує суб'єктам виховання ефективність соціалізаційної траєкторії. Для педагога цей процес стає додатковим засобом професійного зростання і розвитку його проективних здібностей.

Процес, який не тиражується у вигляді типової методики, утримує в собі значний елемент суб'єктивізму. Цей суб'єктивізм визначається характерним мисленням, неповторним стилем роботи, своєрідними педагогічними стереотипами, особистісними вміннями, рівнем практичної підготовки педагогів, що користуються проектуванням.

Оволодіння процесом проектування призводить до актуалізації професійного і особистісного потенціалів самого педагога. Це виявляється у затребуваності ним таких якостей, як перенесення своєї суб'єктної позиції в молодіжне середовище, спільне переживання зі суб'єктами учіння колізій освітнього життя, відмова від стереотипного, не уособленого сприймання суб'єктів учіння і виховання, прагнення оволодіти молодіжною субкультурою. У підсумкові, ці процеси актуалізують одержання додаткового стимулу для саморозвитку і професійного удосконалення особистості педагога.

У процесі проектування особистісно орієнтованої ситуації педагогу доводиться брати на себе виконання цілого ряду додаткових творчих функцій, зокрема таких, як драматизація ситуації, планування сюжетної лінії виховання, режисура ситуаційного процесу, творча імпровізація за ходом розгортання педагогічної ситуації. Іншими словами, педагог повинен не лише ставити перед студентом задачу, але й бути готовим виконати потрібну дію, вирішити колізійну проблему.

Проектування особистісно орієнтованих ситуацій у сфері поза навчальної діяльності передбачає їхню контекстність з реальними життєвими обставинами. Проблемне поле більшості ситуацій у навчальних закладах базується на соціовиховних проблемах студентів, які в процесі їх вирішення набувають досвід соціального життя. Недолік традиційного виховання полягає в тому, що воно надмірно рафіноване, відірване від реальної діяльності, позбавлене емоцій і почуттів, що завжди супроводжують розвиток соціальних процесів. Якщо у шкільній педагогіці прагнення убезпечити дитину від стихійних соціальних впливів виправдане, то для студентського віку воно стає фактором, з одного боку, гальмівним щодо процесу соціалізації, а з другого - провокаційним щодо розвитку інфантилізму, соціальної незрілості.

Проектування особистісно орієнтованих ситуацій передбачає звертання до набутого досвіду суб'єктів учіння. Такий процес розглядається не лише як виконання певного виду діяльності, а як робота над організацією свого внутрішнього світу, передбаченням особистісного поступу.

1.3. Моніторинг науково-педагогічного дослідження

Інформаційна цивілізація змінює функції і значущість інформації в різних сферах соціальної діяльності. Якщо раніше вона відігравала роль основного засобу, що забезпечував певний рівень комунікативної взаємодії у суспільстві, то зараз стає фактором домінуючого впливу на характер і спрямованість основних соціальних процесів.

Динаміка інформаційних технологій особливо помітна в освітній системі, хоч і переважає в ній поки що технократизм, що зводиться до забезпечення процесу освіти комп'ютерною технікою. Не заперечуючи в принципі важливість роботи з удосконалення методик використання комп'ютерної техніки в навчальних класах і лекційних аудиторіях, все ж необхідно зауважити, що при такому підході інформація продовжує відігравати роль комунікативного засобу, нехай навіть розміщеного в сучасній технологічній оболонці.

Інформатизаційний рівень освітньої діяльності, безсумнівно^ різко підвищився, однак варто прислухатися до деяких теоретиків педагогіки щодо його недостатнього використання в освіті і вихованні. Йому поки що протистоїть особистісно орієнтована парадигма розвитку педагогічної теорії і практики. Якщо розглядати учіння, виховання і розвиток суб'єктів учіння крізь призму концепції освітнього (виховного) простору, то виясниться, що таке протиставлення не зовсім коректне.

В якості методологічної основи в концепції освітнього простору використовується синергетична система світорозуміння, згідно з якою інформація є механізмом самоорганізації. "Саме інформація про більш загальну систему структурує і керує розвитком більш часткових систем, ...протидіючи хаосу, керує силами порядку і творення" [12,187].

З цієї точки зору, характеристика і спрямованість розвитку певної освітньої (навчально-виховної) системи багато в чому залежить від функцій, які виконує в ній інформація. Теорія самоорганізації виховних систем знаходить своє відображення в теоретичних дослідженнях психологів і педагогів. Найбільш повно функції інформації представлені в працях, де розглядаються проблеми спілкування суб'єктів освітньої діяльності. Психолог проф. Бодальов виокремлює наступні його функції в системі взаємозв'язків людини з іншими людьми: інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну і афективно-комунікативну [13,67-68]. Проф. Шевандрін в якості основних називає п'ять функцій: прагматичну, формуючу, підтвердження, організації і підтримки міжособистісних відносин, внуфішньо-особистісну [14,94-96].

Запропоновані психологами функції відбивають інформаційну сутність спілкування як соціально-психологічного феномену. Але щоб інформація мала педагогічну спрямованість і стала значущим виховним фактором освітньої діяльності, її функції повинні наповнитись педагогічним змістом. Таку інформацію назвемо педагогічною і виокремимо її специфічні функції:

- соціально-психологічну - сприяє психологічному розвиткові учасників освітнього процесу, атакож створенню оптимальних психологічних умов реалізації освітніх цілей;
- прагматичну - дозволяє на основі педагогічної інформації вирішувати прагматичні задачі особистісної і соціально-значущої спрямованості на різних рівнях виховної діяльності;
- інтеграційну - об'єднує локальні джерела інформації з метою створення системи, яка позитивно впливає на формування виховного процесу в навчальному закладі;
- діагностичну - дозволяє суб'єктам освітнього процесу визначати спрямованість, характер і якість своєї діяльності і на цій основі пропонувати конструктивні заходи для більш ефективного досягнення поставлених цілей;
- соціально-прогностичну - визначає перспективи та умови для подальшого розвитку особистості учасників освітньо-виховного процесу;
- соціально-нормативну - забезпечує соціально-орієнтований і нормативно зумовлюючий характер освітньої діяльності.

Послуговуючись класифікацією, що має функціональну основу, можна розробляти освітні технології, до яких відноситься і педагогічний моніторинг.[1] Моніторингові дослідження зараз досить розповсюджені. З 1998 р. у Росії виходить науково-інформаційний часопис "Стандарти і моніторинг в освіті", який має неабияку популярність серед науковців і практиків.

Значно зросла кількість теоретичних і практичних праць, автори яких пропонують певні види моніторингу: дидактичний,

[1] Моніторинг - безперервне стеження за яким-небудь процесом з метою иявлення його відповідності бажаному результату (Великий тлумачний словник учасної української мови. - К.: Перун. - 2001. - С.538).

виховний, управлінський, освітній, соціально-педагогічний тощо. Аналізуючи їх специфіку, варто звернути увагу на те, що моніторинг розглядається як засіб систематизації методів одержання інформації в процесі дидактичних досліджень чи визначення якості освітніх систем чи її компонентів (педагогічне спостереження) [15,31]; як засіб одержання певної інформації, можливості використання якої залежать від компетентності суб'єкта, в розпорядженні якого вона знаходиться.

Такий підхід не можна назвати педагогічно доцільним і таким, що відображає сучасні тенденції розвитку суспільства. Конструктивні намагання долати проблеми, що виникають, спостерігаються в рамках наукових шкіл, і окремих дослідників. Вони значно підвищують теоретичний рівень розробки моніторингових технологій і їх практичну значущість в освітній діяльності. Водночас слід зауважити, що маємо обмаль інформації, яка виконує педагогічні функції і сприяє розвиткові виховної діяльності.

Із впевненістю можна стверджувати, що найбільш повну реалізацію педагогічних функцій інформації забезпечує наступна система принципів педагогічного моніторингу: організація педагогічного спілкування; прагматичної значущості; інтеграційного характеру інформації; педагогічної діагностики; соціально-нормативної зумовленості; прогностичної спрямованості; науковості; неперервності; цілісності і спадковості. Кожен із них передбачає ряд вимог, які, залежно від змісту освітнього процесу і його виховної спрямованості можуть представлятися в якості пріоритетних і актуальних. Деякі принципи відбивають систему наукових форм, методів, засобів одержання інформації, вказують на умови, необхідні для розробки технології педагогічний) моніторингу.

Зокрема, створення атмосфери педагогічного спілкування і співробітництва забезпечує реалізацію соціально-психологічної функції педагогічної інформації. При цьому остання стає умовою розвитку діалогічного типу спілкування. Вона має бути зрозумілою всім учасникам освітньої діяльності, створювати

умови для співробітництва і кращого розуміння суб'єктами освіти один одного. Слідування принципу інтегрованості інформації сприяє підвищенню інформаційної культури в навчальному закладі. Принцип педагогічної діагностики буде успішно реалізованим, якщо процес одержання інформації базується на методологічних, теоретичних і практичних підходах, що використовуються в рамках педагогічної діагностики. Розробляючи технології одержання педагогічної інформації, необхідно враховувати рівень інтелектуально-пізнавального і особистісного розвитку учасників освітнього процесу.

Принцип соціально-нормативної спрямованості моніторингу особливо актуальний для підвищення якості освітньої діяльності в закладах освіти з врахуванням вимог Державного освітнього стандарту. Принцип прогностичної спрямованості буде реалізований, якщо педагогічна інформація матиме нормативно-пошукову доцільність сприяти розвитку педагогічної антиципації (передбаченню) всіх учасників освітньої діяльності, а також мати випереджальний вплив на процеси і явища освітньої діяльності.

Урізноманітнення принципів, що відбивають змістову сутність педагогічного моніторингу, уможливлює його логічне визначення як педагогічної технології освітньої діяльності, орієнтованої на одержання науково обґрунтованої інформації про хід і результати освітнього процесу і виконання виховних функцій у навчальному закладі.

Структура моніторингу визначається, передусім, функціями його елементів, Вона відображає зв'язок між елементами моніторингу на кожному рівні його формування. Структурно-функціональна характеристика педагогічного моніторингу включає в себе функції досліджуваної освітньої діяльності і принципи, на яких вона здійснюється. Ця характеристика залежить від типу моніторингу, рівня його проведення і специфіки освітньої діяльності. У такий спосіб педагогічний моніторинг можна визначати як дидактичний, виховний, освітній, управлінський.

Відомі 5 основних функціональних компонентів, які, відображаючись у структурі діяльності педагога, чи керівника навчального підрозділу, стають основою управління навчальною роботою суб'єктів учіння і формування їхньої особистості. До їх числа відносяться: гностичний, проективний, конструктивний, організаторський, комунікативний [16].

Гностичний компонент передбачає одержання інформації про всі аспекти функціонування педагогічної системи. На основі висхідної інформації відбувається формулювання і уточнення педагогічних цілей і задач, оновлення старих і створення нових планів і програм учіння і виховання - все це складає проективний компонент в діяльності педагогів. Якість і спрямованість проективної діяльності безпосередньо залежать від характерних особливостей одержуваної інформації, яка повинна відповідати вимогам педагогічних принципів і закономірностей.

Конструктивний компонент передбачає моделювання, побудову плану наступного навчального заняття і підготовку до нього. У більш широкому розумінні конструктивність може виступати не лише компонентом діяльності, але і її принципом, що забезпечує творчий характер педагогічних взаємовідносин.

В організаційному компоненті знаходить своє відображення реальна виконавська діяльність педагога, керівника навчального підрозділу чи закладу в цілому, практичне втілення наміченого плану дій і реалізації навчальної програми.

Комунікативний компонент включає в себе процедури, що забезпечують необхідні взаємовідносини і зв'язки між учасниками навчального процесу. Характеристика цього компоненту також багато в чому залежить від інформаційних технологій, використовуваних в освітній діяльності.

У струкгурно-функціональну характеристику моніторингу, що проводиться на інших рівнях, входять функції, що відображають специфіку педагогічної взаємодії з досягнення цілей освітньої діяльності в цілому, чи окремих її видів. Це система принципів, на яких базується процес побудови чи реалізація заявленого проектом рівня функцій освітньої

діяльності. Вона може пропонуватись у вигляді певної теоретичної цілісності чи концепції автора, спрямованої на пошук найбільш оптимальної і соціально адекватної сутності освіти. Деякі науковці, наприклад, розробили систему принципів професійної освіти, що базувалася на такій сукупності ідей її розвитку: гуманізації, демократизації, неперервності, випереджувальній освіті. Основою такої класифікації стала орієнтація на суб'єктів і об'єктів - споживачів професійної освіти: особистість (ідея гуманізації); суспільство (демократизація); виробництво (випереджувальна освіта); сама система неперервної освіти [17,254].

На основі структурно-функціональної характеристики педагогічного моніторингу визначаються цілі, на досягнення яких повинна спрямовуватись його технологія. У більшості соціальних технологій використовуються певні моделі. У ході моніторингу необхідно відслідковувати зміни, включені в них показники. Ці моделі можна умовно розділити на емпіричні і нормативно-пошукові. Перші розробляються на основі моніторингу [18,47-53].

На відміну від емпіричних, на першому етапі розробки нормативно-пошукових моделей створюються теоретичні моделі на основі методології моделювання освітніх процесів і систем. У теоретичних моделях фіксується нормативний рівень розвитку визначеного аспекту освітнього процесу чи якості особистості, відображається досвід проведення педагогічної діагностики, пов'язаний з досвідно-експериментальною роботою з корекції чи оптимізації моделей. Практика показує, що найбільш ефективними в моніторингових технологіях є функціональні діяльнісні моделі різних суб'єктів сфери освіти.

Сама технологія педагогічного моніторингу складається з двох компонентів: досвідно-пошукового і конструктивно-організаційного. Перший відображує теоретичне обгрунтування, практичну реалізацію і доказ педагогічної значущості чи ефективності основних моніторингових процедур. Назва етапів (підготовчий, адаптаційний, висхідно-діагностичний^ змістово-

технологічний, підсумково-діагностичний), технології і їх основні задачі повинні відповідати загальнонауковим вимогам проведення досвідно-пошукової роботи в гуманітарній сфері знань. Конструктивно-організаційний компонент забезпечує реалізацію педагогічно-значущих і ефективних моніторингових процедур у практиці освітньої діяльності. Етапи компоненту: нормативний, організаційний, науково-методичний. На першому етапі розробляються положення і інструкції з реалізації технології педагогічного моніторингу в освітньому процесі. Ці документи виносяться на обговорення педагогічного загалу навчального закладу, його колективного органу (вченої ради, наприклад) і у випадку його прийняття стають обов'язковими для виконання всіма учасниками освітньої діяльності в навчальному закладі. Процес їх підготовки і обговорення має бути демократичним і охоплювати широке коло учасників освітньої діяльності.

Такі методологічні і теоретичні засади одержання педагогічної інформації у навчальному закладі і проведення навчально-виховного моніторингу. В державних освітніх стандартах другого покоління представлені критерії, які дозволяють оцінювати діяльність студентів у ВНЗ за певними функціональними напрямками. Звичайно, ця інформація має навчально-професійний характер, але повинна володіти всіма моніторинговими функціями.

Отже, використання різних інформаційних технологій є актуальним напрямком удосконалення освітньої діяльності. До числа таких технологій, які тільки розпочинають використовуватись в освітньому просторі, відноситься педагогічний моніторинг, що дозволяє одержати інформацію, за допомогою якої можна конструктивно впливати на характер і якість освітнього процесу в навчальному закладі.

З огляду педагогічного моніторингу особливої уваги заслуговує найважливіша педагогічна категорія "досвід". Вчені характеризують її як досить складну із-за того, передусім, що вона може впливати на освітній процес як позитивно, так і негативно. У свій час Е. Гусерль описав два види досвіду -

безпосередній, чи первинний, що набувається почуттєвим сприйманням предметів і явищ світу, і опосередкований, чи вторинний, отримуваний завдяки мовній комунікації, в процесі якої описується ситуація чи якесь явище. У дійсності частомає місце змішаний вид, коли безпосереднє сприймання ситуації супроводжується мовним аналізом чи описуванням [19]. На переконання прибічників емпіричної теорії, учіння може відбуватися на основі будь-якого досвіду, хоч є певна, ще недостатньо вивчена, залежність між ними.

Досвід може використовуватися людиною з різним рівнем усвідомленості. У більшості життєвих ситуацій людина діє начебто інтуїтивно, не задумуючись над обставинами. У цьому випадку створюється враження, що вона точно знає, як потрібно себе вести, і діє відповідно. А. Бергсон називає це продовженням (duration), для якого характерно майже не усвідомлюване людиною протікання часу. Така ситуація має місце в умовах гармонії людей із соціокультурним оточенням. їм не доводиться досить глибоко замислюватися, перш, ніж діяти, оскільки майже інтуїтивно вони, здається, знають, як вести себе в конкретних обставинах. Однак це не інтуїція, а результат попереднього навчального досвіду. Вони використовують свій минулий досвід для аналізу існуючих ситуацій і сприймають її усвідомлено, хоч і створюється враження інстинктивної реакції. Усвідомлення конкретної ситуації і протікання часу в цьому випадку знаходиться на низькому рівні, часто непомітному для людини.

За інших обставин, коли немає очевидного зв'язку між існуючою ситуацією і минулим досвідом, поведінка людей ускладнюється, вони вимушені замислюватися над рішенням, однозначна модель реактивної поведінки відсутня. Час для них неначе зупиняється, "замерзає" на цій точці, усвідомленість ситуації зростає, люди вимушені роздумувати, планувати чи вивчати щось нове. Учіння завжди розпочинається з активізації минулого досвіду в новій ситуації. При цьому рівень усвідомлення процесів, що відбуваються і відіграють важливу роль як у набуванні досвіду, так і в послідуючому учінні, може бути різним.

Не менше значення при розробці емпіричної теорії учіння, особливо дорослих, що є примітною ознакою XXI ст., приділяється концепту часу. Згідно з дослідженнями канадських вчених Д. Брандижа і Д. Макеракера, що визначили принципи учіння дорослих і їх використання при плануванні навчальних програм, люди різного віку сприймають час неоднаково, що суттєво впливає на учіння. Вони встановили, що діти і молоді дорослі схильні вимірювати час "від народження", а в тих, кому за сорок, виявляється тенденція вимірювати його "до смерті" [20, 35-36]. Оскільки час у свідомості дорослих учнів стає коротшим, навчальні потреби фокусуються більш гостро на суттєвих проблемах сучасного, і попередній досвід відіграє визначальну роль. Перспектива часу у дорослого студента змінюється від перспективи відстроченого використання знань до перспективи їх негайного використання і відповідно змінюється орієнтація по відношенню до учіння: від предметної спрямованості - до проблемної.

Слід враховувати закономірну кореляцію між віковою категорією суб'єктів учіння і сенситивністю засвоєння певної предметної сфери знань. Відомо, що математику і іноземну мову краще вивчати в молодому віці, а історію - тоді, коли орієнтація людини спрямована до минулого досвіду. Звичайно, для вияву більш точних вікових переваг у відношенні до предметних сфер необхідні додаткові дослідження. Не заперечуючи можливої наявності чисто вікової схильності чи сенситивності до опанування окремих сфер знання, так само, як і різного рівня вияву потреби людей до саморозвитку і самовдосконалення, зауважимо, що визначальним чинником є потреби суспільства в тих чи інших спеціалістах, зумовлені науковим, технічним і соціально-економічним розвитком. Саме це вимушує багатьох людей підвищувати свою професійну кваліфікацію чи здобувати нову спеціальність.

Аналіз нової ситуації обов'язково відбувається в "світлі" минулого досвіду індивіда, а суб'єктивність сприймання визначається особистою біографією суб'єктів учіння. Тут постає зумовлюючий чинник такого аналізу - соціокультурне середовище. При учінні все ускладнюється й тим, що з дорослістю людини

втрачається її пам'ять. "Молода людина і доросла людина, якій за 50, змогли б обоє запам'ятати і повторити в середньому вісім випадкових чисел, попередньо висловлених. Але різниця в тому, що якщо більш старшу людину попросити запам'ятати щось ще в проміжкові між тим, що вперше висловили, і моментом, коли попросили їх повторити, то ймовірність, що вона згадає числа, менша, порівняно з молодою людиною"[21,59].

Дорослі суб'єкти учіння мають ряд особливостей, які відрізняють їх від юних і повинні враховуватися при організації і проведенні учіння. Передусім, це великий досвід і велика кількість професійних та інших життєвих обов'язків. Крім того, вони навчаються без відриву від основної діяльності. Внаслідок великої кількості джерел інформації, що оточують дорослу людину, їй важче утримувати в пам'яті і відтворити в подальшому знання, отримувані в процесі учіння. Тому їм необхідно створювати спеціальні умови для запам'ятовування навчального матеріалу на самих заняттях.

Дорослі краще запам'ятовують інформацію, якщо усвідомлюють її значення і можуть інтегрувати в уже притаманну їм систему знань. Це справедливо для всіх вікових категорій, але для дорослих вона має особливе значення, щоб знайти надійні механізми посилення роботи довільної довготривалої пам'яті дорослої людини. Стимулюючим аргументом у цьому зв'язку може служити добре відома здібність літніх людей легко відтворювати окрему інформацію із довготермінової пам'яті, опановану багато років назад.

Освіта дорослих - це перетворення досвіду, одержуваного людиною в момент навчання, в знання, уміння, відношення, цінності, емоції і под. Учіння тому є фактором зміни автобіографії індивіда, що, в свою чергу, впливає на сприймання ним майбутніх, в тому числі навчальних, ситуацій. Особливої уваги заслуговує представлення процесу учіння дорослих у вигляді моделей, що відображають засвоєння досвіду. Відома модель у вигляді кола з вертикальним і горизонтальним перетином діаметрів. У чотирьох точках перетину розміщені один за одним чотири

основні компоненти: конкретний досвід; спостереження і роздуми; утворення абстрактних понять і узагальнень; випробування (перевірка) імплікацій понять у нових ситуаціях і знову повернення до конкретного досвіду.

Інші вчені вважають, що процес освіти може розпочатися на будь-якій стадії і є безкінечною спіраллю. Рух по вертикальній вісі репрезентує процес концептуалізації, а по горизонтальній - зміни від пасивної до активної маніпуляції.

Більш складною, але цікавою з точки зору врахування об'ємної і всебічної інформації є модель англійського дослідника педагогічної проблематики П. Джарвіса. Вона представлена різноманітністю навчальних маршрутів. Автор вважає, що існують 9 типів реакцій на досвід, які можна згрупувати навколо трьох фундаментальних категорій, відмінних одна від одної: відсутність уміння, не рефлексивне учіння, рефлексивне уміння.

Перша категорія - відсутність учіння (non-learning) - складається з наступних видів відгуків чи реакцій на досвід: презумпція (presumtion); відсторонення від розгляду (non-consideration) і відмова (rejection). Вони показують, що люди не завжди навчаються на основі свого досвіду.

Презумпція - типова реакція на повсякденний досвід. Людина довіряє своєму минулому досвіду і реагує на новий вже перевіреним нею раніш сформованим практичним способом. Така реакція виявляє довірливе ставлення людини до світу і є наслідком гармонійної взаємодії з навколишньою дійсністю. Відзначаючи мало осмислений і механістичний характер такої реакції, дослідник все ж вважає її основою соціального життя, "було б нестерпно, якщо б людям доводилося виважувати кожне слово і кожну свою дію у всякій соціальній ситуації, перш ніж діяти. Отже, велика частина життя проживається на основі попереднього досвіду, і презумпція є типовою реакцією на знайому ситуацію" [22,71].

Відсторонення від розгляду є іншою формою реакції на досвід, що не веде до учіння. Суть її в тому, що в силу якихось причин, наприклад, великої зайнятості чи страху перед

наслідками, людина не реагує на виниклу ситуацію, і, відповідно, не використовує можливостей нового навчаючого досвіду. У житті така ситуація не рідкість.

Відмова як третя складова першої тріади класифікації реакцій на досвід представляє собою усвідомлене неприйняття нової ситуації після її сприймання і обдумування, тобто усвідомлена відмова від потенціального учіння, яке могло б стати наслідком аналізу нового досвіду. Така поведінка властива і молодим людям, і людям із віком. Негативні реакції на досвід заслуговують великої уваги з боку педагогів і соціального оточення. Вони гальмують процес учіння і заважають успішному просуванню суб'єктів учіння. Тому надзвичайно важливо, враховуючи можливість їх виникнення, створювати умови, що не допускають чи блокують такі вияви.

Друга основна категорія класифікації, яку автор назвав не рефлексивним учінням (non-reflective learning) включає неусвідомлене учіння (preconscious learning), оволодіння вміннями (scills learning) і заучування (memorization). Основою для об'єднання цих трьох видів в одну групу є відсутність роздумів.

Неусвідомлене учіння людей відбувається в повсякденному житті постійно в міру набування досвіду. Людина зазвичай не задумується над цим чи, буває, навпаки, загострює свою увагу на об'єкті. У будь-якому випадку учіння відбувається для неї непомітно. В освітню дію включається своєрідне схематичне сприймання, що діє "на межі свідомості". Такий вид мало досліджений щодо його переваг чи незручностей.

Оволодіння вміннями, як вид навчання, обмежується сферою простих умінь, набутих фізичною працею і фізичними вправами. Даний вид учіння охоплює лише нескладні, не продовжувані в часі, процедури, пов'язані, наприклад, із діями робітника на конвеєрній лінії. Такі вміння часто-густо набуваються шляхом імітації, рольового моделювання, виконання за зразком.

Заучування є, можливо, найбільш відомою формою учіння. Таким чином виучується в шкільному віці таблиця множення, запам'ятовуються нові іноземні слова і под. Дорослі іноді

вважають, що від них вимагається саме такий вид уміння. Вони намагаються записати все, що говорить лектор, з метою відтворити ці сентенції на екзамені.

Ці три види не рефлексивного учіння, безумовно, мають місце в освіті дорослих. їх "вага" значною мірою залежить від дисципліни, що вивчається. Порівняємо, для прикладу, оволодіння іноземною мовою, що вимагає великого об'єму заучування, навчання водія, де необхідний певний набір фізичних умінь, і вивчення виробничого менеджменту, що передбачає зовсім іншу специфіку вивчення і засвоєння.

У третій, основній категорії класифікації П. Джарвіса представлені рефлексивні види учіння - роздумування (contemplation), рефлексивне оволодіння вміннями (reflective skills learning) і експериментальне учіння (experimental learning). Вони об'єднані супроводом аналітичного мислення.

Роздумування визначається "як процес аналітичної інтерпретації досвіду і введення висновку без звертання до більш широкої соціальної дійсності". Тут виявляється близькість до медитації, роздуму теоретика-філософа. У такий спосіб одержується нове знання і, відповідно, збагачення людини на основі чисто теоретичного аналізу досвіду.

Рефлексивне оволодіння вміннями розглядається як більш тонкий, ускладнений підхід до викладання практичних дисциплін. Вважається, що на рівні наслідування засвоюється обмежене коло простих умінь, які не вимагають підключення діяльності мислення. Для оволодіння складними необхідний більш усвідомлений підхід, який полягає не лише в розумінні алгоритму діяльності, але і в засвоєнні супровідної інформації, що пояснює специфіку його виконання.

Експериментальне учіння відбувається тоді, коли теорія перевіряється практикою, а кінцевим продуктом такої перевірки є знання, що повністю співвідноситься з соціальною дійсністю.

Згідно з переконаннями П. Джарвіса, ці види рефлексивного учіння не обов'язково є інноваційними, чи орієнтованими на зміни. Він пропонує додаткову диференціацію,

виокремлюючи в кожному з трьох видів інноваційну і конформістську форми. Дотримуючись термінології вітчизняної педагогіки, їх можна було б назвати репродуктивною і продуктивною, що ведуть, відповідно, до репродуктивного і продуктивного рівня засвоєння матеріалу. Таке доповнення є виправданим, бо дозволяє чітко розмежовувати учіння за зразком від проблемного, що передбачає використання і формування пошукових, творчих способів пізнання.

Спираючись на активний інформаційний аналіз, рефлексивне учіння привертало і продовжує привертати увагу теоретиків та практиків психолого-педагогічної науки, що обслуговує освітню систему. У зазначеному процесі задіяна значна кількість світових і вітчизняних вчених. Розглядаються різні сторони цього складного явища, порівнюються результати репродуктивного і продуктивного учіння, пропонуються відповідні поглядам авторів класифікації учіння, вводиться нова термінологія. Одні намагання можна вважати більш вдалими, інші менш. Типологія, запропонована П. Джарвісом, завдяки її повноті і логічній строгості побудови, уявляється цікавою і корисною як для практичного використання в системі освіти, так і для проведення нових наукових досліджень. її особливе значення полягає в тому, що вона послідовно і прискіпливо привертає увагу до можливих наслідків "зіткнення" людини з новим досвідом, які уможливлюють чи не уможливлюють освітній ефект. Привертаючи увагу педагогів до ситуацій, які заважають учінню, емпірична теорія П. Джарвіса спрямовує їх на дії запобігання заперечних наслідків, на підвищення ефективності управління навчальним процесом.

Не меншу цінність в координатах педагогічного моніторингу має і детальний аналіз важливої категорії "педагогічний досвід". Однак неоднозначність його впливу, показана в дослідженнях зарубіжних і вітчизняних вчених, вимагає проведення додаткових досліджень для виявлення шляхів його оптимального використання в системі освіти. Безсумнівно, що лише в площині досвіду можна вирішувати

основні проблеми освіти і виховання: формування особистості, зміст теоретичної і практичної педагогіки, шляхи і засоби мотивації навчально-пізнавальної активності і т.д. При цьому традиційні проблеми можуть отримувати нові імпульси розвитку, а головне, нові повороти, нові грані в самій їх постановці і далі - в пошукові плодотворних шляхів їх вирішення. Вже зараз на теоретичному і практичному рівнях ставляться питання розширення освітнього простору (його структури, змісту, організаційних форм), докорінної перебудови педагогічного процесу на основах гуманізації і гуманітаризації тощо. Висхідним пунктом, своєрідною точкою відліку є проблема особистості вихованця як людини, яка самостійно, вільно і відповідально визначає свій життєвий і професійний шлях засобами саморозвитку - самоосвіти і самовиховання.

У цих та інших напрямках теоретичних і практико-орієнтованих пошуків відображені серйозні прагнення до того, щоб більш глибоко і різнобічно визначати саму педагогічну реальність, скласти уявлення про освітній процес передусім як про гуманітарне і гуманістичне явище.

В останнє десятиліття XX століття посилився інтерес до культурологічного осмислення процесів виховання і навчання, коли гуманітарний смисловий формуючий аспект є першочерговим. Культурологічний підхід передбачає розгляд передусім світогляду педагога, методологічного осмислення ним освітніх реалій і нерозривно пов'язаного з цим професійного становлення і розвитку. Гуманістично і гуманітарно орієнтованому педагогу близькі й зрозумілі тенденції розвитку людського співтовариства в поступі до ноосферної свідомості (В. І. Вернадський), до Розуму культури (В. С. Біблер).

Простір педагогічної думки сьогодні розширився. Теорія і практика освіти "втягують" у мисленнєвий і діяльнісний вир знання не лише суміжних та споріднених наук (загальна, соціальна, вікова і педагогічна психологія, філософія, кібернетика як наука про управління тощо), але й інших наук, зв'язки з якими мають опосередкований характер, однак їхній потенціал,

безумовно, здатний збагатити педагогічне знання. Це філологія, психолінгвістика, етнографія і етнологія, семіотика, мистецтвознавство, етика та естетика тощо. Осмислення цих зв'язків, виявлення їх системного характеру вимагає спеціальних досліджень. І тут може зарадити філософія.

Філософські положення мають великий рівень узагальнення, ширину охоплюваного матеріалу і універсалізм відношень до дійсності. Саме філософія сприяє цілісному баченню процесу, явища, предмета, і це особливо необхідно в проблемній ситуації. Головне, що здобуває в цьому випадку людина, - це можливість бачити внутрішні протиріччя розвитку предмета як його саморух. Людина в цьому випадку уособлює в собі всі системні зв'язки реального життя, які забезпечують її найважливішу особистішу і життєву основу - цілісність. У цьому зв'язку С. Л. Рубінштейн у праці "Людина і світ" зауважив: "Людина є частиною буття..., яка усвідомлює все буття...".

1.4. Класична і евристична дидактики у контексті творчого поступу особистості

На систему освіти в сучасних умовах суттєво впливає ряд факторів, з якими неможливо не рахуватися. Передусім це ускладнення і нестабільність соціально-економічних умов, постійна стресова ситуація від інформаційного вибуху, наявність ризику порушення безпеки не лише суспільства, а й кожного індивіда. Випускники загальноосвітніх і вищих навчальних закладів, підготовлені до сприймання і оцінки світу як сукупності стійких урівноважених систем, стикаються з необхідністю адаптації до реальних умов життя і праці в нестійкому і неврівноваженому інформаційно-освітньому середовищі.

Лавиноподібний розвиток інформаційних технологій змінює спосіб життя і систему цінностей, вимагаючи пріоритетів у виробництві інформаційного продукту. Процес комп'ютеризації рятує людину від рутинної праці, але при цьому різко зростає запит на інтелект, посилюється запит на здібність до творчості, до генерування нових ідей, до

трансформації наявних знань в усіх видах діяльності. Інтелектуальний потенціал стає надійним і значущим продуктивним потенціалом суспільства.

У цих умовах зміни у вихованні, освіті і навчанні майбутніх спеціалістів зумовлюють необхідність орієнтацій на соціалізацію особистості, здатної, в першу чергу, до генерації нових, відповідних запитові сучасного світового розвитку, ідей, творчих діянь, самоактуалізації, критично перетворюючого ставлення до цивілізаційного коду і його передачі наступним поколінням, до інтелектуального злету і розвитку прагнень до незалежності індивіда, його свободи.

У більшості випадків у зв'язку з недостатнім використанням у навчальному процесі спеціальних психолого-педагогічних технологій, спрямованих на розвиток творчого мислення суб'єктів учіння, здійснюється підготовка випускників, орієнтованих в основному на репродуктивну діяльність. їхній досвід спрямовується на вирішення алгоритмічних завдань, відтворення технологій за зразками і правилами, він малоздатний до аналізу неалгоритмічних ситуацій і прийняття нетрадиційних творчих рішень. Сприяє цьому й класична (традиційна) дидактика, вибудована за зразком вершин трикутника з двома суб'єктами учіння (педагогом і учнем) та змістом освіти. Традиційно учневі достатньо опанувати зміст, щоб мати відповідний сертифікат у вигляді атестату зрілості чи диплому, щоб увійти у соціальний простір самостійного життя, будучи в ньому заручником обставин.

У свій час таку ситуацію науково обгрунтував російський педагог і дослідник В. П. Вахтеров (1853-1924), талановитий і прискіпливий дослідник розвиваючої педагогіки. У праці "Основи нової педагогіки" (1913) він зауважує: "Ідея розвитку є останнім словом сучасної науки і філософії. Вона лежить в основі людського світосприймання, з нею пов'язані всі наші сподівання і надії на майбутнє. Вона представляє собою найцінніше досягнення XIX ст." [23,65].

Василь Порфирійович, можливо, першим зробив закид педагогічній науці як безсистемній, суперечливій, хаотичній галузі гуманітарних дисциплін, позбавленої концептуальної ідеї, яка б гармонізувала її складові. Він розумів, що суперечності і розбіжності згрупувати в єдине ціле можна лише наскрізною основною ідеєю. "Намагання, цілеспрямовані у цьому контексті, не задовольняли мене, допоки я не переконався, що всі окремі елементи педагогіки найдоцільніше об'єднуються ідеєю розвитку, розуміння цієї теорії в найширшому розумінні цього слова - і як розвиток індивіда, і як біологічний розвиток роду, і як історичний процес, і в основоположному значенні для педагога - як розвиток особистості вихованця... Еволюційна теорія кинула сліпучий потік світлих ідей, які похитнули всі попередні підвалини відкриття нових перспектив" [24,334-335].

Саме еволюційна теорія та ідея розвитку мають зайняти, за Вахтеровим, "основоположне місце в педагогіці" і стати основним методологічним принципом в освіті дітей та дорослих. "Лише тоді, коли виховання народних мас і в школі, і в житті буде поставлено на основах учіння про розвиток, згідно зі здоровими прагненнями до розвитку, із законами природи, лише тоді можна розраховувати на те, що країна спрямує всю могутність своїх творчих сил і всю ініціативу й енергію на справедливу організацію суспільного життя, промисловості, науки, мистецтва і культури взагалі" [23, 123].

Щоб можливо було задіяти "еволюційну педагогіку", вважав В. П. Вахтеров, необхідно опанувати вчення про розвиток в цілому, узагальнити практику виховання, експериментувати, вивчати історію педагогіки, знайомитися з біографіями відомих людей. Важливим тут є наукове вивчення розвитку дитини в першу чергу з позицій педагогіки і психології, з урахуванням даних вивчення її біологами і представниками інших наук про людину. Вивчення повинне бути не лише в статиці, але і в динаміці, не лише, в фізичному, але й розумовому і моральному аспектах.

Органічною складовою природовідповідності є індивідуалізація учіння і виховання. За В. П. Вахтеровим,

провідне місце займає індивідуалізація, яка повсякчас нагадує, що діти відрізняються між собою неповторністю, ексклюзивністю; вони мають різне мислення, неповторний чуттєвий світ, власні потреби, інтереси, дії; кожна дитина прагне до "неповторного розвитку", зі своїм темпом і своїми періодами; шкільна освіта повинна стати "достатньо еластичною", позбавленою шаблонів, з індивідуальними програмами розвитку. Зневажання індивідуальним розвитком веде до затримки розвитку нації і всього людського суспільства. "Нова педагогіка, визнаючи в основі людської природи прагнення до прогресивного розвитку, вимагає занадто бережливого ставлення до природних схильностей і прагнень дитини. Якою б малою не була дитина, але це дорогоцінне людське життя з визначеними прагненнями до прогресивного розвитку, і наш обов'язок зберегти її і сприяти розвиткові всього, що є у цих прагненнях людського і нормального... Крім того, ми повинні рахуватися з індивідуальними прагненнями дітей, ідучи назустріч їхнім новонародженим інтересам, здібностям і схильностям і розвивати їх в момент їхнього вияву" [24,344].

В. П. Вахтеров вбачав складнощі й труднощі задачі - здійснити в усій повноті індивідуалізацію: скільки людей на світі, стільки й виховних систем. Він вважав можливим певною мірою полегшити цю задачу розподілом дітей на типи і запропонував свою типологію за ознаками переважаючих схильностей.

У статті "Наші методи викладання і розумовий паразитизм" В. П. Вахтеров за рівнем впливу на розумовий розвиток суб'єктів учіння розподіляє всі використовувані способи і засоби учіння на дві групи, дві категорії. До першої групи він зараховує "ті прийоми, коли вчитель має на увазі збудити самодіяльність учнів, дати поштовх і підтримку їхнім творчим силам, коли він визначає учням матеріали у відомому розміщенні і ставить задачі, а до всього іншого учні доходять самі. Вони самі роблять висновки з даних матеріалів, фактів і цифр, а коли можливо, самі ж роблять і спостереження...

Тут учень переходить у становище винахідника: він сам робить відкриття і винаходи, він сам переживає той розумовий процес і ті ж почуття, які переживав творець і винахідник [24,148]. Учні самі ці матеріали класифікують, комбінують, порівнюють, знаходять в них спільне і відмінне, узагальнюють. Побудований у такий спосіб навчальний процес дозволяє успішно розвивати розум, тямущість, здібність до суджень, особисту ініціативу, здатність до самоперевірки, прагнення доходити до всього самому, спостережливість, творчість, критичне сприймання чужої думки. Всі способи учіння, що характеризуються високою пізнавальною активністю, самостійністю і розвитком учнів, педагог узагальнено називає сократичним (чи евристичним) методом.

Усе "не евристичне", "не розвиваюче" В. П. Вахтеров називає "дидактичним методом", розрахованим "на швидке натаскування чи вигнання учнів на іспит, на пасивне сприймання механічним шляхом можливо більшої кількості інформації, на швидке запам'ятовування готових висновків, правил і формул, на засвоєння слів, слів і слів, на швидке тренування учнів" [24, 150]. У ньому провідну роль відіграє слово, вчительське чи книжне; всі висновки, узагальнення, правила, положення подаються в готовому вигляді; ціль учіння зводиться до того, щоб зрозуміти, запам'ятати і відтворити слова вчителя. В результаті з дітей готуються "ідеальні раби", "розумні автомати", "не здатні розмірковувати, що сприймають все на віру, не привчені спостерігати, класифікувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки, знаходити причинні зв'язки, перевіряти себе й інших..." [24,150]

На який метод слід покладатися, який обирати? Безсумнівно, на думку В. П. Вахтерова, - евристичний, бо він єдиний відтворює розвиток. "...Справа зовсім не в тому, у який спосіб скоріше підготувати учня до екзамену, як швидше виконати програму, - вся справа в тому, щоб розвинути розумові сили учнів, а цього можна досягти лише використанням, де слід, евристичного методу викладання" [24,154]. Якщо б еврістичний метод був домінуючим у школі, вважає він, то здібність людей

робити відкриття, їх творчі вияви у тисячі разів переважали над тим, що спостерігається на практиці. Передбачення ж, що при евристичному викладанні витрачається більше класного часу, він спростовував роздумом: це може відбуватися лиш на першому етапі. Коли ж учні навчаться більш успішно працювати самостійно, вони стануть випереджати "вихованих на помочах".

Незважаючи на існування багаточисленних прийомів і методів, використання яких започатковує нові ідеї чи нові рішення, педагоги часто-густо використовують малоефективні традиційні методи, випадкові здогадки, оскільки ефективні креативні методи їм практично не відомі. Вони неактуальні в навчальних планах педагогічних ВНЗ і в підготовці магістрів, майбутніх педагогів вищих навчальних закладів.

Евристичні прийоми і методи продуктивні при операційній складності точного вирішення завдань і необхідності одержання деякого рішення з практичним інтересом. їх перевагою є гнучкість, вони простіші від складних математичних методів, які вимагають точних засобів.

Сьогодні відбувається об'єднання в єдиному культурному просторі концептуальної бази природничо-наукової і гуманітарної культур. При цьому компонентами концептуальної бази поряд із теорією пізнання, теорією систем, синергетикою, існує теорія творчості і евристика. Актуальним стає вивчення природничо-наукових основ процесу творчості, зокрема психофізіології творчості, психології мислення, теорії самоорганізуючих систем - синергетики. Знання природничо-наукових основ, тобто природи відповідних процесів і явищ, сприяють адекватному розумінню можливостей управління чи коректувального впливу на явище чи процес.

Евристичні прийоми і методи рішення неалгоритмічних задач актуальні і продуктивні у сфері технічних і гуманітарних інновацій, однак у гуманітарній сфері, особливо у художній творчості, спеціалізовані систематизації, евристичні прийоми і методи не розроблені. У технічній творчості, у сфері раціоналізації, винаходів і відкриттів за основу методології

генерування ідей взято алгоритм вирішення винахідницьких задач (АВВЗ) Г. С. Альтшуллера, що систематизує відповідні евристичні прийоми і методи, однак в технічних вищих спеціальні і міждисциплінарні освітні курси для реалізації системного підходу до формування професійно-творчого потенціалу випускника відсутні.

У педагогіці вищої школи актуальною проблемою є формування такої дидактичної системи, як евристична дидактика, яка спрямована на підготовку студентів до вирішення неалгоритмічних задач і прийняття нестандартних рішень із використанням логіко-евристичних методів, а також на навчання самоініціації, пов'язаної з процесами самоорганізації мислення, самоуправління і самодіяльності студентів в евристичному пошукові. Але ще раз необхідно звернутися до В. П. Каптерова.

Часто дослідники, захоплені своєю ідеєю, заперечують інші підходи. Подібне не сталося з В. П. Вахтеровим. Він не відмовляється від класичного дидактичного методу, який також придатний тоді, коли учні не здатні одержати факти і різні дані самостійно, коли вимагається зроблені учнями висновки подати "у зв'язаній літературній формі". "Обидва методи необхідні при вивченні одного й того ж предмета, але "всякому овочу свій час", і треба добре знати, коли використовувати один метод, коли-інший" [24,150].

Технологію евристичної дидактики слід розглядати не як управління генерацією нових ідей із гарантованим результатом, а як цілеспрямоване, плановане, регульоване учіння оволодівання логіко-евристичним механізмом саморегуляції власної інтелектуальної системи суб'єктом учіння в процесі рефлексії над продукуванням принципово нових дій. Опанування логіко-евристичними прийомами і методами, що організують мислення і дії научених, трансформується у відповідний їхній особистісний досвід, який у сукупності з актуалізацією власної інтуїції і рефлексії забезпечує успішність логіко-евристичного пошуку нових ідей чи рішень. Ефективною формою учіння є система логіко-евристичних тренінгів, яку доцільно будувати згідно з

узагальненою моделлю вирішення проблемної ситуації. Ця модель являє собою адаптовану до навчального процесу стратегію прикладного і пізнавального моделювання процесу вирішення проблемної ситуації, яка базується на систематизації логічних і евристичних методів та їх модифікацій, а також інших оптимізаційних прийомів, методів і часткових стратегій.

У евристичній дидактиці знаходять об'єктивне відображення синергетичні принципи і часткових, і загальнонаукових теорій (метатеорій), що відповідає багатовимірній типологічній сітці синергетичного знання. Діють синергетичні принципи нелінійності, становлення, діалогічності, додатковості, подвійності, фрактальності, складності, відкритості, нестійкості, підпорядкування, трансценденції(самоактуалізації), відповідності [26].

Загальнодидактичні принципи, що називаються ще принципами навчання, є інваріантними для всіх систем і регулюють будь-який процес освіти, зумовлюючи відповідні вимоги до всіх її компонентів. Це загальновідомі принципи свідомості й активності, неперервності, систематичності і послідовності, наступності, наочності, тривалості знань тощо. Власне, всі принципи традиційної дидактики спрямовані на розвиток логічного, дискурсивного мислення. При цьому суб'єкт учіння ціле - спрямовується до професіоналізму в обмеженій сфері знань відповідно до однієї з головних кінцевих цілей сучасної вищої професійної освіти - підготовкою фахівця з фіксованою фундаментальною базою знань. Логіко-аналітичне мислення спрямовується на закріплення, розповсюдження, передачу, "здобування" знань, причому цей тип мислення комунікативний і соціальний. Однак таке мислення нерідко стає перепоною на шляху одержання нових знань, якщо вони не відповідають встановленим обмеженням прийнятих аксіом. Традиційна дидактична система до цього часу є основною, в системі освіти, оскільки систематичне учіння інтуїтивному мисленню і основам творчості практично відсутнє.

Евристична дидактика є якісно іншою системою, в основі якої лежить синергетика і інтуїція, водночас евристична і традиційна дидактика співіснують у системі освіти і перебувають у співвідношенні взаємодоповнюючих підсистем. Традиційні загальнодидактичні принципи учіння є регулюючими і в евристичній дидактиці на відповідному рівні раціональної (наукової) рефлексії. Ідеться про три типи раціональності - класичну, некласичну і пост-некласичну. У класичній науці за домінуючий об'єкт дослідження було взято прості системи, у некласичній - складні саморегулюючі, у пост-некласичній складні саморозвиваючі людино - розмірні системи. Усі три типи наукової раціональності взаємодіють, і поява кожного нового з них не заперечує попереднього, а лише обмежує, окреслюючи сферу його дії.

Смисл учіння в евристичній дидактиці суттєво відрізняється від загальноприйнятого в традиційній дидактичній системі. Відмінність стає очевидною, якщо учіння розглядати з позиції теорії розпізнавання. У цій теорії учіння визначається як процес, у результаті якого система (людина) здатна зарахувати спостережуваний об'єкт, як правило спотворений, до певного класу об'єктів навчальної множини, тобто упізнати образ. Навчальна множина - набір відомих прецедентів, об'єктів, явищ, що сформований із певною метою. Ціль визначається певною дисципліною чи її розділом. При логічному розпізнаванні не виникає нової цінної інформації, а відбувається лише обробка одержаної і виокремлення із неї цінної. При цьому допускається тиражування, тобто передача "вирішального правила" іншим людям, наприклад у вигляді довідників, підручників, посібників. При інтуїтивному розпізнаванні людина звертається і до інших навчальних множин та використовує їх, причому "вирішальне правило" вона створює на своєму внутрішньому коді, який за будь-яких умов не формалізується: У теорії розпізнавання інтуїтивний і логічний підходи взаємно доповнюють один одного, при цьому інтуїтивне розпізнавання є основою для логічного.

У традиційній дидактиці учіння орієнтоване на запам'ятовування алгоритмів і прийомів їх використання. Творчість з огляду теорії розпізнавання передбачає інтеграцію інформації на множині знань і спостережень людини упродовж усього її життя і відбір інформації на всіх рівнях її досвідного поступу. Учіння в цьому випадку спрямоване на створення передумов для розвитку інтуїції, на збагачення індивідуально-особистісного досвіду, набування навиків організації евристичного пошуку і вибору варіантів вирішення засобами опанування евристичних прийомів і методів. Евристична дидактика спрямована на збагачення навчаючої множини і навчання пошуку потрібних поєднань її елементів.

Евристична дидактика, не заперечуючи "хаотичної" складової в навчальному процесі і розвитку особистості, утверджує і системний характер учіння, розглядаючи ці дві категорії як взаємодоповнюючі. Відомо, що хаос і порядок являють собою дві взаємодіючі складові творчого процесу, а поєднання порядку і хаосу в евристичному пошукові і в творчості відповідають синергетичній концепції певного рівня синтезу порядку і хаосу в самокерованих системах [26, 112-129].

Як результат учіння майбутнього спеціаліста в традиційній, та евристичній дидактиці є формування та розвиток його компетенцій. За справедливим твердженням В. І. Байденка, цей підхід дає підстави взяти за основу "міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу і орієнтувати людську діяльність на безкінечну різноманітність професійних і життєвих ситуацій".

Компетенції в евристичній дидактиці відповідають "соціальному замовленню" в професійній освіті динаміці професій, їх глобалізації, позбавленню професійної замкнутості. "Компетенції суть контекстна доцільність, контекстна творчість, контекстно-рольова самоорганізація, самоуправління, самооцінка, самокорекція, самопозиція" [27,11].

Сучасні словники визначають компетенцію (лат. competeré - домагання, відповідність, підхід) як коло питань, у яких людина добре розбирається і почувається, має пізнання, досвід, певні уміння і здібності, а також знання, які дозволяють судження про щось. Поняття "компетенції" передбачає також знання можливих наслідків конкретного способу впливу, рівень уміння і досвіду та домагань практичного використання знань. Базовим є положення про те, що знання людини є потенціалом, науково-практичним багажем, який вона має, а привести їх у дію можуть лише додаткові фактори.

Існує велика кількість різнорідних компетенцій, характерних для традиційної дидактики. У її лоні з самого початку існували та розвивалися і евристичні складові компетенції, які могли набути самостійності лише з розвитком знань, пізнання закономірностей їх творення, використання та примноження, раціонального та почуттєвого олюднення. Евристична дидактика розглядає базові компетенції, які є загальними для освіти людини в цілому. Загальні компетенції зводяться до здібності знаходити порядок дій, що відповідає вирішуваним проблемам. Надзвичайної ваги набувають "переносні" компетенції, які виражаються у здібностях розмірковувати в абстрактних термінах, аналізувати і синтезувати, вирішувати завдання, приймати рішення, адаптуватися до середовища, бути лідером, працювати як самостійно, чи в команді. Особистісні якості суб'єкта освіти, зокрема самостійність, самоповага, відповідальність, розвиток ціннісної орієнтації, визначаються персональними компетенціями.

Важливою методологічною проблемою є діагностика компетентності. У науково-дослідній літературі практично відсутні систематичні описи діагностики компетентності в освітній системі обох суб'єктів освіти: учня (студента) і педагога. Деякі автори пропонують використовувати як засіб діагностики відповідну компетентісну оцінку доречності й адекватності певної ситуації використовуваного прийому, а також експертні оцінки і контрольні задачі. Однак в евристичній дидактиці діагностика когнітивної, креативної й інших типів компетентності має свої особливості. Зважаючи на те, що

евристичний пошук індивідуальний, відповідна компетентність особистості може визначатися за продуктивними змінами в характері індивідуального евристичного пошуку суб'єкта освіти і за "креативним" змістом результату. Діагностика компетентності потребує уваги науковців.

Зрозуміло, що компетентність може бути усвідомленою і неусвідомленою, зумовленою інтуїцією. У сфері знань описуються чотири подібні стани:

- неусвідомлена некомпетентність (не знає, що не знає): у людини відсутній навик, і вона не знає про його відсутність чи навіть можливість його існування;
- усвідомлювана некомпетентність (знає, що не знає): людина усвідомлює, що навик у неї відсутній. Це може мотивувати набування навику чи стати причиною невпевненості і дискомфорту. Словопоєднання "усвідомлювана некомпетентність" видається більш вдалим, ніж використовуване дослідниками "свідома некомпетентність", яке може використовуватися як "знає, що не знає, і знати не хоче";
- усвідомлювана компетентність (знає, що не знає): слідує за свідомим процесом навчання, однак відтворення навику вимагає постійного контролю мислення, що може погіршувати виконання дії;
- неусвідомлювана компетентність (не знає, що знає): представляє собою заключний етап учіння, коли навик інтегрується з поведінкою, а свідомість звільняється від необхідності його контролювати і вільне для учіння новому навику [28,113].

При цьому усвідомлювана компетентність (суб'єкт учіння точно знає, що він робить, і може це описати) відповідає експліцитному знанню, а неусвідомлювана компетентність (суб'єкт учіння робить те, що знає в неявній формі) відповідає імпліцитному знанню.

Дослідники характеризують учіння "як неперервний процес балансування між засвоєнням нової інформації і її пристосуванням до вже наявних знань" [28,113]. Із цим можна

погодитись лише в тому випадку, коли відношення **МІЖ** експліцитним і імпліцитним знаннями уявляти як їх тісну взаємодію і взаємоперетворення та взаємопроникнення.

Технології евристичної дидактики у вигляді логіко-евристичнихтренінгів задають комплексний процес формування усвідомленої компетентності, пов'язаної з засвоєнням навиків використання відповідних логіко-евристичних методів і (більшою мірою) неусвідомлюваної компетенції, пов'язаної з формуванням інтегрованого імпліцитного знання, із збагаченням особистісного досвіду суб'єкта освіти.

Компетентніший підхід в системі евристичної дидактики завжди неефективний без професійної кваліфікації. Фактологічна, концептуальна інформація і знання є основою розвитку будь-яких компетенцій, тобто потенціальних можливостей використання знань і їх трансформації в нові ідеї і рішення.

Набування кваліфікації сприяє формуванню експліцитного знання, що відповідає неусвідомленій компетенції, яка ініціює творчий процес. Кваліфікація означає перевагу рамкової діяльності в стійких професійних полях і алгоритмах, що забезпечує високий професіоналізм спеціаліста в конкретних предметних сферах.

Кваліфікацію і компетентісний підхід згідно із загально-науковим принципом додатковості слід розглядати як взаємодоповнюючі категорії, які перебувають у взаємодії і взаємозумовленості. Компетентнісний підхід передбачає самоуправління, саморегулювання і самодію особистості, внаслідок чого в евристичній дидактиці, порівняно з традиційною, цей підхід реалізується більшою мірою, що детермінується специфікою евристичної дидактики, її цілями, дидактичними принципами і закономірностями.

У трансдисциплінарній системі евристичної дидактики поєднуються професійна кваліфікація - сукупність фундаментальних і спеціальних ("профільних") знань, навиків, умінь - і евристична кваліфікація - знання і уміння використовувати логіко-евристичні прийоми і методи вирішення

проблемних ситуацій, постановки і оптимізації рішення неалгоритмічних і творчих завдань. Компетентнісний підхід в евристичній дидактиці співіснує в динамічному синтезі з професійною і евристичною кваліфікацію.

1.5. Наукове осмислення освітнього простору культури в педагогічній теорії

Процеси глобалізації, ініційовані в кінці XX століття інтелектуальною елітою людства, зумовили не лише швидкий розвиток шформаційних технологій, але й фактично підвели світове співтовариство до усвідомлення необхідності переходу на більш високий інформаційний рівень соціальної організації. Складність і неординарність нової суспільної формації вимагають глибокого теоретичного і прикладного осмислення проблем, пов'язаних із стрімким розповсюдженням сучасних інформаційних технологій в усіх сферах людської діяльності і їх впливу на трансформацію традиційної соціокультурної організації суспільства.

Численні дослідження питань взаємодії суб'єктів у суспільстві, які все більш тяжіють до використання засобів віртуальної комунікації, свідчать про те, що зміст і ефективність різноманітних контактів багато в чому залежать від здібності їх учасників розуміти один одного і досягати порозуміння. Це визначається в основному рівнем технічної грамотності й гуманітарної домінанти, психологічної і моральної адекватності кожної із взаємодіючих сторін. Ці характеристики покликані формувати зміст соціальної культури інтеграції суб'єктів, що є сукупністю абсорбованих суспільством в ході еволюційного розвитку найбільш достатніх за своєю соціальною значущістю і наслідками технологій здійснення ефективних комунікативних актів.

Універсальність культури як феномена, що інтегрує досягнення суспільства на певному рівні його розвитку і що діє за принципом функціональної додатковості та має особливості гармонійного саморозвитку, вимагає формування такої соціокультурної організації суспільства, яка сприяла б не хаотичному, а усвідомленому розвитку кожної особистості,

стимулювала б підвищення рівня групової консолідації і ефективності взаємодії суб'єктів з метою нагромадження досвіду міжкультурної взаємодії. У цьому зв'язку досить актуальним стає формування в майбутнього спеціаліста інформологічної культури, що консолідує в собі всебічну інформацію про соціальні процеси, технічні засоби підтримки цих явищ, а також про усвідомлену необхідність і доцільність цих процесів. її основні функції можна визначити такими напрямами:

1. Перетворювальна функція: перебуваючи у культурному просторі, особистість не лише пізнає себе, але й розвиває власне світорозуміння і підвищує рівень своєї соціалізації, оскільки пізнання і перетворення довкілля є фундаментальною потребою людини.
2. Інформаційна функція: забезпечуючи спадковість різних рівнів історичного прогресу, культура виявляється у закріпленні результатів соціокультурної діяльності, нагромадженні, зберіганні і систематизації інформації.
3. Когнітивна функція: зумовлює потреби людини в теоретичних і практичних формах пізнання, пов'язаних з його об'єктивними інтенціями; переломлюючись крізь призму свідомості, створює власну картину світу, в результаті чого формується нове знання.
4. Комунікативна функція: конкретні правила і способи ефективного спілкування визначаються варіативністю процесу обміну інформацією між людьми з використанням сучасних шформаційних і телекомунікаційних технологій.
5. Нормативна функція: необхідність підтримки рівня соціальної взаємодії актуалізує проблему збалансованого, упорядкованого стану системи, приведеної у відповідність із суспільними потребами та інтересами різних соціальних груп та індивідів.
6. Знакова функція: вербальні і невербальні системи образів, що утвердилися в середовищі спілкування.
7. Аксіологічна функція: вибудова ієрархії цінностей, системна трансформація якої визначає зміщення духовно-моральних і морально-етичних характеристик соціальної групи щодо загальнолюдської аксиологічної шкали.

Зазначені функції з певним рівнем допуску можна розглядати як базові, однак необхідно акцентувати увагу на тому, що їх кількість з часом буде збільшуватись. Уже сьогодні чітко визначається релаксаційна функція, межі якої, завдяки Інтернету, визначаються засобами компенсації (зокрема й ігровими) фізичних і психологічних перевантажень.

Виховання інформологічної культури можливе за умови диференціації етапів одержання й аналізу інформації, побудови системи оцінювання адекватності знань і рівня професійної компетентності. Використання інформаційних технологій у цьому контексті сприятиме розвитку не лише більш високого рівня мотивації особистості, її критичного і проблемного мислення, підвищення якості й успішності досягнень, а й формуванню телекомунікаційного співтовариства, реалізації активних форм конструктивної комунікативної взаємодії.

Ситуації, що складаються у суспільстві завдяки Інтернету зумовлюють прогнози про його некерованість ззовні, про хаотичність розвитку. Інтернет здійснює перехід від автоматичного, без свідомого, до усвідомленого, вербального сприймання інформації. Комп'ютер, передбачаючи роботу з текстом, реанімує, на відміну від телебачення, орієнтованого на зоровий образ, друкований текст і сприяє, в кінцевому рахунку, умінню читати, різко понижуючи грамотність у загальновизнаному варіанті. У цьому розумінні, зазначає італійський мислитель Умберто Еко, комп'ютер та Інтернет повертають людей у світ попередніх уявлень про освіченість, але надто відмінних самим методом подачі інформації від уже відомих і усталених. "Відбулося повернення людей у минулі століття, коли з'явився книгодрук, у так звану "гуттенбергову галактику"[1], бо

[1] Відомий американський філософ М.Маклюен у своїй праці „Галактика Гуттенберга" показує, що розвиток і економічної, і соціально-політичної інфраструктури індустріального суспільства був би неможливим без кардинальної зміни комунікативних стратегій на певних етапах його соціального розвитку, і, зокрема, без з'явлення друкарського пресу Гуттенберга у XV ст. Саме так відбулося становлення „галактики Гуттенберга" - універсууму, в якому друкарський станок став формуючим фактором культури індустріального суспільства (McLuhan Marshal. The Guttenburg Galaxy. Toronto: University of Toronto Press, 1962).

користувачі перейшли на використання письмової комунікації у вигляді дисплею, котрий на відміну від телеекрану, вибудовує світ образів подібно до книжкових" [29,91-92].

Сприяючи підвищенню грамотності, надаючи можливість долучатися до високоінтелектуальної комунікації, програмна оболонка комп'ютера докорінно змінює спосіб побудови текстового простору - на зміну одновимірному тексту приходить багатовимірний електронний гіпертекст. Саме ця якісна трансформація суті тексту вказує на входження в постгуттенбергову еру - текст вже не може мислитися виключно як лінійно вибудована, певно цілеспрямована структура, тобто інформаційні технології, модифікуючи принципи Гуттенберга, стають втіленням індустріального світовідчуття [ЗО, 224-226].

У цьому розумінні спосіб організації тексту у сітці Інтернет відповідає основним ідеям номадології, згідно з якими текстові масиви неоднорідні, множинні, нестаціонарні і хаотичні, розміщені в просторі постгуттенбергової галактики, а людина у просторах Інтернету певною мірою стає частиною гіпперреальності, в якій вона рухається, водночас залишаючись у кріслі за віртуально діючим комп'ютером.

Уся складність організації гіпертекстового віртуального простору, його багатовимірність, раціональність і актуальність набувають змісту і забезпечують ефективне використання інформації лише за умови абсолютної семіотичної осмисленості її змісту, тобто розуміння використовуваних при комунікації символьних систем і правил їх функціонування, а також принципів комунікативної взаємодії, що дозволяють виразити деяку зовнішню стосовно самих учасників інформацію, внутрішній емоційний стан, а також статусні ролі, у яких вони перебувають між собою.

Інформологічна культура, рівень якої передбачає суттєву модифікацію інформаційних потоків, корелює з новими напрямками сучасної гуманітарної науки, до яких належить і педагогіка з її теоретичними та дидактичними освітніми і виховними технологіями.

У культурно-історичному контексті термін "освіта" у сучасній педагогіці визначається як "трансляція соціального досвіду в часі історії і відтворення стійких форм суспільного життя в просторі культури", як "процес залучення особистості до культури, становлення і розвиток освіти як надбання особистості, з одного боку, і всього культурного оточення, з іншого".

У генезі ключових понять педагогіки в історико-культурному контексті тип культури водночас детермінує не лише певний тип людини (тип особистості), але й шляхи його досягнення, що втілюються у певних принципах освіти і виховання. Освіта "найтісніше пов'язана з поняттям культури і означає в кінцевому результаті специфічний людський спосіб перетворення природних задатків і можливостей", - зауважує Х. Т. Гадамер [31]. Динаміка взамовідношення культури і людини виявляється в тому, що в різні періоди життя людина сприймає більш актуальні різні пласти культури: її сензитивну, аксіологічну і технологічну складові. У людини переважає та чи інша позиція стосовно культури: споживча, креативна, новаторська. Оскільки культура має високий виховний і освітній потенціал, є потужним фактором розвитку людини, її соціалізації і індивідуалізації, то людина стає не лише творцем культури, й водночас її творінням. Вона - і значущий суб'єкт культури, і її об'єкт та продукт. Людина обіймає в культурі різні позиції. Вона включена не лише в панівну, традиційну культуру, але і в молодіжну, групову та інші субкультури [32,236]. Отже, аналіз культури як антропологічного феномену показує, що культура конгруентна людині.

Історично у феномені культури завжди знаходили своє відображення процеси, пов'язані із вихованням, просвітництвом, становленням і розвитком людини [33, 146]. Без освіти і виховання, без активної передачі новим поколінням сучасних досягнень людської культури рух історії був би неможливим. Розвиток культури і розвиток освіти - процеси, які відбуваються паралельно, синхронно і взаємно зв'язано. Тому, як зауважував С. І. Гессен, "зрозуміти систему освіти певного суспільства - означає зрозуміти стиль його життя", а "про освіту у справжньому

розумінні слова можна говорити лише там, де є культура" [34]. Крім того, як зауважує О. М. Леонтьєв, "зв'язок між історичним прогресом і прогресом виховання є настільки тісний, що за загальним рівнем історичного розвитку суспільства ми безпомилково можемо судити про рівень розвитку виховання, і навпаки: за рівнем розвитку виховання - про загальний рівень економічного і культурного розвитку суспільства" [35].

Освіта є відображенням культури певної епохи. У той же час діюча система освіти в цілому вибудована на культурних домінантах минулого - раціональному погляді на світ, інтелектуалізмі, утилітарності.

Пошуки моделі освіти, адекватної сучасному типові культури і відповідно новому етапові розвитку цивілізації, складає найактуальнішу проблему сучасної педагогіки.

Основоположне протиріччя невідповідності освіти культурі має глибоке коріння. Воно перебуває у межах наукових підходів до вивчення діяльності людини в цілому: класичного і некласичного (постнекласичного). У педагогіці таке протиріччя набуває своїх конкретних виявів у тому, що гуманітарна за своєю природою освіта (незалежно від рівня і профілю) до цього часу досліджується, проектується і реалізується переважно на основі природничонаукових уявлень, у той час, як нові соціокультурні обставини висувають вже нові вимоги, прописуючи здійснення виховання і освіти в просторі культури гуманітарними методами і засобами, визначаючи такі перспективні вектори розвитку, як інтеграція і діалог, особистісно-орієнтований і ціннісно-смисловий підходи, повернення до духовних основ буття і культуротворчої діяльності та інші гуманістичні принципи.

Освіта - складний соціокультурний феномен. Це, з одного боку, викликає необхідність звертання педагогіки до витоків освіти - розгляд її як феномену і частини культури, як культуровідповідну систему, культуровідповідне середовище і культуротранслюючий процес, що відображають, передусім, такі фундаментальні властивості культури, як єдність у багатогранності, культури як універсууму, культури як цілісності

[36, 253]. З іншого боку, у вітчизняній педагогіці культурний простір освіти досліджений недостатньо. Поняття культури, як це не парадоксально, до останнього часу не осмислювалось педагогікою, не включалося в її науковий обіг. Відсутня педагогічна інтерпретація культури, що обгрунтовано висуває завдання її всебічної і глибокої науково-педагогічної рефлексії.

Вивчення цих аспектів проблеми стає продуктивним, якщо дотримуватися позиції, згідно з якою пізнання внутрішніх джерел, зв'язків, механізмів розвитку, сутності і смислу педагогічних явищ у контексті культури забезпечується і збагачується за рахунок більш глибокого рівня розуміння їх зовнішніх феноменальних виявів у взаємодії, зв'язках і взаємозумовленості; якщо при цьому характеристика тотожності освітніх і культурних проблем у контексті ізоформізму будуть здійснюватися на рівні таких категорій, як сутність, генеза, еволюція, зміст тощо.

Аналізуючи історико-логічні, причинно-наслідкові, структурно-системні, процесуально-функціональні, змістовно-цілісні та інші аспекти співвідношення освіти і культури, можна зробити висновок про те, що багатогранний, складний і тісний взаємозв'язок освіти і культури визнають і аргументовано обґрунтовують більшість вітчизняних і зарубіжних спеціалістів у сфері педагогіки.

Аналіз емпіричних і теоретичних уявлень, історично і генетично зумовлених взаємозв'язків освіти і культури дає підстави більш детально реконструювати їх системно-структурну ізоморфну організацію, визначати функціональну приналежність основних елементів, виявляти їх властивості, уточнювати характеристики, внаслідок чого встановлюється, що заємозв'язок освіти і культури виявляється і реалізується передусім Через людину, яка є ланкою, що пов'язує культуру та освіту. Людина стає центральною темою, об'єктом і суб'єктом культури та освіти. Історичні зв'язки межуються через соціокультурну детермінованість типу особистості і шляхів її досягнення, які втілюються в певних концепціях, принципах і технологіях виховання і учіння. Причинно-наслідковий зв'язок

полягає в тому, що більш високий рівень культури вимагає і більш високого рівня освіти. Матеріальні і духовні компоненти культури визначають зміст виховання й учіння, а цінності і смисли складають основне змістове ядро освіти. Процесуальні зв'язки пояснюють необхідність розгляду освіти як культурного процесу, завдяки чому здійснюється реалізація важливих соціокультурних функцій: способів входження людини у світ культури; соціалізація людини; трансляція культурно сформованих зразків людської діяльності і культурних цінностей. У такий спосіб можна говорити не лише про багатоаспектність взаємозв'язків для теоретичної і практичної вибудови культурологічних освітніх парадигм, систем і моделей.

Висновок про ізоморфну тотожність систем освіти і культури слід оцінювати лише як проміжний результат, що буде важливою опорою для подальшого предметного і більш глибокого осмислення глибокого аналізу педагогічних явищ у контексті культури, що дають змогу відкривати нові евристичні можливості дослідження культурного простору освіти на рівні як системи в цілому, так і окремих підсистем.

Дотримуючись сучасних системних уявлень про те, що ізоморфізм систем не може ґрунтуватися на ізоморфізмі структур, що ізоморфізм систем полягає в ізоморфізмі законів їх розвитку, що екстраполяція законів розвитку і функціонування в різноякісних системах має обмеження, доцільно звертатися до іншого завдання - педагогічної оцінки культури в її широкому і вузькому смислі як потенційного прообразу.

У педагогіці поняття "культура" вживається і як основний фактор-джерело, звідки черпається зміст освіти, і як соціальний регулятив, що відображає ціннісні продукти духовної і матеріальної діяльності людини, властивості і якості самої людини як носія і творця культури, а освіта розглядається як цілеспрямований спосіб опанування культури.

У критичних оглядах концепцій культури кількість визначень поняття "культура" доходить до півтисячі, при цьому нараховується не менше двох десятків основних підходів до

визначення цього поняття, зокрема адаптивний, аксиологічний, антропологічний, герменевтичний, дидактичний, ідеаційний, історичний, особистісний, нормативний, психологічний, семіотичний, символічний, синергетичний, соціологічний, функціональний і ін. Цілком очевидно, що перераховані підходи доповнюють один одного, вказують на суттєві риси культури, утримують раціональні ідеї, що дають змогу ближче підійти до її осмислення.

Розуміння, що в певній ситуації майже неможливо дати вичерпну дефініцію культури, варто звернутися до рекомендацій вчених, зокрема І. Хейзінга, стосовно важливих умов і характеристик феномену, названого культурою: "культура вимагає відомої рівноваги духовних і матеріальних цінностей... культура є спрямованістю...завжди на ідеал, а саме на ідеал, що виходить за межі індивідуального...на ідеал співтовариства... Культура означає панування над природою, яка означає також і природу людини, людську натуру, яку також необхідно опанувати [37]. Зважаючи на сказане, концептуальне поняття "культура" може бути подано у трьох - основних аспектах: артефактів, смислів і знаків; за змістовим взято трьохвимірну модель "культурного простору", що інтегрує духовну, соціальну і технологічну складові в системі когнітивних, ціннісних і регулятивних смислових координат.

Розглядаючи освіту в контексті культури, необхідно уточнити те "особливе", що характеризує специфіку культури, що виявляється в діяльності людини, в характеристиці її особистості, що в одному випадку народжує цінності, особистісні смисли, почуття - культуру, в іншому - "дещо інше" - акти технічного відтворення, форми соціальності, під яким прийнято розуміти вияви цивілізації. Саме ці дві сторони - культурна і цивілізаційна - визначають два основні і якісно різноманітні підходи до вивчення як діяльності людини в цілому, так і педагогічної діяльності, і їх виявів - гуманітарного і природничонаукового, які зумовлюють згадані вище протиріччя.

У сучасній теорії наявні три основні точки зору на співвідношення культури і цивілізації: 1) ототожнення культури і цивілізації на основі їх подібності за соціальною природою, штучного характеру результатів людської діяльності, загальної спрямованості на задоволення потреб - матеріальних і духовних [38]; 2) розведення цих понять хронологічно з неминучістю переходу культури в цивілізацію і як наслідок - настання занепаду і деградації культури [39]; 3) протиставлення культури і цивілізації, які розвиваючись синхронно, мають свої специфічні риси [40].

Аргументація розмежувань культури і цивілізації зводиться в основному до наступного: культура - це унікальний творчий імпульс, у ній акцентуються духовне, індивідуальне, якісне, естетичне, виразне, аристократичне, стабільно стійке, іноді консервативне начала; а в цивілізації - матеріальне, соціально-колективне, кількісне, тиражоване, загально доступне, демократичне, прагматично-утилітарне, динамічно-прогресивне [40]. Разом з тим, розмежовуючи цивілізацію і культуру, чимало авторів все ж визнають їх взаємозумовленість і паралельну рівнозначність (С. І. Гессен, О. Шпенглер). З точки зору єдності культура є внутрішнім духовним змістом цивілізації, тоді як цивілізація - лише матеріальна оболонка культури. У змісті освіти культура знаходить своє відображення у смислах, духовних цінностях, у досягненнях філософії, творах мистецтва; а цивілізація - у рівні технологічного, господарського, соціально-політичного розвитку суспільства.

З точки зору діалектики єдності і розмежування понять "культура" (як органічної цілісності) і "цивілізація" (як форми раціонального відношення до світу) знаходить своє втілення у наступному обгрунтуванні підходу до науково-педагогічної дійсності: якщо цивілізація уособлює соціальні і матеріальні форми буття, а культура оцінюється як сфера вищих духовних і художніх цінностей, то за такого їх співвідношення-протиставлення цивілізація і культура, утворюючи бінарну опозицію, є необхідною сукупністю передумов і ознак для формування відповідного парадигмального підходу - иивілізаційно-культугхшогічної парадигми.

Використання цього підходу при порівняльному аналізі моделей цивілізації і культури як основи концептуалізації, наприклад, вищої освіти, показує, що культурне поле в обох моделях має досить обмежений простір, підтверджуючи кризу системи освіти, пов'язану з дефіцитом культури в освіті; з технократичним перевантаженням освіти; з трансляцією знань у відчуженій, безособистісній формі; з насиченням змісту знаннями при відсутності смислів.

Подальший аналіз моделей уможливлює ще декілька важливих для педагогіки висновків:

- у вирішенні проблем модернізації освіти цивілізаційна парадигма принципово не може претендувати на основу концептуалізації її цілісності, бо не охоплює все поле культури;
- якщо не цілеспрямовувати зусилля на розширення культурного поля освіти, то воно, об'єктивно будучи обмеженим, таким і залишиться або зменшиться ще більше;
- наявні перспективи розширення поля культури існують у двох напрямках: в "окультуренні" цивілізаційного поля (ідеї гуманізації, гуманітаризацію гармонізаціїна пріоритети культури, поглиблення культурної компоненти) і генерації нових культурних форм;
- перебудова власних методологічних і теоретичних основ здійснення наукової модернізації освіти в контексті культури є досить проблематичним, особливо для професійної школи, де проблема оптимального співвідношення цивілізаційних і культурних компонентів є основою, найбільш гострою і перманентною;
- освіта як культурно-історичний феномен за своєю природою є культурно відповідною, культурно дієвою; освіта - це та частина культури, що відтворює її у цілісності (єдності інтеграції і диференціації); освіта в системному відношенні ізоморфна культурі; системно зв'язуючою ланкою освіти і культури є людина; мета сучасної освіти - людина культури - дозволяє висунути загальну гіпотезу про продуктивність і перспективність прийняття пропонованого культурологічного підходу як концептуальну основу модернізації освіти в контексті сучасної культури.

Глобальною метою особистісно орієнтованої освіти культурологічного типу є людина культури. Вибір такої мети передбачає визначення такого образу культури, на який потрібно орієнтуватися, проекгуючи особистісно-орієнтоване виховання. О. В. Бондаревська розглядає культуру як середовище, в якому відбувається становлення самобутнього образу людини, як середовище, в якому зростає і мужніє людина [41]. При подібному підході під культурою розуміються всі вияви суб'єктивності. Людина стає справжнім творцем культури. Культурні смисли освіти і виховання розглядаються як її основні смисли.

Визначаючи як основоположну ціль сучасного виховання людини культури, **О.** В. Бондаревська розуміє як такий тип особистості, ядро якої складає свобода, гуманність, духовність, здатність до життєтворчості. Людина культури має високий рівень самосвідомості, почуття власної гідності, самоповаги, незалежність суджень, уміння здійснювати вільний вибір змісту своєї життєдіяльності, лінії поведінки, способів свого саморозвитку.

В образі "людини культури" необхідно реалізувати актуальні потреби світового співтовариства в людині, яка орієнтується на співробітництво і не здійснює деструктивних дій. Це означає втілення у виховному процесі наступних ідей:

- людини культури - вільної особистості, здатної до самовизначення у світі культури і яка має якості громадянина; внаслідок цього серед завдань педагогів і вихователів є виховання у молоді таких якостей, як високий рівень громадянської самосвідомості, почуття власної гідності, самоповаги, самостійності, самодисципліни, незалежності суджень, здатності орієнтуватисяу світі духовних цінностей, відповідальності за свої вчинки, здійснення вільного вибору свого життєвого шляху, потреби особистісного і професійного зростання;
- людини культури - духовної особистості, здатної до виховання і самовиховання духовних потреб, зокрема у пізнанні, рефлексії, красі, спілкуванні, в пошукові смислу життя, щастя, прагнення до ідеалу; виховання духовної особистості передбачає орієнтацію систем виховання на загальнолюдські

цінності, світову і національну духовну культуру, філософію, етику, естетику, людинознавство; виховання духовності є основою розвитку творчої індивідуальності особистості;

- людини культури - творчої особистості, здатної до самоутвердження в усіх сферах її життєдіяльності: у навчанні, побуті, відпочинкові; педагогічні акценти виховання особистості повинні орієнтувати на розвиток таких властивостей особистості, як потреба в перетворювальній діяльності, поєднання аналітичного й інтуїтивного мислення, здатність і прагнення до життєтворчості;
- людини культури - адаптивної особистості, здатної до життя в певному культурному просторі, життя в умовах діалогу культур, ринкової економіки, нової релігійності і тощо; адаптація до таких умов вимагає різноманітних глибоких знань, навиків спілкування, об'єктивної самооцінки; людині культури притаманний естетичний смак, витончені манери, розуміння краси і гармонії, бережливе ставлення до свого фізичного і психічного здоров'я, здатність обладнати власне житло, вести господарство, дбати про благополуччя сім'ї і країни.

Отже, людина культури - це втілення зрізів культурного єства в людині: свободи, гуманності, творчості, духовності, адаптивності. Цілісна людина культури в сучасному уявленні - це не властивості і функції, не сума доброчинностей і еталонів культурності, а людина, здатна з максимальною ефективністю реалізувати свої індивідуальні здібності і свої інтелектуальні та моральні можливості. Вона потребує і прагне до самореалізації. Ідея незавершеності людської особистості пояснює постійне прагнення людини культури до творчості, саморозвитку, до самореалізації. Вершиною людських доброчинностей є, безсумнівно, моральні якості, без яких неможливо долати дегуманізацію суспільства в умовах ринкових відносин [42,243].

Основним елементом особистісно орієнтованого виховання є особистість вихованця. Сутність виховного процесу полягає в змінах, що відбуваються з особистістю. Ці зміни завжди позитивні і зумовлюються внутрішньо детермінованими процесами поступу особистості до своєї індивідуальної самобутності.

1,6. ІПіегНйцШіИІ функція культурної парадигми

Сучасний стоп розвитку гуманітарного знання харакхеричуегьси **опоилепням** наукової мови опису і пояснення реальності, **посилення** міждисциплінарних зв'язків, виявлення нових тенденцій і проносі». Стрімкий темп змін створює відчуття нестабільності і нестійкості світу, викликає прагнення віднайти орієнтири в універсальних цінностях культури. Однак, численні традиції, **стереотипи** свідомості і поведінки нівелюються підтиском відчутних змін. Саме тому такого великого поширення набуло поняття "зміни парадигми". У філософії термін "парадигма" використовувався **ще** в античні часи. Він означав комплекс ідей, моделей, принципів теоретичного пояснення сутності різноманітних процесів. Це був деякий **"зразок"** вирішення реальних проблем, який був еталоном, **що** встановило вчене товариство.

Варто зауважити, **що** наукова теорія лише стає панівною, проникає в глибину пояснення світу, захоплює науковий простір, розповсюджує свою термінологію, виключає чи відсторонює інші ідеї й концепції. Конкурентна боротьба у світі науки не менш гостра і напружена, ніж в економіці чи політиці. Панівні ідеї стають пріоритетними, автори одержують доступ до публікацій чи інших форм розповсюдження своїх поглядів. Однорідність пояснення реальності закріплюється в категоріях і термінах, навиках мислення, способах аргументації наукової позиції. Ці форми визнаються самоочевидними, істинними і виявляються в менталітеті, постійно повторюються в свідомості, передаються новим поколінням вчених.

Було б наївно вважати, що нова парадигма стверджується безборонно. Вона потрапляє на перешкоди з боку ідеологічного і політичного тиску, цензури, заборон, висміювання. Інерція свідомості чіпляється за звичні формули, поняття, стереотипи і догми. Поєднання культурного спадку і новаторства - надзвичайно складна, суперечлива і напружено конфліктна зона людських стосунків. До неї входять особисті симпатії і антипатії, консерватизм і схильність до порядку. Побоювання втрати авторитету і соціального статусу можуть впливати на стосунки

до нових теорій і напрямків у науковому, політичному, освітньому, художньому житті. У цій ситуації не виключені форми псевдоноваторства, епігонства, спекуляції на донині заборонених, а тепер дозволених темах, створенні міфів і легенд, спотворенні масових смаків. Можливі і такі вияви інновацій, як епатаж, бунтарський заколот проти авторитетів і лідерів, емоційні поривання замість раціональної логічності, винайдення незвичних термінів і понять, вихід у містику.

Нова парадигма формується упродовж багатьох років. Історія суспільної думки подає нам не лише всесвітньо визнані концепції, але й теорії, які не вкладаються в загальне русло чи знаходяться в "тіні" великих систем, розглядають "приватні" сюжети культури і соціального життя.

Панування наукової теорії ніколи не буває вичерпним і повним. У ньому завжди можна віднайти лакуни, ніші, "нічийні" поля, таємниці й загадки, які приваблювали дослідників. їх ідеї не завжди одержували розголосу при житті, але набували особливої значущості і визнання через багато років. Історія культури переконливо засвідчує різноманітність інтелектуальних потоків суспільної думки, невичерпність творчих устремлінь людини.

Парадигма XXI ст. висунула на авансцену гуманітарних наук нові напрями досліджень соціального і культурного життя. Багато з них сформувалися в попередні десятиліття, але були на периферії наукового пошуку, не привертали уваги наукового співтовариства. Деякі існували як автономні "уламки" західної науки. Такої долі зазнав цілий ряд антропологічних наук. Лише з кінця 90-х років в республіках колишнього СРСР стали прискореним темпом розвиватися філософська, соціальна, культурна, педагогічна, фізична антропології, але відставання від розвитку світової науки до сьогодні подолати досить важко.

Із великим запізненням розвиваються тендерні науки, вивчення міжкультурних комунікацій, глобалізму і мультикультуралізму, культури повсякденності, особливості етнічних, вікових, корпоративних субкультур. Стримується розвиток багатьох напрямів соціології і психології, психоаналізу, сексології.

Культурологія проходить достатньо складний і драматичний етап, бо виникнення нової галузі науки завжди викликає неоднозначну реакцію в науковому співтоваристві. У культурології існують діаметрально протилежні точки зору, захоплюючі чи скептичні оцінки. Є різні думки про статус культурології в системі гуманітарного знання, сфері соціальної практики, об'єкті та методах дослідження, функціях у суспільстві.

Навіть серед культурологів не завжди наявні спільні думки. По-різному називають науку про культуру: культурологія, теорія та історія культури, культурознавство, гуманітарна культурологія, соціальна культурологія, історична культурологія, філософія культури, культурна антропологія, прикладна культурологія. У назвах відображається стан досліджень, здобутки своїх прибічників і послідовників. При більш уважному розгляді всі ці напрями - лише самостійні розділи інтегральної науки про культуру як цілісне суспільне явище, які відрізняються між собою виокремленням тих чи інших аспектів дослідження.

Культурологія успішно опановує науковий і освітній простір, належить до складу гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах. З цієї спеціальності захищаються кандидатські і докторські дисертації, видаються підручники, монографії, проводяться конференції. Але це лише "перша хвиля", яка, відхлинувши, виявляє підводні рифи і каміння. Встановлення спільних меж предмета і ареалу культурології, співвідношення її культурних розділів і логіки розвитку, механістичне поєднання різних сфер духовного і матеріального життя суспільства, невміння дослідників використати системний підхід - значно знижують рівень культурологічних досліджень.

Незважаючи на всі критичні зауваження, ситуація з культурологією досить оптимістична. Радує визнання статусу культурології, включення в систему гуманітарної освіти, залучення інтелектуальних сил української науки до розробки теоретичних проблем і перспективних наукових напрямів.

Наука про культуру не менше, а, можливо, і більш складна, ніж наука про суспільство. Культура — це складна, відкрита,

дифузна, самоорганізуюча система. Вона охоплює різні сторони взаємодії людини з іншими людьми і з самою собою, з природою і суспільством. Комунікативна сутність культури спонукає до діалогу, стимулює творчість і активність, пізнання і розуміння. Як невід'ємний атрибут людського існування, вона "скрізь і всюди". Ця ширина культурного ареалу утруднює визначення її предметної сфери.

Людина як творець культури "заручена" із нею тісними зв'язками повсякденного життя і приречена опановувати її норми і цінності, символи і традиції. Творчість і новаторство - необхідні імпульси динаміки культури, але людство лише поступово приймає їх, як благо і цінність. Ці два образи зумовлювали відношення до неї або як до вищого досягнення розуму, або як до тенет, що обмежують свободу.

Окрім всього іншого, явища культури "вислизають" від раціонального аналізу, не завжди піддаються точному опису. У них залишається невизначеність, недомовленість, загадковість і утаємниченість. Культура внутрішньо суперечлива і важко завбачлива. Всі ці особливості феномену культури утруднюють її дослідження. Але вчені розмірковують над шляхами розвитку культур і цивілізацій, над механізмами історичної спадковості і трансляції культур, над єдністю і різноманітністю культур народів світу.

Культурологія - комплекс наук про культуру, кожна з яких має визначений ареал і предмет дослідження, притаманні їм категорії і терміни, методи і джерелознавчу базу. Процес виникнення спеціальних культурологічних теорій свідчить про розвиток науки. Зараз він відбувається пришвидшеними темпами, хоч нерідко і хаотично. Існує й інший процес, коли всередині загальних розділів виокремлюються сфери знання, що набувають самостійного наукового статусу.

Сьогодні світ набуває єдності в культурі. У наші дні людство найгостріше відчуває потребу взаємного розуміння і спілкування, інтерес до самобутності народів, прагнення

до збереження унікального наукового середовища і культурного набутку.

Гуманізація сучасного світу засобами освіти. Серед парадоксів, залишених нам у спадок XX століттям, є такий як гуманізація... виявляється, що в умовах свободи жити стало набагато важче, ніж в умовах несвободи. Більшість наших громадян розгублена від того, що державна машина перестала турбуватися про, здавалось, звичні зовсім недавно послуги: надання роботи, безкоштовної квартири, безкоштовного навчання, захисту безпеки життя тощо. Мабуть, найбільше нестача свободи відбивається на духовній, моральній сфері життя суспільства.

У роки перебудови суспільство активно підтримало революційних екстремістів, які з розлюченими обличчями накинулися на командно-адміністративну систему і вмить її знищили. Здавалось, примарні обрії свободи наблизилися і заповзли у наші душі. Але свобода завжди була, є й буде примарою, бо над нею завжди маячить дамоклів меч гегелівської "пізнаної необхідності". Саме непізнання цієї "необхідності" стало для всіх нас жорстоким терором морального і естетичного, а отже, душевного невігластва. Сьогодні люди світу постали перед проблемою, якої раніше не було: неможливістю знайти адекватну реакцію на події, що відбуваються.

В усі часи молодь ставила за приклад дорослих, копіювала їхні вчинки. Який приклад ми можемо запропонувати нашій молоді сьогодні? Щоб нам, дорослим, бодай мати право називати себе педагогами, вихователями, слід назвати речі своїми іменами: цинізм - цинізмом, безсоромність - безсоромністю, безсовісність - безсовісністю, жорстокість - жорстокістю, бандитизм - бандитизмом, не приховуючи власний конформізм туманним флером прагматичного угодовства.

Україна намагається переосмислити свої цінності й цілі. Ці зміни зумовлюють демократизацію в освітній системі. Ситуація сьогодення очевидна: виховання молоді набуває

характеру стратегічної проблеми державного значення. І школа зараз є єдиною твердинею, яка держить потужну "кругову оборону" проти нових "ідеалів" всебічної реалізації сексуально-фінансових інстинктів і агресивної угодованості. Вчителі залишилися наодинці з цією складною проблемою. Незважаючи на всі перепони і перешкоди, що чиняться зараз, школа продовжує пошук форм і методів виховання - часто-густо без серйозної науково-методичної і методологічної допомоги. Гуманізація, індивідуалізація, нові концепції освіти вже знайшли своє місце в практиці роботи шкіл. Виховні завдання в різних школах різні, але цього не слід боятися. Важливо, що вони гуманні і не асоціальні. Головна мета - виховати не "нову людину", а людину порядну, патріота, громадянина, гуманіста.

Успішний розвиток практики виховання, її інтеграційної цілеспрямованості багато в чому залежить від використання історичних етнічних цінностей, етнопедагогічної культури народу передусім та вміння використовувати їх в розвитку і формуванні людини. Інтеграційний зміст фактору етнічності виявляється в наступному:

- збагаченні педагогічного процесу культурно-історичним змістом різних етнічних традицій і, відповідно, вихованні толерантного і адаптаційного світогляду;
- використанні в навчально-виховному процесі апробованих і сталих елементів народної педагогіки, етикету, сімейних традицій і цінностей національних культур в умовах кризи духовності;
- створенні додаткового "фону довіри", освітніх і виховних стимулів на базі єдиної етнічності в системах "педагог - учень", "учень - учень".

Слід звернути увагу, що дотримання фактору етнічності приховує в собі і деякі дезінтеграційні чинники:

- етнічність як одна із форм ідентифікації особистості створює основи для не суміщення світогляду і ціннісних чинників, що, відповідно, стає основою конфліктних ситуацій міжособистісного, особистісно-групового і міжгрупового типів людських відносин;
- етнічність стає більш важливим фактором у процесі соціалізації особистості, ніж загальнолюдські цінності і норми моралі, особливо в умовах кризового, катастрофічного розвитку суспільства;
- кризу національної самоідентифікації молоді, відмову від своєї національності, незнання рідної мови, історії народу, традицій культури.

У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема виникнення і розвитку полікультурного освітнього простору в поліетнічному українському суспільстві.

Сучасний етап розвитку соціуму характеризується глобальною тенденцією посилення етнічних процесів, зростання значущості етнічних факторів в життєдіяльності людського суспільства, підвищення ролі етнічних спільнот у соціальному житті, актуалізації проблем соціокультурної і культурної ідентичності для окремих осіб. Сучасні соціальні, політичні, культурні, духовні реалії, пов'язані із життєдіяльністю етносів, демонструють нездатність теорій швидко і легко долати національні розбіжності. Глибокі трансформації, що відбуваються в нашій країні, супроводжуються підвищенням ролі етносів як суб'єктів соціального життя, активізацією процесів етнічної консолідації, державної суверинізації національних республік, змінами їх національномовного устрою.

Тенденція до встановлення універсального способу взаємовідношень інтернаціоналізації соціально-культурних і економічних глобалізації освітнього процесу не протиставляється тенденції культурного, лінгвістичного націоналізму, збереження національних цінностей і культур, пошуку національних основ учіння і виховання. Ці тенденції не є несумісними, вони дуже діалектично взаємозв'язані. Чим більше наш спосіб життя стає схожим, тим більше ми

триматимемося за такі цінності, як релігія, мова, мистецтво, література.У разі подальшого зближення ми все більш поважаємо традиції, що існують у нашому суспільстві.

Означена трансформація суспільства докорінно змінює пріоритети освітньої, кадрової і молодіжної політики регіонів. Система освіти, перебуваючи в епіцентрі цих суперечностей, об'єднує в собі два чинники: суспільне і специфічно-культурне, етнічне. У цих напрямках актуалізуються проблеми збереження і розвитку культур народів, а також пошук ефективних пошуків взаємодії різних етнокультур.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства складається нова освітня ситуація, для якої властиве посилення етнізації змісту освіти, зростання ролі рідної мови, підвищення інтересу до історичних набутків, традицій, актуалізації ідей народної педагогіки. Водночас особливої значущості набуває становлення і розвиток полікультурного освітнього простору. Полікультурна освіта є засобом зниження напруги в суспільстві, бо важливою її функцією є навчання людей принципово нового відношення до сумісного життя в одній державі представників різних етносів.

Сучасна полікультурна освіта покликана закласти громадянське начало в людині, сформувати у неї вміння жити в гармонії з іншими народами і націями, пробудити в ній совість, виробити прагнення до самоудосконалення і саморозвитку, самоосвіти зокрема, до збагачення свого духовного, етично-морального статусу, здатного відродити культуру, економіку, змінити довкілля.

При цьому полікультурна освіта повинна враховувати цілісну картину світу і, передусім, бути спрямованою на:

- прилюднення знань, формування гуманістичного світовідчуття як основи моральної відповідальності людини перед іншими людьми, суспільством і природою;
- побудову особливих гуманних людських стосунків з кожним вихованцем як неперевершеною особистістю;
- надання підтримки і допомоги суб'єктам учіння в їх культурній

ідентифікації, враховуючи її особливості для сприяння більш успішній адаптації засобами освіти.

Полікультурна освіта, як правило, фокусується на опануванні культурних цінностей, на ситуаціях плюралістичного культурного середовища, на його нинішньому стані. Зміст полікультурної освіти потребує серйозного оновлення. Освіта у своєму традиційному класичному вигляді виглядає непристосованою до нових економічних відносин, вона слабо узгоджена з національними, регіональними умовами, недостатньо враховує народну і духовну культуру, потреби національно-культурного розвитку етносів.

Сучасні педагогічні реалії вимагають, з одного боку, врахування в освіті етнокультурного фактору, а з іншого, створення умов для пізнання культури інших народів, виховання толерантних відношень між людьми різних етносів, конфесій і рас.

Поліетнічність, багатомовність, полікультурність і поліментальність населення України повинні надати навчальному закладові як полікультурній інституції, яка відтворює конкретний соціум і забезпечує його суспільну цілісність, особливий комплекс практичних і науково-теоретичних педагогічних проблем різного рівня, які узагальнено можна визначити, як національні.

Такий підхід визначає проблему співвідношення і взаємодії рідної та української, врешті решт - світової культури в загальному змісті освіти. Це, передусім, завдання поєднання різних картин, трактувань світу, що акумулюють зміст соціально-історичного досвіду окремих етносів.

Національна освіта, що готує людину до життя в своїй культурі, можлива лише в інтеграції зі світовими культурами із врахуванням опанування національних і загальнолюдських цінностей. Саме співвіднесеність народу зі світовою культурою і культурою інших народів, а не відлюдкуватість, роблять його нацією. При цьому історія, наука показують, що метою учіння, виховання не може бути створення абстрактної, універсальної людини. Людина завжди належить до певної нації, суспільних

умов, культурних традицій, історичної епохи. Людина — дитя певного етносоціуму, і наполягати на її універсалізмі, космополітизмі - це все одно, що примушували її відмовитися від батьків і родини.

Із перших митей свого життя людина занурюється в специфічне культурне середовище, традиції, покинути які майже не можливо. У той же час класична освіта не здатна впливати на вже усталені, історично закріплені традиції, зокрема й сімейні. Тому полікультурний освітній простір покликаний допомогти, точніше, врахувати особливості учнів у їх культурній ідентифікації.

Поліетнічність України вносить в реалізацію змісту пол ікультурної освіти та її організацію ряд об'єктивних труднощів. Вони зумовлені: по-перше, мовною, культурною, ментальною різнорідністю суспільства; по-друге, завданням забезпечити духовне формування особистості як члена єдиного соціального, економічного, політичного, духовного простору, державної спільноти, що передбачає єдність мови і культури; по-третє, необхідністю здійснення цих цілей на двомовній, біполярній і біментальній основі.

Положення провідної ролі соціокультурного контексту в розвитку людини передбачає врахування у становленні особистості конкретних реалій, визначає значущість формування свідомості індивіда від оточуючого середовища, стосунків з людьми, тих чи інших культурних цінностей.

Із врахуванням нових соціокультурних реалій світова педагогічна думка розробляє відповідну освітню стратегію. Міжнародна енциклопедія освіти, узагальнюючи теоретичні положення і наявну практику в навчально-освітніх закладах, розглядає полікультурну освіту як важливу складову сучасної загальної освіти, що сприяє засвоєнню знань про інші культури, вияснення загального і особливого в традиціях, способі життя, культурних цінностях народів, виховання молоді в традиціях поваги до інокультурних систем.

У цьому цілепокладанні в сучасній західній і вітчизняній філософії і практиці освіти активно дебатуються проблеми

педагогіки мультикультуризму. Мультикультурна освіта є засобом зниження напруги в суспільстві, бо однією з важливіших її функцій є навчання людей принципово новому відношенню в сумісному житті в одній державі представників різних етносів.

Термін "мультикультурна освіта" з'явився в 70-і роки XX ст., коли проблема мультикультуризму була вже сфокусована на людських відносинах. Цей напрямок у мультикультурній освіті зберігся і продовжує розвиватися до сьогодні. На підтримку цієї концепції активно виступає Рада Європи, ЮНЕСКО і ряд інших суспільних та громадських організацій. Мультикультурну освіту спочатку було "визначено географічно " на основі культури інших країн і концепції землі як глобального поселення - "Земля - наш спільний дім". У її основі - теза, що жодна культура не є непрошеним гостем в історії людської думки і жодна людина не повинна розглядатися як культурний самозванець в Європі.

Ніколи необхідність в мультикультурній освіті в українському полі-етнічному соціумі не була такою очевидною, як зараз. У сумісному проживанні людей постійно існують конфлікти, що мають негативні ефекти, зумовлені забобонами і дискримінацією стосовно певних груп в одному суспільстві. Непоодинокі випадки підозр, ворожнечі спостерігаються щодо людей, які вирізняються очевидними фізичними ознаками (колір шкіри, форма обличчя), манерами поведінки чи належністю до релігії.

Звичайно, прогрес людського мислення в останні роки очевидний. Достатньо згадати, що впритул до кінця XX ст. у питаннях про взаємовідношення культур панувала основоположна доктрина "плавильного казана". Вона одержала розвиток у США і закінчилася крахом в СРСР. Національною метою в такому випадку стала асиміляція емігрантів США в "американську культуру" й "американську націю". Очікувалося, що нові люди забудуть рідні мови, навчаться писати і говорити англійською - мовою нації, бізнесу і суспільства. Держава в цьому випадку виконувала

роль величезного плавильного казана, в якому сплавлювались сотні мов і культур в єдину всесильну і непереможну.

Термін "плавильний казан" запозичений з однойменної п'єси Ізаеля Зангвілла ("Melting pot"), написаній у 1909 р. Ця ситуація нагадує радянські роки, коли панівною ідеєю стало прагнення на рівні держави позбутися націй і народностей і утворити одну спільність - радянський народ. У популярній тоді пісні ішлося про наступне: "Наш адрес не дом и не улица, наш адрес - Советский Союз". В цілому, ця ідея сумнівна навіть у випадку, коли людина здобуде високу моральність, буде відчувати себе частиною єдиної культури, єдиного народу. Таким рівнем людського розвитку можна домогтися одного сподівання - позбутися міжнаціональних конфліктів.

Сьогодні образ "плавильного казана" став неможливим, не відповідає реаліям життя, бо людство підійшло до розуміння існуючої культурної різнорідності як сильного, а не слабкого боку. Сьогодні мультикультурне суспільство розглядається як різноманітність і різнорідність, що збагачує національну культуру і водночас має відмінну ідентичність, внаслідок чого індивіди можуть пишатися своїм етнічним багатством, а не соромитися цих відмінностей.

Перед освітніми системами ставиться основне питання мультикультурної освіти: чи є її метою розвиток досвіду кожного суб'єкта учіння, що робить його подібним до всіх інших і спирається передусім на його розум, діяльність і принципи, які вважаються універсальними? Чи це діаметрально протилежний процес, який полягає в інтеграції індивіда в специфічні групи і товариства, що є носіями специфічної культури, в групи, які діють в режимі рольових моделей і захищають своє право на існування і самовираження. Поки це питання вирішальне.

Не дивлячись на те, що індивід все більше й більше стає людиною-провідником - антеною через величезний інформаційний потік, порівняно з людиною, яка вбирає в себе (людина-корінь), за останні десятиліття спостерігається масове повернення до регіоналізму і місництва, розвитку колективних

особистостей, відродження націоналізму і більш наполегливою заявою етносу про себе як про соціальну категорію. З іншого боку, спостерігається зростання розходження між культурою і економікою з технологією.

У час коли більше й більше глобалізуються економічні, фінансові і інформаційні технології, культура має тенденцію до локалізації, прийняття общинних розмірів і певною мірою стає племінною. Подібна тенденція може викликати негативні процеси виключності, дискримінації і нетерпимості. Етнічні зв'язки (етнокультурна і мовна приналежність) і зв'язки з регіональною територією (існування на своїй землі, боротьба проти намірів на власну територію) свідчать про рішуче повернення до колективної свідомості. Деякі явища - зростаюча жвавість людей та ідей, нові інформаційні та комунікаційні технології - створили нові ситуації більш ускладнюючі для індивіда побудову незалежної і відповідальної особистості, яка є кінцевою метою будь-якої освітньої системи. Реакцією на кризи ідентичності, породжені цими явищами, стала тенденція підкреслювати общинну ідентичність, наприклад, приналежність до етнічної групи, народу, релігії чи території, і це затіняє основні права індивідів, свободу їх совісті, розум і тяжіння до універсальності. Однак саме соціальний організм головним чином поставлений під загрозу кризи, зумовленої феноменом ідентифікації.

У цьому змінному світі освіта не може обмежуватися збереженням і передачею культурної спадщини: їй необхідно надати інші функції. Як зазначає Ален Турен ("Чи зможемо ми жити разом"), "слід дотримуватися чіткої позиції супроти ототожнення освіти з певною общиною і, отже, з культурою та суспільством. Правила суспільного життя суттєво відрізняються від факторів, що діють у напрямкові гомогенізації і соціально-культурної інтеграції. Неможливо обмежити демократичний дух, основою якого є плюралізм, однією лише політичною ареною, - він повинен розповсюджуватися на культуру в цілому. Науковий дух - це дух свободного пошуку, який не може бути присутнім там, де релігійні переконання,

права і цінності робляться державою примусовими і розглядаються як умови приналежності до кожного суспільства".

Інтеркультурна освіта прагне забезпечити взаємозалежність і взаємодію, посередництво, допомагаючи майбутнім громадянам усвідомлювати культурну різноманітність нашого суспільства. Міжкультурна освіта- це намагання перекласти політичні завдання мовою освіти і культури. Політичне ж завдання полягає в тому, щоб знайти вірне співвідношення між культурною різноманітністю і соціальними зв'язками. Знайти його сьогодні, не відкладаючи на завтра, не лише тому, що різноманітність у суспільстві ніколи не зникне, але й тому, що саме на ній будується істинна демократія.

Література до першого розділу:

1. *Кун Т.* Структура научных революций. - М, 1975.
2. *Вайскопф В.* Физика в двадцатом столетии. М.: Атомиздат, 1977.
3. *Ильина Т. А.* Понятие "педагогическая технология в современной буржуазной педагогике // Сов. педагогика. - 1971, - № 9.
4. *Фрадкин Ф.* Педагогическая технология в исторической перспективе // История педагогической технологи: Сб. научных трудов. - М., - 1992.
5. *Лернер И.* Внимание: технология обучения //Сов. педагогика, 1990.
6. *Беспалько В.* Слагаемые педагогической технологии. - М., 1989. -
7. *Коржавін Л.В.* Філософія виховання: зміна орієнтацій. - К.: УАДУ. -1998.
8. *ГуберсъкийЛ. В., Андрущенко В. П., Михальченко М. І.* Культура, ідеологія, особистість. Методолого-світоглядний аналіз. -К.: Знання України, 2002.
9. *Клепко С. Ф.* Інтегративна освіта і поліморфізм знання. -Київ - Полтава-Харків: 1998.
10. *Freiré Paulo.* Pedagogy of the Oppressed. The Continuum Publshing Company.-New York, 1982.
11. Соціально-професійне становлення особистості (За ред! В. В. Радула). -Кіровоград, 2002.
12 *Егоров В. С.* Рационализм и синергетизм.-М.,1997.
13. Социальная психология / Под. ред. А. Н.Сухова, А. А.Деркача. - М.,2002.
14. *Шевандрин Н. И.* Социальная психология в образовании: Ч. 1. Концептуальные и прикладне основы социальной психлогии. - М, 1995.
15. *БондарВ. І.* Дидактика. - К.: Либідь, 2005.-262 с.
16. *Кузьмина Я. В.* Профессионализм .личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М., 1990.
17. *Новиков А, М.* Профессиональное образование в России: Перспективы развития.-М., 1997.
18. *Силина С. Н.* Профессиографический мониторинг в педагогических вузах //Педагогика, 2001. -№ 7.
19. *Husserl E.* Experience and Judgment. - London, 1973
20. Brundage *D. H., Mackeracher D.* Adult Learning Principles and their Application to Program Planning. - Toronto, 1980.
21. *Rogers J.* Adults Learning. Milton Keynes, 1989.
22. *Jarvis P.* International Dictionary of Adult and Continuing Education. -L.: Sterling, 1999.
23. *Вахтеров В.П.* Основы новой педагогики. М.: 1913.
24. *Вахтеров В.П.* Избр. пед. соч. - М, 1987.
25. *Гусева Е.Г.* Высшее образование: проблемно-эвристическая концепция. - Самара, 2004. - 173 с.
26. *Бранский В.П.* Теоретические основания социальной синергетики //Вопросы философии. -2000. -№ 4.
27. *Байденко В.И.* Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. - 2004. -№ 11.
28. *Биксанский О. Е.* Когнитивная философия как методологическая рефлексия когнитивных наук / О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер // Синергетическая парадигма. Когнитивно-комуникативные стратегии современного научного знания. — М.: Прогресс-Традиция. - 2004.
29. *Эко У.* От Интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст //Интернет. -М., 1988.-№6-7.
30. *Ильин И.П.* Постструктурализм. Деконструктивизм, Постмодернизм.-М., 1996.
31. Гадашр^ГИстинаиметод.-М., 1988.
32. *Джонсон Девід В.* Соціальна психологія. Тренінг міжособистісного тренування.-К.: Академія, 2003.-287 с.

33. *Філіпчук Г.* Громадянське суспільство: освіта, етнокультурна, етнополітика. - Чернівці: Зелена Буковина, 2002. - 486 с.
34. *Гессен СИ.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию. - М : Школа-пресс, 1995.
35. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. 4-е изд. - М., 1981.
36. *Огнев'юк В. О.* Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. - К.: Знання України, 2003.-440 с.
37. *Хейзинг И.* Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. - М,: 1992.
38. *Фрейд3.* Психоанализ. Религия. Культура. - М .: Ренесанс, 1992. -
39. *Шпенглер О.* Закат Европы. - Ростов на Дону: 1998. - 366 с.
40. *Бердяев Н. А.* Смысл истории. - М. : 1990.
41. *Бондаревская Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. - Ростов на Дону: 2000.
42. *ГуберськийЛ., Андрущенко В., Михальченко М.* Культура. Ідеологія. Особистість. - К.: Знання України, 2002. - 575 с.

РОЗДІЛ 2
СВОБОДА ОСОБИСТОСТІ У ПРОСТОРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

2.1. Свобода діяльності суб'єктів учіння у цілепокладанні громадянської активності

Особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки спеціаліста, зумовлений діяльнісною парадигмою, передбачає, що форми організації навчально-освітньої діяльності адекватні формам професійної діяльності, а розробці освітньої технології професійної підготовки передує аналіз сутності, змісту і основних технологій професії.

Відомо, що професійна діяльність за своєю суттю, є засобом реалізації соціально-економічної політики держави. Водночас вона виконує функцію зворотного зв'язку, будучи в якості культурно-економічним "локатором", який визначає соціальні наслідки політики та її ефективність.

Світогляд, рівень освіченості, можливості, досвід, переконання, духовні цінності і орієнтири, фізичний стан, життєвий стиль та багато інших факторів і чинників є вирішальними при формуванні ідентичності, унікальності й індивідуальності кожної професійно зорієнтованої і підготовленої особистості, а отже, і відповідної освітньо-виховної роботи з нею.

Дослідження показують, що в кожній соціальній дії, зокрема й професійно-освітній, можна виокремити два взаємопов'язані і взаємодоповнюючі процеси - адаптацію і трансформацію, які властиві всім соціальним процесам і які за причиною їх всезагальності можна назвати соціальними мета-технологіями. Усвідомлюючи смислову сутність змісту адаптації як пристосованості до середовища, як "встановлення гармонії та взаємо-відповідності між людиною і середовищем" [1, 65], не можна обійти увагою динамічну поступальність розвитку різновидів людського досвіду, що трансформують цю динамічність і підтримують повсякчасний адаптаційний процес як життєву особливість людини і як критерій її поступу.

Одним і з таких способів практичної адаптації суб'єкта професійного розвитку "є духовно-практичне освоєння дійсності в моралі" [2, 12].

Якщо розглядати зв'язок між метатехнологіями і технологіями професійної діяльності, можна помітити, що й ті й інші - елементи єдиної структури, в якій найбільш загальним рівнем є метатехнології. Наступними за значущістю, з охопленням системно-структурних змін у суспільстві є соціальні технології. Потім загальні технології професійної дії і, нарешті, конкретні технології й методи професійної роботи, які забезпечують безпосереднє доведення впливів конкретного суб'єкта на виробництво відповідного продукту.

Існує також диференціація соціальних технологій за сферами суспільного життя: специфічні соціальні технології регулювання і вирішення проблем у сферах виробничо-економічних, суспільно-політичних, духовно-культурних і соціально-побутових відношень.

Сучасні особистісно орієнтовані освітні технології сприяють зарахуванню системи підготовки професіоналів до більш широкого освітнього контексту до соціокультурного та професійного середовища. Це дає підстави враховувати динамічні зміни, що відбуваються у суспільстві, гнучко реагувати на соціальне замовлення і водночас орієнтуватися на потреби й інтереси особистості. При цьому зовнішні впливи дають розвиваючий ефект лише у тому випадку, коли особистість ці впливи внутрішньо сприйняла, як органічну частину своєї життєвої позиції.

Зовнішні щодо особистості впливи, зокрема й професійна освіта, з одного боку, прямо впливають на розвиток особистості майбутнього спеціаліста, а з другого - і це головне - створюють розвиваюче середовище, що стимулює процеси професійного саморозвитку і самореалізації особистості, що дає змогу їй проектувати і прогнозувати подальшу професійну діяльність. Соціальний і освітній вплив ззовні лише створює передумови для вияву механізмів розвитку і саморозвитку, одначе лише сама

особистість як суб'єкт діяльності здатна розгорнути в собі духовний і професійний потенціал. При цьому виявляються "гармонійні і дисгармонійні фази, кризи різної глибини і складності, що породжують і позитивні, і негативні новоутворення. Розвиток є результатом цілої системи змін: прогресивних і регресивних, кількісних і якісних, зворотних і незворотних, стабільних і нестійких, спрямованих і холастичних. Процес розвитку ніби пробивається, прокладає собі шлях через численні флуктуації, відхилення, зміни. Цей процес є керованим, цілеспрямованим, суб'єктивно врегульованим. Саме тому всі зміни, що відбуваються, можуть комулюватися, інтегруватися, вишиковуватися у внутрішньо зумовлену лінію, траєкторію життєвого шляху" [3,107].

У сучасній психолого-педагогічній літературі нагромаджені значні дані про специфічні особливості громадянської активності професійно підготовленої і розвиненої людини. Зокрема, вона пов'язується з характеристиками індивіда як її носія. Однією з особливостей індивіда, суб'єкта є професійна рефлексія, в якій формується нова сфера багаторівневої громадянської активності і в якій він реалізується, стаючи її складовою частиною, розвиваючи самого себе. Таке явище, як відповідальність і саморегуляція, є особливим колом станів, яке визначає позицію громадянської активності, що розгортається в процесі соціалізації засобами професійного самоствердження. Природно, що в соціальному середовищі, де розвивається людина, норми життєдіяльності соціуму впливають на певні відношення індивіда не лише до виявів громадянської активності, а й до самого себе. Тут інтегруються і координуються різні види, форми, типи громадянської активності як особливої людської якості особистості, зумовлюючи важливість вивчення форм і умов розвитку цієї властивості й соціальної активності суб'єкта.

Громадянська активність як вияв і здійснення суб'єктивних відношень особистості до світу знаходиться в тісному взаємозв'язку з відповідальністю. "Особистість активна там, де йдеться про задоволення її потреб, мотивів і бажань. Але не

завжди потреби, мотиви та бажання і в цілому активність особистості ззбігаються з вимогами, які ставить їй суспільство, хоч потреби особистості формуються суспільством. Тому виникає проблема присвоєння і активного здійснення особистістю необхідності, тобто проблема відповідальності" [4,3].

Відповідальність - сутнісна, субстанціональна основа особистості - всебічно досліджена в моральному аспекті (Ж. Піаже, Л. Кольберг) і в аспекті причинності. Особливо актуальним є аспект відповідальності, що збігається з поняттям особистісного і соціального обов'язку, з присвоєнням зовнішньої і здійсненням внутрішньої необхідності. Саме повнота прийняття особистістю відповідальності, своєрідне погодження необхідності з бажаннями і потребами особистості, тобто виникнення ініціатив, є виходом за межі вимог, слугує критерієм громадянської активності. Невипадково, проблема відповідальності в її взаємозумовленості з громадянською активністю широко й різнопланово вивчається не лише на дорослих, а й на дітях різновікових груп.

Важливо зауважити, що одного знання для розвитку відповідальності особистості недостатньо. Необхідно, щоб вона емоційно-чуттєво переживала доручене їй завдання, усвідомлювала важливість, необхідність своєї діяльності не лише для неї самої, але й для інших людей, одержувала позитивну оцінку своєї діяльності з боку педагогів і членів групи, де відбувається освітній процес. Все це може продуктивно опановуватись завдяки активному включенню особистості до складної мережі спеціальних стосунків.

Вченими доведено, що особистість в її поведінковій активності, виробленій в умовах примусу, не є стійкою: вона повинна чинити морально-етично не лише на людях, але й залишаючись наодинці з собою. Умовою забезпечення стійких форм поведінки є не лише продумана організація поведінки суб'єктів, але й забезпечення вільного розвитку тих мотивів, на основі яких вона здійснюється. У зв'язку з цим необхідно так організовувати діяльність суб'єктів учіння, щоб у них створювалися звички поведінки, які забезпечували б виконання

навчальних обов'язків, а потім на основі цих звичок і відповідальні способи поведінки. До конкретних умов формування і розвитку відповідальної поведінки належать:

- виникнення і розвиток високих особистісних і суспільних мотивів учіння;
- виникнення відношення до вимог педагога як до вимог абсолютно обов'язкових, виконання яких абсолютно необхідне;
- виключення негативних емоційно-чуттєвих переживань і організація позитивних;
- систематичність і постійність у пред'явленні вимог і виконання їх суб'єктами учіння;
- максимально наближений контроль і оцінка до моменту виконання всіх навчальних завдань;
- громадсько-суспільний характер оцінки і контролю.

Педагогові необхідно домагатися, щоб кожен суб'єкт учіння навчальне завдання робив предметом своєї свідомості (засвоював завдання як особистісне). Досвід відповідального виконання навчальних завдань полягає в системі закріплених прийомів поведінки:

- засвоєння змісту і постановка цього завдання перед собою;
- створення наміру виконати його;
- планування своїх дій;
- врахування термінів закінчення справи;
- звичка завершувати справу.

Для відповідального виконання завдань недостатнє формування одних лише мотивів, необхідно також навчати суб'єкти учіння способам організації своєї поведінки. Безсумнівно, не заперечуючи ролі звички засобами вправ у відповідальній поведінці, зауважимо: "Поза добреорганізованою колективною діяльністю звички такої поведінки не формуються" [5].

На вирішення проблеми відповідальності суб'єкта в її взаємозв'язку і взаємозумовленості з його громадянською активністю домінуючий вплив має характер організації просоціальної діяльності. Відповідальне відношення до просоціальної діяльності зараховує до свого складу раціональний, емоційно-чуттєвий і вольовий компоненти, які виявляються в

діях особистості у взаємозв'язку та єдності. При цьому відповідальність є внутрішнім джерелом здібності адекватного самовизначення суб'єкта в системі "людина - світ". Крім того, у свідомості особистості відповідальність є перспективою на шляху її потреби в само-актуалізації.

Важливим компонентом відповідальності, що суттєво впливає на процес особистісного самовизначення суб'єктів професійного учіння, включених в соціально орієнтовану діяльність, є ціннісні орієнтації і соціально ціннісні мотиви. Особливим фактором, що зумовлює розвиток відповідальності суб'єкта, є внутрішній особистісний смисл емоційно-чуттєвого переживання відповідальності за самоактуалізацію для інших людей, причетність до загальної справи (в системі "Я та інші люди у загальній справі").

Відповідальність - добровільне прийняття особистістю соціально ціннісних обов'язків і якісне їх виконання. Визначальною рисою відповідальної поведінки особистості є розуміння нею наслідків своїх вчинків, готовність відповідати за них і уміння враховувати свої можливості при прийнятті зобов'язань. Особистість, щоправда, може розуміти цінність своїх зобов'язань і мати навики їх реалізації, але це не забезпечує відповідальної поведінки, бо зміст вимогливої діяльності не завжди стає особистісно значущим. Останнє положення буде реалізуватися лише за умови, що в процесі виконання обов'язків особистість може задовольнити свої актуальні потреби, вкладаючи в цю діяльність певну кількість своєї праці.

Важливо враховувати, що відповідальність є інтегративною якістю особистості, яка визначає поведінку людини на основі усвідомлення і прийняття нею необхідної залежності поведінки від суспільних цілей. Відповідальність змістовно включає в себе три компоненти: когнітивний, мотиваційний і поведінковий. При цьому між знанням соціальних норм і реалізацією їх у поведінці не існує прямої залежності, як не виявляється прямої залежності і між мотиваційним та поведінковим компонентами, тобто між поведінкою та її мотивами.

Проблема відповідальності, її структури і особливостей взаємного зв'язку з громадянською активністю притаманна всім віковим групам людей, зокрема й дорослим. Відповідальність є соціальною категорією, основна функція якої полягає в активізації соціальної поведінки людини. Людина в своїй діяльності перебуває в різних стосунках, кожен з яких вимагає активного вияву відповідальності: ставлення до справи, до норм і правил, що регулюють працю, ставлення до людей, які працюють Рівень активного вияву відповідальності в різних видах відношень залежить від значущості цих відношень для працівника.

Зрозуміло, існує зв'язок між усвідомленням відповідальності і реальною поведінкою. Експериментально встановлено, що менш відповідальні люди часто-густо не виконують належним чином виробничих і громадських обов'язків. Крім того, виявлено залежність відповідальності від рівня розвитку колективу, від організації праці. На особистісному рівні відповідальність пов'язана з локусом контролю, тобто схильністю особистості вбачати джерело управління своїм життям переважно у зовнішньому середовищі, а також із задоволеністю змістом і реальними умовами життя.

Для розвитку дуже відповідального типу поведінки необхідно створювати об'єктивні життєві умови, які б на найвищому рівні сприяли позитивному емоційно-чуттєвому переживанню індивідом причетності до соціального оточення, позитивній сімейній атмосфері, доброзичливості, розвиткові спрямованості на іншу людину, умінням і потребам відчувати інших людей на рівні добра й краси, виявляти до людей емпатію і відповідно генерувати позитивні співпереживання.

Посутньо усі дослідники відповідальності вказують на її взаємозумовленість громадянській активності.

Механізм такої взаємозумовленості К. А. Альбуханова-Славська вбачає у свободі дій суб'єкта, яку вона визначає як "добровільність відповідальності" [4, 6]. Щоб в умовах експерименту досліджувати потребу взятої на себе відповідальності, її добровільності, а не вимушеності, дослідниця

поставила суб'єкт в ситуацію, де він спочатку був суб'єктом свободної форми громадянської активності - ініціативи. Основне дослідницьке завдання полягало в тому, щоб встановити, чи розглядає суб'єкт на стадії свободної ініціативи себе відповідальним за її виконання. Розкриваючи суть проведеного експерименту, психолог приходить висновку, що суб'єкт відповідальності вводить критерії, за якими обмежується поле соціальної активності і відбувається контроль, при цьому й ініціативу, і відповідальність вона розглядає як різні форми моделювання зовнішнього і внутрішнього простору громадянської активності за допомогою цих критеріїв.

Дані експерименту дозволили передбачити, що найбільш глибокою корінною основою зв'язку ініціативи і відповідальності є зв'язок через ідентифікацію суб'єкта ініціативи з суб'єктом відповідальності, тобто через суб'єкт. Однак, якщо ця ідентифікація суперечить соціально-психологічній орієнтації, і, крім того, у протиріччі з характерологією особистості (рефлексивний тип гасить себе самоконтролем, а виконавський - повною несамостійністю, формальністю самоконтролю), то дія ідентифікації нівелюється. Крім того, зв'язок ініціативи і відповідальності феноменологічно розгортається за парадоксальним типом: випереджуючи ініціативу, відповідальність гасить й ініціативу, і відповідальність. Але за відсутності корінної основи (через ідентифікацію суб'єкта) зв'язок ініціативи і відповідальності все ж може здійснюватися на когнітивній основі, що свідчить про його значну роль. У продуктивного типу відсутня ідентифікація через суб'єкт і зв'язок ініціативи з відповідальністю здійснюється через предметно-змістовну, об'єктивну основу, але за умови її проблематизації суб'єктом.

У дослідженні К. А. Альбуханової-Славської ставилося й інше завдання: простежити, яким чином відповідальність за реалізацію первинної ініціативи впливає на неї у зворотному вигляді - спрощення чи ускладнення замислу.

Критерій ускладнення чи спрощення замислу дає підстави зрозуміти деякі більш тонкі механізми зв'язку ініціативи й

відповідальності: спрощення замислу - свідчення відомої суперечності між ініціативою і відповідальністю. Ініціатива розширює модельований простір. Однак, якщо при цьому відсутні конструктивні критерії, якщо немає проблематизації чи категоризації, то відповідальність, що йде за ними, вимагає чітких критеріїв для саморегуляції і самоконтролю, інакше особистість вимушена звузити модельований простір громадянської активності. Деякі індивіди механічно відсікають частини замислу, інші розширюють його семантичні одиниці. Фактично ж і ті, й інші не можуть опанувати власну ініціативну ідею і ставляться до неї, як до чужої. Таке ставлення виникає через відсутність ідентифікації й "анонімного" характеру ініціативи: відразу формулюється безадресний, не звернений на самого себе замисел. Але якщо ідентифікація має місце (яку рефлексивного типу), таке обмеження виступає вже в якості внутрішнього конфлікту.

За визначенням відповідальність - це самозабезпечення і самостійність в досягненні результату своїми силами. Звернення до соціально-психологічних підтримок (наслідування, інструкції), які ініціює сам суб'єкт, це покладення відповідальності на зовнішні опори і свідчення його несамостійності, що зумовлює суперечливий характер його відповідальності. Самообмеження у такий спосіб - це неповна відповідальність суб'єкта, неповна його самостійність.

Ознакою втрати особистістю автономії є характер ініціатив, які виявляються у вигляді домагань особистості на публічність, гласність, оригінальність. Бажання заявити про себе повертається нездатністю самостійно реалізувати свій замисел. Навпаки, збереження автономії виявляється у протилежній тенденції, в тому, що відповідальність може розширити простір громадянської активності, вводячи нові критерії і рівні складності.

Дослідниці вдалося довести, що ініціатива і відповідальність, різні форми їх зв'язку постають як різні способи моделювання простору громадянської активності (проблемно-чи особистісно-конструктивні) із домінуючим використанням внутрішніх чи соціально-психологічних критеріїв, опертя і тощо.

Зміна ініціативної позиції на відповідальну уможливлює виявлення типів їх зв'язку. Гармонійне і продуктивне поєднання ініціативи і відповідальності дає підстави особистості повністю зберегти свою автономію при високому рівні громадянської активності. Суперечливі форми зв'язку ініціативи і відповідальності гасять, знижують рівень громадянської активності особистості і позбавляють їх самостійності. "Відсутність внутрішнього зв'язку ініціативи і відповідальності веде до активної інтеріалізації готових зовнішніх моделей, правил і т.д." [4,9-10].

З метою вивчення особливостей переходу відповідальності в ініціативу К.А.Альбуханова-Славська змогла змоделювати таку ситуацію, в якій відповідальність передувала ініціативі. Ініціатива в цьому випадку могла виявитися лише як розширення кордонів необхідного і достатнього, прийнятого відповідальністю. За передбаченнями дослідниці, суб'єкт відповідальності піде на ініціативне розширення контуру громадянської активності лише при наявності певного рівня переконаності в досягненні результату своїми силами. Ця переконаність в цілому повинна бути показником прийнятої необхідності. Але попередньо виявилася установка на успішність/неуспішність результату діяльності, оскільки саме ця установка могла цілком визначити переконаність. Авторка виявила цю установку, яка була водночас виразом домагань особистості, в момент взяття на себе відповідальності за виконання - при одержанні всіма режисерами завдання поставити одну сцену спектаклю. Слід зазначити, що дослідження переходу відповідальності в ініціативу здійснювалося у єдності з дослідженням семантичного інтегралу громадянської активності.

Експерименти показали, що взяття на себе відповідальності веде до підвищення ролі установки на успіх/неуспіх, тобто передбачення результату діяльності. Досить суттєвим є те, що діяльність брали на себе навіть ті, котрі мали установку на неуспіх, тобто відповідальність є більш глибоким поняттям, ніж домагання, оскільки виникає не лише при мотивації досягнення, але й при мотивації поразки.

Уведення двох критеріїв відповідальності - звертання до ініціатив, тобто розширення відповідального контуру діяльності, і переконаність прийняття/неприйняття соціально-психологічних оцінок (схвалення - критики) - дозволило виявити факт зростання і виходу громадянської активності за межі заданого необхідністю.

Установка на поразку обмежує і фіксує особистість лише в контурі відповідальності, тобто підвищує функції саморегуляції, самоконтролю, але блокує свободну соціальну активність, тобто ініціативу. Ці індивіди виявляють переконаність лише в протиставленні критиці оточення, що ще не свідчить про надійність критеріїв саморегуляції. Інша група з тією ж установкою на поразку, що не мала ініціатив, водночас знижує здатність до саморегуляції і виявляє нездатність протистояти оцінкам оточення.

При установці на неуспіх чіткість внутрішніх критеріїв уможливлює розмежування неуспіху і незадоволеності: при неуспіхові ці індивіди були задоволені тим, що вони правильно діяли, а неуспіх приписували діям зовнішніх обставин. При установці на успіх і відсутності гармонійного зв'язку ініціативи і відповідальності група індивідів задовольнялась схваленням оточення при явному для себе успіхові. При установці на успіх і гармонійне поєднанні ініціативи й відповідальності особистість протиставляла думці оточення власні критерії успіху.

В індивідів із відсутністю ініціативи і зниженням саморегуляції схвалення оточення вводило соціально-психологічне опертя в контур діяльності і підвищувало переконаність, чи було нейтральним. Далі, за параметром зв'язку впевненість/невпевненість, зі схваленням/критикою оточення, виокремлювались два парадоксальні типи: один ставав більш переконаним, чим більше було критики, тобто протистояння критиці підвищувало чіткість внутрішніх критеріїв. Другий, навпаки, виявляв на критику негативну реакцію, яка блокувала його здатність до саморегуляції.

Результати проведених К. А. Альбухановою-Славською досліджень показали, що необхідність повинна адекватно

погоджуватися не лише з потребами, але й зі здібностями особистості. Переконаність - це якість особистості чи її стан. Переконаність виникає в процесі здійснення діяльності при оптимальному збігові вимог і здібностей їх виконувати, забезпечувати. Саме включення здібностей змушує особистість розширювати контур громадянської активності щодо необхідного, тобто виявляти ініціативу. Безсумнівно, здібності яскраво виявляються вже у характері домагань особистості, але в характері саморегуляції вони виявляються безпосередньо в діяльності. Здібність як узагальнення, як можливість одночасно сприймати, відтворювати, здійснювати множину параметрів водночас і приводить до розширення контуру соціальної активності [4,16].

Посутньо Автором переконливо показано, що саморегуляція є формою, рівнем вияву громадянської активності. Це ще раз підтверджує важливу думку С. Л. Рубінштейна, що саморегуляція супроводить будь-який психічний процес, будь-яку форму людської діяльності. Диференціюючи регуляцію на збуджуючу і виконавську, вчений особливу увагу приділяв регуляції самих психічних процесів засобами їх перетворення в довільні, керовані.

Спостерігаються непоодинокі концепції особистісної регуляції з опертям на дихотомію "зовнішнє - внутрішнє". Це призводить до того, що авторам доводиться дотримуватися позиції протиставлення зовнішніх і внутрішніх факторів, які детермінують процеси особистісної регуляції і не бачити їх діалектичної єдності, взаємного зв'язку. Інакше кажучи, частковість, неповнота, неадекватність у психології теоретичних моделей людини, що діють у психології (і її поведінки), кожна з яких абсолютизує один із аспектів психіки, вважаючи його основним для розуміння сутності людини у її відношеннях із зовнішнім світом, призводить до таких же часткових і тому суперечливих експериментальних даних.

Водночас слід зазначити, що, вивчаючи різні психічні сфери, дослідники залишають без належної уваги, безсумнівно, основний аспект громадянської активності особистості - сферу

реальної конкретної діяльності людини, залежно від умов і видів якої саморегуляція здійснюється різними психічними засобами, конкретними образами, уявленнями, поняттями і тощо. Саме тому особливої наукової уваги заслуговують психофізіологічні механізми регуляції поведінки особистості, вплив мовного опосередкування на перетворення мимовільних, імпульсних порухів поведінки в довільні, свідомо керовані. Завдяки оволодінню мовою і її впливом на вольову організацію поведінки, слід аналізувати такі якості особистості, як самосвідомість, самоповагу, самооцінку, саморозвиток, самоосвіту, самовиховання, Я-концепцію, без формування і розвитку яких неможливо розраховувати на позитивні результати саморегуляції суб'єкта. У такому підході найбільш повно і адекватно спрацьовує основна наукова ідея П. П. Блонського про "Психологію як науку про поведінку", яка "легко й свободно... зв'язує індивідуальну і колективну психологію. її основне питання - як веде себе... людина та чи інша людська група за тих чи інших умов — є не схоластичне, а вищою мірою життєве питання. Така психологія має велике значення буквально для всіх, в першу чергу для педагога, політика, філософа" [6,623-624].

Цікаве і найбільш розгорнуте концептуально-наукове вирішення особистісно-типологічних особливостей саморегуляції поведінки особистості пропонується О. О. Конопкіним, який упродовж багатьох років працює над створенням теорії психічної регуляції довільної діяльності. Концептуальна модель цієї теорії розкриває наступні особливості процесу усвідомленої цілеспрямованої саморегуляції:

- у цьому аспекті людина не жорстко детермінується заданою метою системи, а як активний суб'єкт, який адекватно використовує зовнішні умови, у ряді випадків долає ці умови в інтересах поставленої мети;
- аспект саморегуляції передбачає цілісний розгляд усього замкненого контуру психічної системи регуляції стосовно будь-якої довільної діяльності;

- регуляторний аспект уможливлює здійснення цілісного підходу до діяльності, а також виокремлення і дослідження окремих функціональних ланок процесу саморегуляції і закономірностей їх взаємодії;
- цей аспект не виключає можливості конкретного аналізу і вивчення психічних процесів, які реалізують конкретні функціональні ланки контуру саморегуляції і весь процес у цілому.

Дослідження позицій психічного аспекту саморегуляції свідчить про те, що в межах функціональної організації "психологічного контуру" управління, зокрема трудовою діяльністю, можна виокремити ряд основних ланок саморегуляції. До них належать: прийнята суб'єктом мета діяльності, суб'єктивна модель значущих умов діяльності; сформована суб'єктом програма виконавчих дій; розроблені суб'єктивні критерії успішності дій; підготовлена інформація про досягнуті результати.

Теорія усвідомленої психічної саморегуляції відбиває загальні універсальні закономірності, що реалізуються незалежно від індивідуальних і особистісних розмежувань, мотиваційних й інших властивостей. Крім того, цілісний підхід до дослідження регуляції діяльності не лише не виключає, але, навпаки, передбачає необхідність конкретного аналізу індивідуальних особливостей протікання регуляторних процесів, що розгортаються і в окремих ланках, і в контурі регуляції в цілому [7,32].

Варто зауважити, що формування контуру психічної саморегуляції діяльності відбувається в процесі онтогенезу. Тому й формування індивідуальних особливостей психічної саморегуляції залежить від усталених психофізичних і психологічних властивостей в тому соціальному середовищі, в якому відбувається її розвиток. "Розвиток особистісного "Я" відбувається при постійному ускладненні його змісту і все більшого "упізнавання" індивідом себе в цьому "Я". Важливою характеристикою "Я" є його позиція щодо до суспільства, яка реалізується в двох типах вияву: "Я і суспільство", "Я в суспільстві" [8,227].

Індивідуальні особливості завжди пов'язані з певними комплексами особистісних якостей, що яскраво виявляються в процесі здійснення діяльності. Такі комплекси мають в собі ті якості особистості, які формуються і розвиваються в її реальній діяльності. Деякі суб'єкти, наприклад, на всіх етапах виконання діяльності (від постановки цілі до її реалізації) виявляють такі якості, як цілеспрямованість, зібраність, розвинений самоконтроль, здібність адекватно до цілі оцінювати зовнішні умови виконання діяльності, тобто оптимально використовувати чи оптимально створювати одні умови, обходячи чи мінімізуючи впливи інших, проводити активний пошук інформації, необхідний для успішного здійснення діяльності, виявляючи впевненість у своїх якостях, знаннях і навиках, а також уміння у випадку необхідності мобілізувати їх на досягнення поставленої мети. "Уявлення про те, що множина діяльностей не має повторень, що в їх загальній масі слід виокремлювати провідну - не лише стосовно до інших діяльностей, а й щодо психічного, особистісного розвитку, до формування тих чи інших психологічних новоутворень, тобто діяльність, у ході якої власне і відбувається її інтеріоризація"[9,73; Т.1]. Увесь цей комплекс можна охарактеризувати як ефективну самостійність у виконанні діяльності, що дає змогу суб'єкту досягати значного успіху, не потребуючи допомоги інших осіб.

Водночас у деяких індивідів подібний комплекс "ефективної самостійності" розвинений слабо, внаслідок чого для успішного здійснення діяльності доводиться звертатися за допомогою до інших. Часто можна спостерігати, як людина не може сама визначити правильність обраного нею способу дій чи оцінювати значущість того чи іншого фактору, що впливає на успішність діяльності, не вміє критично проаналізувати одержані результати тощо, внаслідок чого їй доводиться нерідко звертатися за допомогою до інших компетентних людей. Якщо до першої групи можна підійти змістовним наповненням поняття "самоуправління", то до другої - "управлінням їхньої діяльності ззовні"

До системи саморегуляції входять структурні компоненти особистості, що відображуються в свідомості ціннісними орієнтаціями як важливим фактором соціальної регуляції взаємовідношень людей. Ці компоненти детермінують цілі громадянської активності, образ "Я", ідеал і рівень домагань, самооцінку і самоконтроль. У процесі саморегуляції лише при взаємодії цих компонентів реалізується громадянська активність особистості, тобто суб'єктивна модель значущих для діяльності умов. Програма дій в структурі саморегуляції безпосередньо залежить від Я-концегщіїй ідеалів, ціннісних орієнтацій особистості.

Особистісні ціннісні утворення у вигляді ідеалу (етичного, естетичного, політичного й ін.) є одним із джерел мотивації суб'єкта, регулятором його соціальної, громадянської активності, сприяє виробленню критеріїв самооцінки і самоконтролю з врахуванням рівня домагань і усвідомлення потенційних можливостей. Вони ж через засвоєння індивідом суспільно-культурних цінностей сприяють становленню Я-концепції, у якій велике значення має важлива етична категорія "совість" "як психологічний механізм самооцінки і самоконтролю, самопрощення і самокритики індивіда з позицій добра і зла в тому їх розумінні, яке він на себе прийняв" [10, 132].

Висновок. Громадянську активність особистості можна розглядати через саморегуляцію як процес її підтримання у цілепокладанні продуктивності і соціальної необхідності; як процес, що впливає на просування Я-концепції від Я-реального до Я-ідеального. При цьому продуктивна діяльність характеризується такими особистісними якостями, як цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, ініціативність, прагнення до реального успіху. Відсутність саморегуляції характеризується пасивністю, бездіяльністю, залежністю від наявних обставин (людських і виробничих), непродуктивною громадянською активністю, що виявляється пориваннями, імпульсивністю, негнучкістю поведінки, відхиленою поведінкою.

Саморегуляція і відповідальність - необхідні важливі елементи структури громадянської активності. Людський

індивід, який розвивається як особистість через самовизначення, само-розуміння, формує громадянську активність, внаслідок чого утворюється простір внутрішніх особливостей цієї активності, який інтегрується в загальний простір активності соціального світу. При цьому важливішим структурним компонентом "особистісної сфери" громадянської активності, який дозволяє людині належним чином вписуватися в активність соціального світу, є відповідальність. Саме Суспільство є суб'єктом активної дії, що виробляє і відтворює активний стан не лише суспільства, але й усіх його індивідів, які занурюються в цей стан громадянської активності.

2.2. Структурні компоненти свободи особистості в умовах динаміки її освіченості та вихованості

Логіко-історичний та психологічний аналіз особистісної свободи уможливив різні підходи до її структури, змісту, особливостей вияву в різних життєвих ситуаціях, зокрема в умовах освітньо-виховного процесу. Важливо звернути увагу на передумови її розвитку з визначенням системи ознак, що об'єднують всі вікові етапи становлення і розвитку особистості. Висхідними передумовами для цього, зазвичай, слугують, з одного боку, філософські моделі особистісної свободи, а з другого - закономірності психологічного розвитку в динаміці складових структурних компонентів різновидів людського досвіду. До таких компонентів можна віднести: раціонально-гностичний, емоційно-почуттєво-вольовий, духовно-ірраціональний, соціально-особистісний, практичної дії..

Раціонально-гностичний компонент. При описуванні моделі особистісної свободи в раціонально-гностичному компоненті виокремлюються знання, що дають можливість вільно орієнтуватися в ситуаціях навколишнього буття. При цьому варто звертати увагу на те, що знання не повинні бути фрагментарними, поверховими, а достатньо повно представленими в цілісному світогляді і на природний, і на соціальний світ, у якому живе людина.

Можна виокремити таку систему вимог до раціонально-гностичного компонента особистісної свободи:

- наявність достатньо повних знань світоглядного характеру, що відображують об'єктивно існуючі закони природного і соціального світу в зонах найближчого оточення людини. Відсутність цих базових знань робить поведінку людини (особливо в незнайомих ситуаціях, або недостатньо визначених) невпевненою, імпульсивною, що засвідчує її неповну свободу;
- усвідомлення і розуміння походження (генезису) основних предметних знань. До предметних знань слід зарахувати преподевтичні курси основ наук, зміст яких відображений в навчальних предметах базисного навчального плану загальноосвітньої школи (за роками і циклами їх опанування);
- знання про логіку розгортання змісту предметних знань (свого роду метазнання). Це передбачає розуміння людиною різного статусу окремих елементів знань, вміння попередньо усвідомлено будувати абстрактну модель логіки подальшого опанування предметного знання з дальшим наповненням цієї моделі конкретним змістом. Для традиційної парадигми освіти, зокрема для початкової школи і нижчих класів, орієнтація на засвоєння метазнань не властива. Однак перехід в сферу парадигми розвитку особистісної свободи робить процес засвоєння метазнань особливо актуальним;
- наявність знань, які дають змогу відшукати і виокремити увесь спектр можливих варіантів розгортання актуальної навчальної ситуації (широта, поліваріантність, гнучкість мислення), а не обмежуватися концентрацією уваги лише тільки на одному з цих варіантів. Це передбачає знання еталонів, з якими порівнюється і оцінюється кожен варіант (ці знання мають ціннісний характер і надають діяльності смислову спрямованість). Людинаякої наявні елементи особистісної свободи, має високий рівень прогнозування мислення. На відміну від неї для вільної людини характерна вузькість і абстрактність мислення, прагнення відійти від поліваріантних рішень в бік одноваріантності. Вона відчуває себе некомфортно в ситуаціях невизначеності, новизни.

З цього опису видно, що виокремлені вияви раціонально-гностичного компонента особистісної свободи у людини почасти відображають традиційно використовувані в дидактиці характеристики якості знань (їх повноту, системність, усвідомленість, узагальненість і т.п.). Недостатній розвиток раціонально-гностичного компонента робить людину напівсвободною, вона часто-густо стає заручницею чужих думок (особливо це властиво підліткам).

Емоційно-почуттєво-вольовий компонент. Філософський аналіз змісту особистісної свободи виокремлює два його боки: зовнішній (об'єктивний) і внутрішній (суб'єктивний). Суб'єктивний характеризує рівень внутрішньої готовності людини до автономного здійснення діяльності, яка ззовні жорстко не регламентована. Під внутрішньою складовою особистісної свободи розуміється її готовність до самостійного здійснення повного циклу цілісної структури людської діяльності, який виконує роль своєрідної "клітинки". Із яких компонентів вона складається?

Звернімося до структури людської діяльності. Будь-який її новий цикл розпочинається з орієнтації людини в умовах тієї ситуації, в якій вона перебуває. Аналіз цієї ситуації є базою для переходу до наступного етапу - цілепокладання. Тому основне завдання першого етапу полягає в тому, щоб у його надрах сформувалася потреба в цілепокладанні. Фіксація еталонної цілі діяльності, її представлення у вигляді ієрархізованої системи проміжних цілей потребують переходу до наступного етапу - етапу ступового планування діяльності. Складання програми дає змогу перейти безпосередньо до її реалізації (виконавського компонента діяльності). Одержаний результат необхідно зрівняти з очікуваним (ціллю), встановити рівень їх відповідності і на основі цього скорегувати свою подальшу діяльність. Тому наступний етап можна назвати етапом аналізу одержаного результату і діяльності суб'єкта після його завершення.

Згідно з таким підходом цілісна структура людської діяльності містить в себе такі компоненти: аналіз висхідної

ситуації; цілепокладання (постановка цілі); планування (складання програми діяльності); реалізація програми (виконавський компонент); аналіз діяльності і одержаного результату (рефлексивно-оцінний компонент) [А...Ц...П...Р...А]. Подальший поділ цієї структури на більш дрібні компоненти, їх абстрагування один від одного неможливі без порушення єдності і цілісності описаної системи. Тому таку структуру можна вважати елементарною "клітинкою" людськоїдіяльності, яка має всю необхідну повноту її характерних властивостей.

Аналіз діяльності і одержаного результату, здійснюваний на останньому етапі, слугує основою для аналізу нової ситуації і постановки нових цілей діяльності. У такий спосіб, ця структура функціонує як замкнена система з переходом до нового циклу, що реалізується за тією ж схемою: А...Ц...П...Р...А... .

Отже, готовність до самостійного здійснення повного циклу цілісної діяльності (внутрішня свобода) здійснюється в такому блоці спеціальних умінь (розглянемо на прикладі навчальної діяльності):

- здійснювати аналіз і орієнтування в ситуаціях навчального і поза- навчального характеру (орієнтовно-аналітичні вміння);
- самостійно ставити цілі навчальної діяльності (здібності до ціле покладання);
- складати поетапну програму своєї майбутньої діяльності (здібність до планування діяльності);
- самостійно реалізувати складену програму з метою досягнення поставлених цілей (здібність до реалізації програми);
- аналізувати і оцінювати успішність своєї діяльності (здібність до рефлексії і оцінки).

Перераховані вміння характеризують водночас два структурні компоненти свободи - діяльнісно практичний (є відображенням сукупності практичних умінь, що дають змогу безпосередньо реалізувати потенціал внутрішньої свободи особистості) і емоційно-почуттєво-вольовий. Для останнього ці вміння важливі не лише з позицій їх наявності чи відсутності, а й з огляду на природуи суб'єкта і породжуваних його волею станів.

Якщо ці вміння реалізуються відповідно до волі самої людини та супроводжуються позитивними емоціями і почуттями, то це характеризує більш високий рівень розвитку емоційно-почуттєво-вольового компонента, ніж у випадку, коли ця робота здійснюється лише за бажанням самого педагога, а з боку учнів формується протидія до цієї зовнішньо детермінуючої волі. Як бачимо, емоційно-почуттєво-вольовий компонент особистісної свободи слугує важливою характеристикою мотиваційного боку здійснюваної учнем діяльності.

Якщо процес учіння в традиційній школі оцінювати крізь призму виокремленої "клітинки" цілісної структури діяльності, то слід визнати, що учням у найбільш повному вигляді передається лише виконавський компонент навчальної діяльності. Учитель, як правило, сам ставить навчальні цілі, планує послідовність і характер змісту навчальної діяльності, контролює і оцінює роботу учнів, чим у навчальній діяльності відбувається відокремлення ряду її компонентів від суб'єкта - учня. Діяльність набуває відчуженого характеру, внаслідок чого учні не набувають того досвіду, який є основою для розвитку їх особистісних функцій і, в першу чергу тих, які слугують передумовою для становлення внутрішньої свободи.

Духовно-ірраціональний компонент. Він певною мірою є доповненням до раціонально-гностичного і емоційно-почуттєво-вольового. Необхідність його включення до структури свободи визначається тим, що за допомогою одних лише раціональних засобів (знання) неможливо забезпечити повноцінний вияв і функціонування свободи. Раціональні засоби неминуче повинні доповнюватися вірою, під якою розуміється "виявлення речей невидимих", тобто непізнаваних за допомогою лише знань, мислення і здорового глузду. Свобода не може бути раціоналізованою, вона не піддається повному пізнанню логічними категоріями, хоч і повинна "просвітлюватися Логосом" (М. О. Бердяєв).

Цей компонент найбільш повно представлений в релігійно-християнських концепціях свободи, в яких вона виступає передусім як категорія духовна. Свободна людина - це людина, яка сприймає

Бога не лише розумом, але й серцем. Чим більшою мірою людина вважає себе свободною, покладаючись на свій розум, тим більше вона стає заручником того, що веде за собою "розумна практика". Свобода досягається шляхом не лише опанування (експансії) світу, але й відчуження (відмови) від частини своїх набутих суб'єктивних можливостей. Формами такого відчуження є трансцендентальність, медитація, за яких відбувається вихід людини за межі буття і проблем суєтного світу, постійне подолання себе. Особистість не може існувати, якщо немає трансцендентності. Реалізуючи себе, особистість транцендентує. Бердяєв М. О. трактує трансцендентальність як активний, динамічний процес, в якому людина переживає катастрофи, переноситься через провалля. Трансцендентність в екзистенціальному смислі є свободою, є звільненням людини з полону самої себе. На цьому шляху відбуваються екзистенціальні зустрічі з Богом, з іншою людиною, з внутрішнім існуванням світу. Лише на цьому шляху, на думку М. О. Бердяєва, особистість повністю реалізує себе.

Таке розуміння духовно-раціонального компоненту свободи досить-таки обмежує можливості його розвитку в умовах світської освіти. Однією з форм вияву духовно-ірраціонального компоненту особистісної свободи в школярів різного віку є їхня схильність до уяви і фантазії. Дитячі фантазії неможливо пояснити, послуговуючись лише парадигмою раціонального мислення. У цих фантазіях, як і в переживаннях, прагненнях, уяві, мріях, виявляється ірраціональне начало. У зв'язку з цим бажання і вміння педагога зрозуміти свого учня, надати йому можливість виразити свої фантазії в різних формах мистецтва (наприклад, малюнок, музика, танок), можна розглядати як один із засобів розвитку духовно-ірраціонального потенціалу особистісної свободи.

Соціально-особистісний компонент. Одним із важливих компонентів особистісної свободи є соціально-особистісний, який характеризує особливості взаємодії людини з соціальним оточенням в умовах особистісної свободи. Яка специфіка цього компонента в шкільному віці дитини?

Відомо, що провідним видом діяльності, що визначає основні новоутворення в розвитку школярів, є навчальна, тому основна увага має зосереджуватись на їхній взаємодії в рамках навчальної діяльності.

Прийшовши до школи з дитячого дошкільного закладу, діти вже мають досвід взаємодії і співробітництва, який сформувався в умовах ігрової діяльності. До того ж, наукові дослідження свідчать про те, що розвиток людського мозку, а отже, й формування базових ознак особистості відбувається набагато швидше за розвиток тіла: у два роки - 70%, у чотири роки - 85%, у шість - 90%, у 10 років - 97% [11,7;11]. Саме у цей період у системі зв'язків між нейронами мозку - синапсів - формується підґрунтя свідомості - неусвідомлений образ ідеального буття. Це той саме неусвідомлений ідеал, що керуватиме все подальше життя сприйманням інформації у довготермінову пам'ять, її перетворенням і визначенням мотивації вчинків.

Емоційна готовність до праці, а за нею і працелюбність формується і закріплюється практично на все життя у дошкільному віці, переважно у три-чотири роки під час самостійної гри у працю. Вочевидь, доросла людина зможе завзято і сумлінно працювати стільки годин на день, скільки вона гралася в працю чи навіть посильно працювала в дитинстві. Варто уточнити: виховання творця, особистості з перевагою мотивацій творення над мотиваціями споживання полягає у перевазі часу самостійної гри у працю над іншим провадженням часу неспання [12].

Вчені звертають увагу на те, що найбільшою перепоною у досягненні цілей освіти і виховання є істотні зміни в суспільстві, що відбулися упродовж останніх 40-х років. Занепад духовної активності молоді та освіти стали неминучими наслідками таких змін, а саме:

- урбанізація суспільства і пов'язана з нею відчуженість сім'ї як виховної ланки від продуктивної праці, від засобів виробництва, від Землі та Природи;

- бурхливий розвиток телебачення та ігрових комп'ютерних засобів, у тому числі потужних "ігрових станцій" ("play station") - додатків до "телеящика";
- масове поширення комп'ютерів.

У який спосіб корелюються зв'язки між побутовою електронікою, відразою до праці і нехтуванням моралі?

Обґрунтовану наукову відповідь на це надто важливе запитання надає вчення про переробку інформації мозком, започатковане у 1958 р. Бродбентом (BroadbentR. S.) [13, 159].

Це вчення розвивалося науковцями каліфорнійських університетів - Ліндсеєм, Норманом, Клацкі, Аткінсоном. Вагомий внесок у цю сферу набагато раніше зробили видатні педагоги світу Я. А. Коменський та українці К. Д. Ушинський і А. С. Макаренко. Саме Коменський 350 років назад зазначив, що "людина на початку формування душі і тіла має бути створена такою, якою вона має бути протягом усього життя" [14].

Ще в позаминулому столітті К. Д. Ушинський застерігав батьків і вихователів: "Та сама схильність до ліношів розвивається,... коли дитя безперервно потішають, забавляють і розважають, так що майже одна пасивна діяльність сповнює життя його душі... Не можна вести на повідку волю дитини, а треба дати їй простір самій зростати і міцніти... Навіть гамірне товариство дітей, якщо дитина перебуває в ньому зранку до вечора, має діяти шкідливо" [15, Т.8, Т.9].

Всесвітньо визнаний педагог А.С. Макаренко у 30-хроках минулого століття узагальнив народний досвід, дані науки і свої спостереження таким чином: "Головні основи виховання закладаються до п'яти років, - це 90% усього виховного процесу, а відтак виховання людини триває" [16, Т.4].

Сучасна книга японського дослідника Ібука Масару, з якою варто ознайомитися кожній людині, так і зветься "Після трьох вже пізно" [17].

До того ж, виняткове значення дошкільного виховання і початкової школи достатньо підтверджене ще й низкою надійно встановлених фактів:

- жоден із 47 відомих "Мауглі", які провели раннє дитинство серед тварин і були повернуті в людське оточення, не могли розвинутись у людину в соціальному значенні - навчитися спілкуватися з людьми, працювати тощо. Усі вони загинули в неволі людського суспільства. Згадаємо випадок спостереження індійського селянина Сінгха над двома дівчатками Амалою і Камалою, взятими з лігва вовчиці. Одна з них прожила до 18 років, але вовчі повадки та інстинкти не змогла подолати. Вона не змогла опанувати людську мову;
- дослідження вчених, проведені в різних країнах, показали, що якість випускників шкіл - їхній навчальний рейтинг - майже цілком визначається станом набутого досвіду в початковій школі. Підвищення середньорічного балу є скоріше винятком, ніж тенденцією, а вплив школи на формування особистості не істотний;

Досліджуючи роль ровесників у психологічному розвитку молодших школярів, психологи звертають увагу на те, що, ведучи дитину до свободи, дорослі неминуче обмежують цю свободу. Прийнято вважати, що дитина не підготовлена до самообмеження, є істотою свавільною і нездатною погоджувати свою і чиюсь волю. Однак експериментальні факти яскраво засвідчують те, що такі якості, як критичність, незалежність дій і суджень, здатність розрізняти і координувати різні точки зору, виникають передусім у сфері відношень між ровесниками [18,98].

У такий спосіб соціально особистісний компонент свободи на рівні шкільного віку виявляється передусім у здібностях учнів до взаємодії зі своїми ровесниками, яка включає наявність в учнів досвіду з:

- погодження цілей сумісної діяльності;
- її планування, розподілу функцій між учасниками;
- сумісного пошуку компромісних варіантів рішень;
- вирішення можливих неузгодженостей і конфліктних ситуацій.

Тут увага акцентується в основному на навчальній взаємодії учнів, пов'язаній з опануванням предметних знань.

Водночас здібність до взаємодії не слід ототожнювати із залежністю думок і суджень людини від зовнішніх очікувань і позицій оточуючих людей.

На залежність людини від соціуму особлива увага зверталась екзистенціалістами. Вони відзначали, що орієнтації сучасної людини визначаються не "внутрішніми чинниками", а завдяки потужній суспільній дії індустрії впливів на її свідомість, внаслідок чого особистість втрачає самобутність (отже, й свободу), тому що стає об'єктом тотального маніпулювання. Сучасна людина, вважав А. Шопенгауер, живе не стільки вибором, скільки ілюзією вибору.

Подібної позиції дотримувався Е. Фромм. Одну з причин цього явища він вбачав в тому, що людина відчуває потребу у власній думці, часто-густо забуваючи, що повторює чиєсь авторитарне твердження. Вона вірить, що прийшла до певного висновку на основі власних роздумів. Насправді вона просто засвоїла думку авторитету, сама того не помічаючи. їй здається, що у неї були підстави прийти до такої думки і відтворює її нам, але, якщо перевірити, виявляється, що вона взагалі не змогла б зробити з неї ніякого висновку [19, 163].

Специфіка вияву соціально особистісного компоненту у свободної людини полягає в тому, що вона не пристосовується до чужої думки і чужих очікувань, а на основі власних роздумів формує свою позицію з певного питання. Тут особливо повно виявляється зв'язок соціально-особистісного, емоційно-вольового і раціонально-гностичного компонентів свободи.

Діяльнісно-практичний компонент. Основні ознаки вияву практичної дії свободної особистості в умовах освітнього процесу можна представити такими узагальненнями:

- орієнтація на діяльність не репродуктивного, а творчого характеру;
- відповідальність за свої дії і вчинки;
- уміння усвідомлено і обгрунтовано здійснювати вибір найбільш оптимального варіанту поведінки із декількох можливих.

Виокремлення цих ознак вияву різних компонентів особистісної свободи в учнівської молоді змушує перейти до розробки комплексу діагностичних методик, орієнтованих на ці ознаки.

Кожен із вікових періодів супроводжується появою і формуванням певних психічних новоутворень, під якими слід розуміти "той новий тип будови особистості і її діяльності, ті психічні і соціальні зміни, які вперше виникають на певній віковій ступені і які в найголовнішому і основному визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, її внутрішнє і зовнішнє життя, весь хід її розвитку в цей період" [20, 117]. Ці новоутворення у багатьох випадках визначають особливості розвитку особистості на кожному віковому етапі. Є такі особливості і в становленні особистісної свободи. Знання їх необхідне для науково обгрунтованого підходу до постановки цілей її розвитку. Спираючись на виокремлені ознаки вияву особистісної свободи в учнівської молоді, варто розглянути комплекс діагностичних методик, спираючись на наступні принципи:

- комплекс повинен включати в себе методики, спрямовані на діагностику всіх структурних компонентів особистісної свободи (принцип репрезентативності);
- діагностика повинна включати методики, пов'язані з реалізацією особистісної свободи як в уявних, так і в соціально спроектованих реальних ситуаціях;
- в діагностичному комплексі повинен використовуватись метод експертних оцінок, який передбачає участь в оцінці одного й того ж показника особистісної свободи експериментатора, вчителів, батьків, однокласників.

При розробці комплексу діагностичних методик варто використовувати вже існуючі методики вивчення особистісного розвитку учнів, окремі з яких можуть адаптуватися до цілей певно визначеного дослідження. Необхідно розробляти і власні методики кожному дослідникові для поглибленого аналізу досліджуваної проблеми, її специфічного цілеспрямування. Слід використовувати наступні методи дослідження: спостереження

за учнями в природних і спеціально організованих ситуаціях свободного вибору; індивідуальні співбесіди з ними; анкетування вчителів, батьків; складання незалежних характеристик учнів.

Згідно з поставленими завданнями всі методики можна розділити на декілька груп.

Першу можна орієнтувати на виявлення особливостей розвитку раціонально-гностичного компонента особистісної свободи. Тут можна використати наступні методики:

- традиційні перевірочні роботи з різних навчальних предметів, які відповідають державному освітньому стандарту для різних вікових груп школярів;
- спеціально розроблені предметні тести, які включають завдання, орієнтовані на діагностику елементів знань і мислення, що виходять за межі традиційних навчальних програм (широта, поліваріантність, гнучкість, прогностичність мислення;
- співбесіди з учнями, спрямовані на виявлення рівня усвідомлення ними походження основних предметних знань, а також логіки їх розгортання (розуміння учнями різного статусу окремих елементів знань, уміння попередньо усвідомлено будувати абстрактну модель логіки подальшого опанування предметного знання з послідуючим наповненням відповідної моделі конкретним змістом).

Другу можна цілеспрямувати на діагностику духовно-ірраціонального компонента особистісної свободи. Тут можна використати такі методики:

- спостереження за учнями під час їх занять діяльністю творчого напряму (образотворче мистецтво, музика, уроки праці), де велике значення мають не лише знання основ діяльності, але й спонтанно виявлювана інтуїція, раптове осяяння (інсайт);
- вивчення продуктів творчої діяльності учнів, що відображають процес їх внутрішнього саморозкриття (малюнки, різні вироби тощо).

Третю групу методик необхідно зорієнтувати на виявлення особливостей розвитку емоційно-почуттєво-вольового компонента особистісної свободи з використанням таких методів:

- спостереження за поведінкою учнів в реальних ситуаціях свободного вибору навчальних завдань (фіксація випадків вияву феномену "втечі від свободи");
- проектування уявних ситуацій вибору поведінки і способів діяльності учнів;
- методика "зіткнення мотивів", що допоможе виявити домінуючі мотиви навчальної діяльності учнів, задіяних в експерименті;
- діагностика здібності до аналізу ситуації, цілепокладання, рефлексії і самооцінки учнів (адаптовані методики Дембо - Рубінштейна, В. Г. Щур тощо).

Четверту групу можна використати на діагностування соціально-особистісного компонента свободи при використанні методів:

- включення учнів в ситуації міжсуб'єктної взаємодії, що вимагає вияву толерантності, вміння погоджувати зі своїми однолітками власні цілі, думки, позиції, знаходити компромісні варіанти подолання конфліктних ситуацій.

П'яту групу методик варто зорієнтувати на виявлення особливостей розвитку діяльнісно-практичного компонента особистісної свободи з використанням методів:

- завдання з курсу розвитку дивергентного творчого мислення, розробленого на основі теоретичної моделі інтелекту Дж. Гілфорда і Дж. Рензуллі [21,28].
- проектування навчальних ситуацій, які вимагають вияву в учнів умінь аналізувати їх, самостійно ставити навчальні цілі, планувати роботу за їх рішенням, оцінювати рівень досягнення і виявляти причини невдач.

При діагностиці всіх п'яти компонентів особистісної свободи слід використовувати такі універсальні методи дослідження, як спостереження і бесіда.

Спираючись на аналіз психолого-педагогічної літератури, узагальнення передового педагогічного досвіду, результати констатуючого експерименту, можна описати особливості становлення різних компонентів особистісної свободи школярів.

Уже в старшому дошкільному віці діти здійснюють самостійний вибір своїх дій на основі правил, засвоєних від дорослих, і особистого, постійно збагачуваного досвіду. У цей період дитина лише починає звільнятися від безпосереднього впливу ситуації. Для дитини дошкільного віку прагнення дотримуватися стандартів, аж до дрібниць, що визначають її поведінку, так же властиво, як і протилежна тенденція - ситуативність, змінність, спонтанність, нестійкість поведінки. Можна сказати, що в цьому віці співіснують інваріантність і динамічність, що, з одного боку, веде до деякої закляклості поведінки, з другого - до великої податливості ситуаційним явищам у тих поведінкових актах, на які дія інваріанта не розповсюджується [17, 169]. Однак, як справедливо зауважує Б. О. Ніколаїчев, дошкільник ще не підготовлений здійснювати самостійний свідомий вибір тих правил, на основі яких здійснюються його дії. Вершиною самостійності дошкільника є вибір діяльності на основі правил і зразків поведінки, одержаних від дорослих [22,14].

Отже, дитина вступає в молодший шкільний вік, будучи певною мірою здатною до здійснення самостійного вибору своєї діяльності і поведінки. Однак мотиви цього вибору поки що не набули власне свободного характеру, хоч певні передумови для цього вже закладені.

Принципово важливим фактом в житті дитини є вступ до школи. Учіння в молодшому шкільному віці суттєво впливає на інтелектуальні і особистісні якості дитини. В умовах навчальної діяльності розпочинається новий етап в становленні особистісної свободи школяра. Певні зрушення відбуваються в усіх структурних компонентах особистісної свободи. Під впливом яких факторів вони здійснюються?

Входження дитини у шкільне життя пов'язане, в першу чергу, з великою регламентацією її дій. Це зумовлено тим, що учіння в школі стає провідною діяльністю, яка прийшла на зміну ігровій (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін та ін.). Якщо сюжетно-рольова гра в її типовій формі являє собою свободний вид

сумісної діяльності дітей, то дещо інакше виглядає навчальний процес. Успішність учіння першокласників багато в чому залежить від їхньої здібності діяти за правилами. Не випадково цей показник є одним з основних психолого-педагогічних критеріїв готовності дитини до школи.

Якщо процес учіння в початковій школі розглядати з позиції відношень "учитель - учень", то можна виокремити наступну особливість. Для першокласників авторитет учителя надзвичайно високий і не піддається сумніву. Учні початкових класів, зауважує М. С. Лейтес, схильні робити деякий культ зі вказівок учителя і постійно їх вимагають. Вони за належне сприймають те, чому і як їх навчають і ніякою мірою не претендують на самостійність, незалежність від учителя. Виконавство, наслідування вчителю, повторення сказаного ним стають основою і тією майже поодинокістю, із якої складається учіння. З огляду педагогічної теорії молодший шкільний вік є найбільш слухняним в житті людини [24,26].

Думка і дія вчительки (значно рідше - вчителя), її поради з будь-якого питання сприймаються учнями, передусім, як вірні, авторитетні і справедливі [23]. Найпереконливішим є аргумент: "Так сказала вчителька!", "Учителька краще знає!". Віра в істинність того, чому навчають, довірливе виконавство є психологічною характеристикою першокласників і важливою передумовою успішності їхнього учіння. Разом з тим, зауважує М. С. Лейтес, особливе ставлення до вчителя може в подальшому виступити в своїй заперечній спрямованості: бездумне виконання вказівок старших, наївне школярство в заняттях також є виявленням тієї схильності підпорядковуватися авторитету вчителя, яка до найвищого здивування притаманна молодшим школярам [24,26-27].

Готовність молодших школярів до слухняності є психологічною передумовою, яка начебто "провокує" вчителя до авторитарного стилю спілкування з класом. Такий стиль стосунків створює суттєві перепони для розвитку особистісної свободи в учнів початкових класів.

Становлення соціально особистісного компонента свободи в молодшому шкільному віці здійснюється як постійний процес усвідомлення дітьми соціальних, зовнішньо пропонованих їм моральних норм. Найбільш інтенсивно він відбувається в таких ситуаціях, коли в свідомості дитини актуалізуються можливі варіанти поведінки, пов'язані або з виконанням цих норм, або з їх порушенням. Цьому значною мірою сприяє ситуація свободного вибору діяльності. Поставлені в таку ситуацію школярі переважно не здатні правильно її вирішити. Одна з причин такого становища - відсутність у дітей відповідного досвіду, бо ситуація свободного вибору в початковій школі зустрічається досить рідко.

Дослідження раціонально-гностичного компоненту особистісної свободи показують, що із основних характеристик якості знань (об'єм, системність, тривкість, дієвість, усвідомленість) у молодших школярів найбільше "западають" розвиток системності і усвідомленості. Не набуває в цей період належного розвитку також свободний вияв діяльнісно-практичного компоненту.

Будь-яка виховна теорія розвивається в контексті більш широкої педагогічної парадигми. Спрямованість свободного виховання завжди набуває якісної критеріальної визначеності як структурна складова гуманістичної педагогіки, яка сягає своїм корінням глибини віків переважно західної цивілізації. Саме на Заході зародились і розвинулись традиції, пов'язані з усвідомленням і практичним втіленням свободи кожної окремої людини, автономності і самостійності її особистості, визнання за нею права на індивідуальність, незалежність і самодіяльність. Ці підходи явно визначились ще у Стародавній Греції.

У кінці XIX - початку XX ст. на базі ідей "свободного виховання" виникає освітня парадигма "свободної школи". Однак того часу вона ще не мала необхідної бази для масового упровадження, відсутніми були також відповідні психолого-педагогічні знання. Модель "свободної школи" була утопічною й існувала лише в теорії на рівні експерименту, що опирався на ентузіазм і подвижництво окремих педагогів [26,20].

Кризові явища XX ст. наочно показали, що у складних і суперечливих тогочасних умовах саме людина ставала мірилом усіх речей, вищою незаперечною цінністю, "альфою і омегою" суспільного прогресу, його метою, смислом, рушійною силою і кінцевим результатом. Це призвело до переміщення педагогічного ідеалу від соціально орієнтованої цілі освіти (формування людини згідно з заданими інтересами суспільства) до антропологічно орієнтованої (розвиток людини заради самої себе і лише опосередковано - для суспільства). На відміну від попередньої орієнтації на уніфіковану соціалізацію особистості, що нівелювала її індивідуальність, відбувається переміщення уваги на внутрішній духовний світ і самобутні особливості людини. Зміст освіти максимально враховує можливості і інтереси кожної особистості, її вікові і індивідуальні особливості, життєвий досвід. На перший план виходить сама людина як потенціальний творець і перетворювач культури, а не педагогічно інтерпретована культура для опанування її змісту людьми. В учінні центр уваги поступово переноситься із суб'єкт-об'єктних відношень між учителем і учнем на діалогові суб'єкт- суб'єктні, базовані не лише на інтелектуалізмі, а й на емоційно-почуттєво-вольових чинниках. У зв'язку з цим, як наголошує Г. О. Балл, "провідна ідея гуманізації освіти полягає в орієнтації її цілей, змісту, форм і методів на особистість, ...гармонізацію її розвитку" [27,291].

Гуманістична педагогіка позбавляється авторитаризму і диктатури, що розглядають людину об'єктом впливу, яка слухняно опановує те, що дає їй педагог, механічно і беззастережно виконує всі його вимоги. Вона заперечує підхід, в рамках якого вчитель спрямовує і контролює кожен крок учня, нав'язує йому свої цілі, активно використовує заохочення і покарання. їй притаманна орієнтація на педоцентристську модель освіти, в межах якої особистість стає центром "педагогічного всесвіту", навколо якого рухаються освітньо-виховні засоби. Педагогічне керівництво здійснюється не прямо, а опосередковано, шляхом створення необхідних умов для розвитку вільної особистості.

2.3. Динаміка змісту поняття "свобода особистості" в координатах історико-філософських досліджень від античності до марксизму

Педагогічне дослідження категорії "свобода" варто розпочинати з аналізу філософського знання, одного з важливих джерел конструювання цілей педагогічного процесу. Незважаючи на те, що ця проблема знаходилася у фокусі уваги вчених, намагання філософської інтерпретації свободи є однією з так званих "триклятих", з приводу якої здавна ламалися мечі і навколо якої відбувалося нагромадження вражаючих завалів різноманітних визначень, трактувань і концепцій. Тому не можна не погодитися з Г. Гегелем, який зауважував, що жодна ідея не є такою, невизначеною, багатозначною, доступною найвеличнішим непорозумінням і тому дійсно ними сповненою, як ідея свободи, і про жодну не говорять зазвичай із таким примітивним рівнем її розуміння [28,291].

Становлення змісту поняття "свобода" активно відбувалося з часів зародження античної філософії (VII ст. до н.е. - VI ст. до н.е.). Давньогрецькі софісти (Протагор, Гіппій, Продік, Антифонт, Критій, Гіпподам - V ст. до н.е.) у своїх працях розглядали свободу як продукт самостійної творчої діяльності людей. Вони вважали, що людина вільна має право вибору в тих вчинках, які відповідають її природі, а від тих, які суперечать їй, вона відчуває страждання (Антифонт). Софісти у свободі вбачали відповідність вчинків людини її внутрішній природі, мірі і самостійності творчого цілеспрямування.

Полемізуючи з софістами, давньогрецький філософ Сократ (469 - 399 до н.е.) у досягненні свободи вбачав первинну роль розуму. Ірраціональну основу життєдіяльності він пов'язував зі вчинками людей, які ігнорували роль знання. Сократівська людина, пізнаючи світ із допомогою розуму, врівноважує вчинки і тим самим здобуває мораль, яка регулює сумісне життя людей, перетворюючи і вдосконалюючи його за правилами істини, добра і краси.

На переконання кініків (Антисфен, Діоген, Кратет - IV ст. до н.е.) людина, завдяки розумовій діяльності, повинна пізнати

те необхідне, суттєве, що обґрунтовує її внутрішню цінність, а все інше оголосити чужим і випадковим [29,112-113]. Домогтися стану внутрішньої свободи людини кініки намагалися з допомогою розуму, що теоретично переоцінює досвід.

Аристотель (384 - 322 до н.е.) запропонував свій шлях досягнення свободи: людина володіє свободою волі і несе відповідальність за свої вчинки, бо сама робить вибір між добром і злом. "Ми своїдії змінюємо добровільно, так само і першооснова, тобто наміри і воля, змінюються добровільно. Стає зрозумілим, що від нас залежить бути розумними чи дурними" [ЗО, 310]. Свобода, отже, знаходиться в руках самої людини й увінчує всі доброчинності, зокрема розсудливість, великодушність, хоробрість, щедрість, правдивість, доброзичливість. "Усі раховані доброчинності суть середина між крайнощами. Наприклад, справедливість є серединою: це вміння віддати ближньому не надто багато і не надто замало, а саме стільки, скільки він того справді заслуговує" [31, 93]. З іншого боку він підкреслював, що людина під владою насилля не є вільною.

Платон (428 - 348 до н.е.), учень Сократа," наймудріша і найвеличніша людина свого часу: все сказане ним ставало великим" (Арістотель). Людська душа має три складові - почуття, розум і гнів. Розум, на його переконання, керує почуттями, враховуючи при цьому об'єктивні умови й закони. Як і його вчитель, Платон також визнавав існування об'єктивної основи людської діяльності.

Основну функцію гніву філософ убачав в одержанні людиною насолоди в слідуванні об'єктивним законам. Гнів - це воля, сила, пристрасть до здійснення закону, тому підпорядкування природі для гніву є самоціллю. Однак, на відміну від Сократа, вперше у сфері людської діяльності він виокремлював етичну складову і вважав, що моральний спосіб дії полягає якраз у тому, щоб суспільні відносини вибудовувалися на основі предметної діяльності, але бачити в них потрібно не засоби, а значущу для себе мету. У цьому випадкові свідома побудова свого суспільного життя стає для людини самоцінністю [32,32].

Стоїки, представники елліністичної культури (Зенон, Хрісіпі - 1У-Ш ст. до н.е.) стверджували, що свободною є мудра людина, але основою мудрості є не стільки розум, скільки певний настрій душі, здібність наслідувати природі. У зв'язку з цим Сенека запитував: "Що таке розум? Наслідування природі! Що є вищим благом для людини? Діяти відповідно до волі" [33, 383]. Стоїки вважають, що поневолення нас афектами (страх, жадібність) повинне ліквідовуватися, а їх місце мають зайняти афекти радості, що несуть у собі свободу. У кожного свобода своя. Недопустимо, щоб людина діяла за примусом, а не за своєю волею: лише воля свободна [34,280]. Свобода досягається завдяки самотворенню.

Стоїки в проблемі свободи виокремлювали специфіку душевного і тілесного - того, "що нам підвладно і що нам не підвладно" (Епіктет). В історії філософії це стало початком вирішення раціонального і ірраціонального - свободи як міри опанування і відчуження [35,114].

У давньогрецького філософа Епікура (341 - 270 до н.е.), як і в стоїків, свободною є мудра людина, яка стає такою, пізнаючи свою природу. Свобода - це основа природної людської сутності. Вона пов'язана із задоволенням потреб, досягненням задоволень, відсутністю страждань. Більше того, Епікур уважав свободу об'єктивною властивістю, притаманною всьому світові. Ця ідея пронизувала все його вчення. Не заперечуючи закономірності і детермінізм, свобода є властивістю закону й основоположних зумовленостей природи [32,132].

В епоху античної філософії проблема свободи розглядалася з різних позицій. Демокріт (460-370 до н.е.), наприклад, використовував для цього категорію "необхідність" і чітко розділяв її на зовнішню і внутрішню. Зовнішня необхідність, за його переконанням, пробиває собі дорогу за допомогою зв'язків навколишнього світу. Індивідуум поза зв'язками, підкреслював філософ, недоступний підпорядковуючій зовнішній необхідності, а отже, свободний. Разом із тим мудрець констатував, що свобода однієї людини пов'язана зі свободою суспільства. Тому взаємодія людини з її суспільним оточенням, суспільним середовищем передбачає зумовлюючу свободу [36,3].

В узагальненому вигляді основні ідеї розуміння свободи в античній філософії можна структурувати так:

- свободні діяння, відповідні природі людини, що не викликають страждань; свободним є продукт творчої діяльності людини (софісти: Протагор, Гіппій, Продик, Антифонт);
- основний засіб досягнення свободи - розум (Сократ);
- внутрішня свобода пов'язана з можливістю відмежування від норм суспільного життя (кініки: Антисфен, Діоген);
- свобода визначається можливістю вибору між добром і злом (Аристотель);
- основа свободи не стільки в розумі, скільки в здатності слідувати за законами природи; свобода - категорія не тілесна, а духовна (стоїки: Зенон, Хрісіп);
- свобода можлива лише при відсутності страждань (Епікур);
- свободи досягаються у результаті осягнення розумом об'єктивних умов і законів людської життєдіяльності (Платон);
- людина свободна, якщо одержує насолоду від наслідування законів природи (Платон);
- для свободної людини свідоме творення власного суспільного життя стає самоціллю (Платон);
- для внутрішньої свободи характерна відсутність зв'язків із зовнішньою необхідністю; в той же час свобода однієї людини пов'язана зі свободою суспільства (Демокріт).

Ці підходи до визначення і структурування свободи можуть стати основою для узагальнених гіпотетичних передбачень у побудові педагогічного процесу, орієнтованого на розвиток особистісної свободи:

- сходження до свободи визначається здатністю індивіда осягати з допомогою розуму об'єктивні закони людської життєдіяльності. Підкреслення ролі знання і мислення (розуму) в досягненні свободи - найхарактерніша риса особливостей античної філософії. Тому можна передбачити, що один зі шляхів розвитку особистісної свободи пов'язаний з опануванням людиною знань про оточуючий її природний і соціальний світ і розвиток у неї інтелектуального мислення;

- розвиток особистішої свободи передбачає, з одного боку, формування вміння здійснювати "вихід у себе" (жити в автономному режимі), з другого - нагромадження досвіду взаємодії людини з оточуючим соціумом. У давньогрецькому суспільстві свободу особистості розумілий не як свободу від примусу общини, а навпаки, її можна було досягнути лише в тісній взаємодії людини з оточуючим соціумом.

Релігійна інтерпретація свободи також була неоднозначною і в своєму становленні пройшла кілька етапів. Зокрема, у християнській філософії найпопулярнішою була свобода волі. У 111 ст. Оріген у трактаті "Про начала" написав спеціальну главу "Про свободу волі", де активно захищав свободу, розуміючи, що без неї людину неможливо визнати морально здоровою [37,207].

У IV - V ст. на формування поняття свободи в християнстві великий вплив мало вчення Августина Блаженного (354 - 430 рр.). У його розумінні суть свободи людини полягала в умінні вибрати найкращу з існуючих можливостей поведінки. Але людині необхідна божественна допомога, яка дається їй церквою як посередницею у взаємодії божественного і людського, що сприяє осягненню людиною божества і тим самим - набуванню свободи. Хоч він і не зміг "примирити розум із вірою, дослідження з Одкровенням,^свободу з провіденціальною необхідністю, подвиг і заслугу з даровою милістю Творця добраним творінням", свобода наповнювала його серце, яке прагнуло "до злиття з Богом у вічному блаженстві" [38,27].

У передреформаційний період (XI - XV ст.) знову намітилась і поступово посилилась тенденція свободи волі (Скотт, Оккам, Біль та ін.). Зокрема, Дуне Скотт підкреслював свободний характер волі. Саме свободна воля, на його переконання, дозволяє людині реалізувати свою індивідуальну сутність, а оскільки воля передана Богом особистості, то навіть він Сам не в змозі прямо впливати на поведінку людини. На думку Біля, людина свободна і завжди може звернутися до

Бога, чия благодать прийде їй на допомогу. У філософії Оккама людина постає свободною, бо її воля не залежить від будь-яких зовнішніх чинників [39,68-69].

Зовсім інакше свобода трактувалася лютеранством. За теорією Мартіна Лютера людина може бути угодною богові за однієї умови: коли визнає власну убогість і відмовиться від найменших виявів своєї волі. Свобода волі за Лютером - виключно божественна властивість. Його концепція віри означає наступне: якщо людина повністю підпорядковується і визнає власну убогість, то всемогутній Господь може полюбити її і врятувати. "Віра" Лютера є переконаністю, що любов є похідною відмови від власної волі [39, 76]. Замість волі Лютер залишає людині лише "беззаперечне упокорення і безрозсудну віру" [40, 37]. Подібних поглядів на свободу дотримувався кальвінізм. ***Як*** нові напрямки в релігії, лютеранство і кальвінізм виражали, з одного боку, свободу як необхідність, а з другого - відчуття упокорення і безсилля людини, коли йшлося про її свободу.

У християнстві поняття свободи трактують через поняття відповідальності, смиренності, совісті, кожне з яких розкриває певний аспект християнського розуміння свободи. Велику роль відіграє також філософське поняття "відношення": відношення до природи, до суспільства, до самого себе, до Бога. Первинним у християнстві є відношення до Бога, яке опосередковує всі інші відношення (доречно зауважити, що марксистська філософія запозичила у християнства це філософське поняття, вилучивши запровадженням атеїстичної доктрини з марксистського вчення відношення до Бога).

Джерелом гріховності, згідно з християнською доктриною, є не сама по собі природа людини, а один із атрибутів людської "самості" - людська свобода. Тому дар свободи, волі і вибору не виключає відповідальності людини за свою поведінку, а навпаки, підвищує її. Християнин повинен відчувати покірність і усвідомлювати, що все добро в нас самих закладене Богом. Однак, усвідомлюючи свою гріховність і недосконалість перед Богом, людина набуває сили долати свої межі завдяки вірі, надії

і любові. Тому той, хто сприйняв Бога не тільки розумом, але й полюбив Його всім своїм серцем, відчуває себе достатньо свободним у своїх моральних вчинках, бо не відчуває в собі ніякого тиску ззовні. Саме завдяки цьому християнське вчення має великий моральний потенціал. У зв'язку з цим можна зробити наступпні висновки.

Для християнства свобода настільки суттєва, що його можна назвати релігією свободи. У часи панування релігійного мислення проблему людини розглядали в основному крізь призму відношень між людиною і Богом (Августін, Ф. Аквінський, Плотін та ін.). Мета свободи визначалася єднанням із Богом. Цьому людина мала повністю присвятити свій дух, внутрішні мотиви поведінки. Намагання сумістити в християнстві людську свободу з Божим помислом і всемогутністю досягало меж, яких могло здобути людство в цьому раціонально не вирішуваному питанні.

Специфіка християнського поняття свободи виявляється також у підкресленні постійної невідповідності суспільних умов життя людини Божій волі. Після гріхопадіння і відчуження від Бога людина вимушена була творити свій соціальний світ. Свободне творення людьми свого незалежного світу відбувається в умовах відчуження від божої сутності. Однак повної свободи і спасіння досягають лише ті члени суспільства, які визнають Бога і дотримуються Його принципів. Ця повна свобода можлива за умови відчуження людини від створюваного нею матеріального і соціального світу. Тому в християнській релігії найбільш повно відображено концепцію, в якій свободу трактують як відчуження людини від своїх матеріальних зв'язків, її безумовне підпорядкування ірраціональній, надлюдській сутності. Християнсгво вчить будувати Новий світ, орієнтуючись на параметри "внутрішньої"' (духовної) людини як вищої моральної цінності.

Основні принципи християнського ставлення до світу вимагали від людини не возвеличувати свою могутність, упокорювати свою гординю. У практичному житті ці принципи рідко рятували індивіда від руйнівних психологічних травм через велику зарозумілість.

Звільнення від протистояння людини і світу можна досягти способами, що характеризують різні напрямки в розвитку християнства. Перший шлях - це безумовний "відхід від світу", який реалізується в аскетичних рухах, у чернецтві, мандрівництві. Другий - опанування й удосконалення світу разом із удосконаленням самоїлюдини, із пристосуванням соціального світу до умов життя "внутрішньої", а не "зовнішньої" людини.

Ці підходи зумовлюють узагальнені гіпотетичні передбачення в побудові педагогічного процесу, орієнтованого на розвиток особистісної свободи:

- шлях до особистісної свободи не обмежується використанням лише раціональних засобів опанування світу. Важливу роль у цьому процесі відіграє звертання до ірраціональної, надлюдської сутності, яка базується на вірі і безумовному прийнятті релігійних цінностей. Людина повинна долати свою гординю, усвідомлювати зумовленість своєї поведінки Божою волею і будувати своє духовне життя на постійному прагненні до осягнення Божественної сутності;
- свобода, з одного боку, пов'язана з відчуженням людини від матеріального світу, "відходом у себе", з другого - людина повинна відчувати свою постійну причетність, свою єдність з ним ("соборність") на основі загальної любові до Бога. Тому виховання свободної людини пов'язано з опануванням досвіду в цих двох взаємодоповнюючих один одного напрямах.

Для епохи Відродження характерна тенденція зрозуміти людину як істоту розумну та свободну і в зв'язку з опануванням світу здатною творити саму себе (Томас Мор, Франсуа Рабле та ін.).

Особливе місце серед філософів Нового часу посідає Б. Спіноза (1632 - 1677), який висунув виключно важливе положення про зв'язок свободи з необхідністю. Він відзначав, що абсурдним для розуму "видається мені твердження про те, що необхідне і свободне є взаємовиключними протилежностями [41, 584]. Свободна річ, вважав Спіноза, не підпорядкована впливові зовнішніх причин: "Я називаю свободною таку річ, яка існує і діє

на єдиній лише необхідності своєї природи; вимушеним я називаю лише те, що чим-небудь іншим детермінується до існування і дієвості тим чи іншим визначеним чином, ...я бачу свободу не в свободному рішенні, а в свободній необхідності" [41,591].

У людини, зауважує Спіноза, нерідко складається неправильне уявлення про свободу. В листі до Г. Шуллєра вчений наводить такий приклад: "...Уявіть собі, що камінь, продовжуючи свій рух, мислить і усвідомлює, що він зі всіх сил прагне не припиняти свого руху. Цей камінь... буде думати, що він вищою мірою свободний і продовжує рух не завдяки якійсь причині, крім тієї, що він цього бажає. Така ж та людська свобода, володінням якої всі нахваляються і яка полягає лише в тому, що люди пізнають свої бажання, але не знають причин, якими вони детермінуються" [41, 592].

Однак детермінованість дій людини, вважає Спіноза, не позбавляє її свободи, бо свобода протиставляється не необхідності, а примусові. За його вченням, людина свободна тоді, коли вона адекватно пізнала природу певного об'єкта, і на цій підставі винесла про нього своє чітке судження, позитивне чи негативне. Чим розумнішою стає людина і більше осягає природу, тим вона менше відчуває протиставлення інших людей, тим міра її свободи стає все більшою. Тому "свобода наша залежить не від випадковості і байдужості, але від способу нашого утвердження чи заперечення чогось так, що чим із меншою байдужістю ми щось стверджуємо чи заперечуємо, тим більше ми свободні [41, 389]. Спіноза впритул підійшов до розуміння свободи і необхідності, до уявлення про свободу як пізнану необхідність.

Своєрідне трактування свободи знаходимо в англійського філософа Т. Гоббса (1588 - 1679 рр.). Його наукова праця "Про свободу і необхідність" самою назвою стверджує, що разом зі Спінозою Гоббс також динамічно характеризував розуміння свободи: "Свобода і необхідність - сумісні" [42,233; Т. 2,].

Дещо абсолютизуючи причинно-наслідкові зв'язки і роль необхідності, Т Гоббс, визначаючи свободу, звертає увагу на її незалежність від зовнішніх чинників, на саму детермінацію

суб'єкта його внутрішнім змістом: "...свобода - відсутність перешкод до дії, оскільки вони не існують у природі й у внутрішніх якостях діючого суб'єкта" [42, Т.2,608]. У XXI главі "Левіафана" філософ так визначає свободу: "Свободна людина та, якій ніхто не заважає робити бажане..." [42, 163; Т.1]

Услід за Гоббсом і Спінозою англійський філософ XVII ст. А. Коллінз прийшов до висновку, що "люди не володіють ніякою свободою від необхідності" [43,14]. В цілому ж позиція Коллінза у розумінні свободи не виходила за межі пануючого в той час механістичного детермінізму.

Пізніше дещо іншу позицію в розумінні свободи висловив Г. Лейбніц (1646 - 1716 рр.). Він правомірно відзначив недостатню увагу філософів до свободи людської волі, свободи вибору, вважаючи, що філософи механістичної орієнтації, особливо Гоббс і Спіноза, послідовно дотримуючись детермінізму, натуралізували поняття свободи, зруйнували уявлення про свободу людської волі.

Подібне розуміння свободи висловлює і французький філософ Поль-Анрі Гольбах (1723 -1789): "Для людини свобода є нічим іншим, як уособленою в ній необхідністю [44,237]. Якщо Спіноза порівнює уявну людську свободу з неіснуючою свободою каменю, то для Гольбаха свобода - ілюзія з мухою на дишлі візка, коли вона переконана, що керує його ходом: "Людина, яка уявляє себе свободною, є мухою, переконаною в керуванні нею рухом світової машини. Насправді саме ця машина утягувала в коло свого руху людину без її згоди" [45, 62].

Розуміння основних ідей особистісної свободи в епоху Відродження і Нового часу можна структурувати так:

- свобода людини виявляється у відсутності всіляких зовнішніх перепон. Свободою людини є стан, коли їй ніщо не заважає робити бажане - Гоббс;
- свободними є ті дії людини, які детермінуються необхідністю її природи (а не зовнішньою необхідністю) - Спіноза;
- детермінованість дій людини не виключає її свободи. Свобода протилежна не необхідності, а примусові - Спіноза;

- людина не володіє свободою від необхідності - Коллінз;
- людська свобода не може існувати без свободи волі і свободи вибору - Лейбніц;
- свобода людини є нічим іншим, як уособленою в ній необхідністю - Гольбах.

Це структурування засвідчує, що в епоху Нового часу свобода трактується передусім як свобода дії, що виявляється у відсутності всіляких зовнішніх перепон для дій людини (Гоббс та ін.), або як свобода волі через дії людини, які здійснюються відповідно до її бажань (Лейбніц). У цей період, як у часи античної філософії, свобода знову пов'язується зі знаннями і прагненням людини до їх отримання (Бекон, Гоббс, Локк та ін.).

Разом із тим XVII століття характеризується якісно новим рівнем розуміння свободи, який не виключає, а навпаки, передбачає суміщення свободи з необхідністю (Спіноза, Коллінз, Гольбах і ін.). В окремих працях неодмінним атрибутом свободи є свобода вибору (Лейбніц).

Такі підходи можуть послужити наступними узагальненнями гіпотетичних передбачень у побудові педагогічного процесу, орієнтованого на розвиток особистішої свободи:

- процес набування свободи невіддільний від процесу одержання нових знань. Тому більш повне пізнання природи і,діючих у природі законів зумовлює підвищення рівня свободи людини;
- однією з головних перепон на шляху здобування свободи є зовнішній примус. Це дозволяє передбачити, що відмова від зовнішнього примусу (а не від усвідомлення суб'єктом об'єктивно існуючої необхідності) може служити дійовим механізмом розвитку свободи.

Суттєвий внесок у розуміння і розвиток поняття "свобода" зробили представники німецької класичної філософії, зокрема Кант, Шеллінг, Гегель, Фейєрбах.

І. Кант (1734 - 1804 рр.) уважав свободу несумісною з об'єктивною необхідністю природи. "Роби так, щоб максима твоєї волі завжди могла бути разом із тим і принципом всезагального законодавства" [46, 38]. Лише при дотриманні цього закону, на

переконання І. Канта, людина стає над необхідністю і набуває свободи. Тому гармонія природи і свободи людини досягається в умовах лише обмеженої і зумовленої свободи [47, 195; Т. 6]. "Цивілізований, законослухняний громадянин виконує свій обов'язок, підпорядковуючись категоричному імперативу (безумовному моральному закону), і лише з виконанням цієї умови у відповідних межах допускає свободну гру своїх схильностей" [47,356; Т. 3]. Саме це, вважає він, складає номінальну, обмежену і зумовлену свободу людини, яка живе у суспільстві.

Як і багато його попередників, І. Кант багато уваги приділяв вивченню проблеми свободи через призму взаємовідношень людини і суспільства. Щодо цього він зауважує: "Державний лад, заснований на найбільшій людській свободі, згідно з законами, дякуючи яким свобода кожного сумісна зі свободою всіх інших є у будь-якому випадку необхідною ідеєю, яку необхідно брати за основу при складанні не лише конституції держави, але й будь-якого окремого закону" [47,351; Т. 3].

Ф. Шеллінг (1775 - 1854 рр.) особливо підкреслював те, що людська свобода розвивається не в протиставленні, а в єдності з природною необхідністю, тому людина повинна розглядатися в гармонійному зв'язку зі Всесвітом.

У німецькій класичній філософії суттєвий вплив на становлення категорії свободи здійснив Г. Гегель (1770 - 1831 рр.). Він розмежовував необхідність зовнішню і внутрішню. "Коли йдеться про необхідність, то зазвичай розуміють під цим детермінованість ззовні..." [48,195; Т. 6]. Цю зовнішню необхідність слід відрізняти від внутрішньої, яка, на його думку, і є свободою.

Саме Гегель вперше в історії філософії почав розгляд необхідності і свободи як пари категорій, що знаходяться в діалектичній єдності. "Свобода, - зауважував він, - яка б не мала усередині себе ніякої необхідності, а одна лише необхідність без свободи суть абстрактні, і отже, неістинні визначення. Свобода суттєво конкретна, довічно визначена усередині себе, і отже, разом із тим необхідна" [48, 73-74; Т .1]. У питанні про особистісну свободу Гегель торкнувся діалектики свободи і необхідності.

Із розробленої Гегелем теорії рефлексії випливають різні аспекти розуміння людської свободи. Якщо свободу розглядати крізь призму опанування світу, то вона постає направленою на переробку вже усталених відношень і тому вносить в оточуючий людину світ дисбаланс. Така свобода постійно зумовлює конфлікт людини з оточуючим світом і таїть в собі непередбачувані наслідки.

Свобода, досліджувана в аспекті добровільного відчуження її суб'єкта, є самопожертвою. Добровільне відчуження хоч і позбавляє людину самостійності, але наразі зберігає і рятує людину в духовних формах. І лише свобода, взята у взаємовизначальних одна одну тенденціях опанування світу і добровільного відчуження, є реальною, а не формальною свободою. Залежно від співвідношення тенденцій опанування і відчуження, її реалізують кілька різновидів. Від одних форм свободи людина хоче втікати, інші ж для неї більш прийнятні; одними формами вона швидко перенасичується, інші ж їй ніколи не надокучають. Важко говорити про гармонійну рівновагу моментів опанування і відчуження в реальній свободі. Пошуки такої гармонії ніколи не припинялись в історії людства, а рецепти істинної свободи завжди залежали від багатьох формуючих чинників.

Оцінюючи внесок Гегеля у розвиток поняття свободи, Ф. Енгельс в "Анти-Дюрінзі" зауважив: "Гегель першим правильно показав співвідношення свободи і необхідності. Для нього свобода є пізнанням необхідності: "Сліпа необхідність, лише оскільки вона не пізнана" [50,112].

Останній представник німецької класичної філософії Л. Фейєрбах (1804 - 1872 рр.) трактував свободу як внутрішню, добровільну необхідність, тотожну людському "Я" [49,480-481]. У розумінні свободи Фейєрбах спирався на концепцію, яка вибудовувалась на опануванні людиною природи, самої себе і суспільства, а стратегічний шлях руху людини до свободи базувався на необхідності подолання ідеалістичних уявлень, як основної перепони на цьому шляху. Однак Фейєрбах вважав, що людина свободна лише в другорядних, не суттєвих для її життя

вчинках, тоді як у справах, що стосуються її життя, вона залишається повністю несвободою і не може бути творцем власної долі.

Структурованість розуміння свободи в німецькій класичній філософії можна подати так:

- свобода людини несумісна з об'єктивною необхідністю природи-Кант;
- людина здобуває свободу завдяки дотриманню категоричного імперативу (безумовного морального закону) - Кант;
- свобода кожної людина повинна бути сумісною зі свободою інших людей - Кант;
- людська свобода розвивається в союзі з природною необхідністю - Шеллінг;
- необхідно розрізняти зовнішню необхідність (детермінованість ззовні) і внутрішню необхідність, яка і є свободою - Гегель;
- свобода і необхідність не протилежні одна одній, а є парними категоріями, які перебувають одна з одною в діалектичній єдності - Гегель;
- реальна свобода характеризується поєднанням тенденцій опанування і добровільного відчуження - Гегель.

З цієї структурованості можна зробити певні висновки.

У німецькій класичній філософії ще більше посилюється тенденція до поєднання свободи і необхідності. Особливо ця проблема зацікавила Гегеля, який уперше розглянув свободу і необхідність як парні категорії, що утворюють діалектичну єдність. При цьому Гегель розмежовує необхідність зовнішню (детерміновану ззовні) і внутрішню. Саме внутрішня необхідність і виражає свободу.

У відомому категоричному імперативі Канта проводиться думка, що свобода кожної людини повинна суміщатись із свободою інших людей. Але в цьому випадку свобода має вже зумовлений і обмежений характер. У цивілізованому суспільстві, вважав Кант, абсолютної свободи бути не може.

Ці висновки можуть стати основою для наступних узагальнених гіпотетичних висновків у побудові педагогічного процесу, орієнтованого на розвиток особистісної свободи:

- свобода людини, яка живе в суспільстві, завжди обмежена і соціально зумовлена. Тому опанування досвіду взаємодії індивіда з соціальним оточенням, спеціальне включення цього досвіду в зміст освіти може служити одним з важливих механізмів розвитку особистісної свободи;
- свободу визначає рівень пізнання людиною як зовнішньої, так і внутрішньої необхідності. У зв'язку з цим організація діяльності, спрямованої на пізнання законів зовнішнього предметного світу й усвідомлення себе як суб'єкта цієї діяльності може розглядатися як один із засобів, що сприяє набуванню свободи.

Не можна обійти увагою розгляд проблеми свободи марксистською філософією, яка трактує її фундаментальним поняттям теорії людини, що розкриває її родову сутність. Категорія "свобода і" відчуження" набувають наукового осмислення в таких працях Маркса й Енгельса, як "Економічно-філософські рукописи", "До критики гегелівської філософії права. Вступ", "Капітал", "До єврейського питання" (К. Маркс); "Анти-Дюрінг", "Походження сім'ї, приватної власності і держави", "Людвіг Фейєрбах і кінець класичної німецької філософії" (Ф. Енгельс); "Святе сімейство", "Німецька ідеологія" (сумісні праці).

Марксистське визначення свободи знаходимо у Ф. Енгельса: "Не в уявній незалежності від законів природи полягає свобода, а в пізнанні законів і в заснованій на цьому знанні можливості планомірно примушувати закони природи діяти для визначених цілей. Це належить як до законів зовнішньої природи, так і до законів, що керують тілесним і духовним буттям самої людини..." [50,116].

Марксизм пов'язував свободу, передусім, з практикою, яка матеріально позбавляє людину від природно-середовищної залежності. Така свобода, за К. Марксом, є наслідком раціональної людської діяльності. Ірраціональна складова практичного життя людей залишилась недооціненою К. Марксом і Ф. Енгельсом стосовно соціального життя і природного оточення. Роль феномену віри та її значення в набуванні свободи людиною вони заперечували.

Варто звернути увагу на парадокс, зумовлений окресленою ситуацією: чим більше людина вважає себе свободною, задовольняючись лише розумом, тим більше вона впадає в рабство "розумної практики". У відповідь на раціональні дії людини нерідко з'являються не менш сильні ірраціональні наслідки. Свободи можна досягти не лише шляхом опанування (експансії") світу, але й відчуження (відмови) від частини набутих суб'єктивних можливостей. Отже, якщо свободу розглядати крізь призму дихотомії "відчуження - опанування", то марксистський варіант розуміння свободи базується на ідеї реалізації людиною своєї сутності в процесі опанування світу.

Про сутність, шляхи досягнення свободи розмірковує і В. І. Ленін на сторінках своєї праці "Матеріалізм і емпіріокритицизм". Використовуючи цитату Ф. Енгельса про свободу, він докладно розглянув її гносеологічну базу, а в низці праць підкреслив, що свободу необхідно розглядати в органічному зв'язку із законами об'єктивного світу.

Центр людської світобудови, на думку марксистів, - певна абсолютна необхідність, осягаючи і опановуючи яку в процесі духовної і практичної діяльності людина здобуває свободу. Віддалення від цього центру посилює стан відчуженості людини від своїх родових якостей, і вона потрапляє в ситуацію несвободи. Однак окремі філософи висловлюють інше трактування свободи. А. В. Іванов, наприклад, вважає: "Рідко філософсько-ідеологічна догма наносила свободі суспільства й індивіда більшої шкоди, ніж абстрактно-одностайне тлумачення свободи як пізнаної необхідності" [51,100-105]. Варто до цього додати також ще окремі слабкі сторони марксистської концепції свободи. Серед них:

- основні засоби опанування людиною світу в марксизмі - раціональні, в той час як поза увагою залишається ірраціональна складова його опанування почуттями;
- заперечуючи нераціональні засоби опанування світу, марксизм не запропонував власних для аналізу таких найважливіших станів людського буття, як віра, надія, сподівання, щастя, страх та ін.

Низка філософів, зокрема представники російської релігійної філософії М. О. Бердяєв, В. С. Соловйов, С. Л. Франк і ін., взагалі заперечують позитивний внесок марксистів в аналіз свободи.

Основні положення марксистського розуміння особистісної свободи можна структурувати так:

- свобода полягає в пізнанні людиною законів природи і в базованій на цьому знанні можливості планомірного примусу законів природи діяти для вирішення визначених цілей - Ф. Енгельс;
- свобода є передусім практичною, що матеріально усуває залежність людини від природного середовища - К. Маркс і Ф. Енгельс;
- свобода є наслідком раціоналізації зовнішньої людської діяльності - К. Маркс;
- свобода пов'язана з ідеєю реалізації людиною своєї сутності в процесі опанування світу, тому її необхідно розглядати в органічному зв'язку із законами об'єктивного світу - В. Ленін;
- свобода є нічим іншим, як уособленою в ній необхідністю - Гольбах, теоретик утопічного соціалізму.

Із поданого описання марксистського розуміння свободи можна зробити наступні висновки.

Якщо християнство вбачало сутність свободи передусім у відчуженні, то марксизм повністю вилучав відчуження зі свободи.

Традиція дослідження проблеми свободи, починаючи зі Спінози і закінчуючи Марксом, була в основному спрямована на акцентування зв'язку цієї проблеми з категорією необхідності. Починаючи з XIX ст., проблема свободи вивчалась стосовно до особистості і її внутрішніх психологічних аспектів. Свобода суспільства була чітко детермінована необхідністю, тоді як для свободи характерні й інші тенденції і зв'язки. Хоч, безперечно, в окремих моментах інтереси суспільства й особистості збігаються.

У марксистській концепції свободи індивідуальний її вияв набуває колективістського характеру. Вона нормативна, раціональна, інтерсуб'єктивна. Однак "розчинення"

індивідуальної свободи в свободі колективістській стало однією Л основних причин того, що ідея "більшовицької церкви" як інструмента спасіння не витримала випробування часом, тоді як догми християнської церкви лишаються дієвими понині.

Ці висновки можуть стати основою для наступних гіпотетичних пропозицій у побудові педагогічного процесу, орієнтованого на розвиток особистісної свободи: процес набування людиною свободи пов'язаний із пізнанням законів як зовнішнього природного середовища, так і духовного буття самої людини. Чим вищий рівень пізнання абсолютної необхідності, тим більш свободною є людина.

2.4. Свобода особистості у філософії ірраціоналізму

Окремо слід сказати про розвиток поняття свободи двома філософами ірраціоналістами А. Шопенгауером і М. О. Бердяєвим.

А. Шопенгауер (1788 - 1860 рр.) розглядав свободу як одну з найскладніших філософських проблем. У книзі "Свобода волі і моралі" свої роздуми про свободу він розпочинає запитанням: "Що називається свободою?" і намагається визначити змістову специфіку цього поняття.

Філософ виокремлює три види свободи - фізичну, інтелектуальну і моральну. Фізичною свободою він уважає відсутність будь-яких матеріальних перепон. Свободним, на **його** переконання є те, що перебуває в рухові виключно відповідно до власної волі. Людина є свободною, якщо її дії не стримуються ніякими фізичними чи матеріальними перепонами ("ні кайданами, ні тюрмою, ні паралічем"), а здійснюються згідно з її волею.

Аналогічно інтелектуальна і моральна свобода пов'язуються з подоланням труднощів: зникла перешкода - народилась свобода. Свобода завжди виникає як заперечення чогось. На основі цих роздумів А. Шопенгауер робить висновок, **ЩО** поняття "свобода" при уважному розгляді є заперечним. Ми **мислимо** про нього при відсутності всіляких завад" [51-1,46].

Відомо, що впродовж усього періоду еволюції в змісті свободи виявлялись дві протилежні тенденції: з одного боку, свобода належала до безперечних загальнолюдських цінностей, з другого — висловлювалось побоювання щодо делегування індивіду всієї повноти абсолютно нічим не обмеженої свободи. У зв'язку з цим Шопенгауер відзначає, що "прибічники навіть найрадикальніших теорій, які захищають цю святиню, нерідко виявляли боязкість і половинчастість. Ні, стверджували вони, свобода не абсолютна. Надайте індивіду право розпоряджатися власним життям - і настане вік хаосу. Адже в ньому сильні інстинкти свавільства, егоїзму, зруйнування. Свобода, зрозуміло, гарна, але добре, коли людина добровільно підпорядковується загальній волі, свідомо обмежує свої поривання" [51-2,9].

Важливо відзначити тезу А. Шопенгауера про те, що людина напівсвободна і часто стає рабинею чужих думок, інакше кажучи, віддає перевагу підневільності: "Висока цінність, приписувана чужій думці, і постійні наші турботи про неї настільки переступають, за загальним правилом, межі доцільності, що набувають характеру магії всезагальної і, мабуть, природженої" [51-3,47].

На цю залежність від соціуму пізніше звернули увагу екзистенціалісти, які відзначили, що орієнтація сучасної людини визначається зовсім не з її середини, а утвореною в суспільстві могутньою індустрією впливу на її свідомість. Особистість втрачає свою самобутність, тому що стає об'єктом тотального маніпулювання. Сучасна людина живе не стільки вибором, скільки ілюзією вибору [51-3,10].

Свободу А. Шопенгауер вважає неодмінним атрибутом моралі і ставить під сумнів необхідність готових моральних норм. Він показує, що кожна людина проходить через спокусу і вільна у виборі індивідуального вчинку, однак пропонує замислитися над природою моральності і визначити, що в ній першочергово належить людській природі, а що привнесено освітою і соціальністю.

У своїй етичній концепції А. Шопенгауер розмежовує два світи. Один - як явище, як уявлення. Другий - світ волі. Він вільний

від будь-яких предметів і утримує в собі дещо зовсім інше, поки що не розгадане, утаємничене, можливо й принципово неосяжне. Воля - це першооснова всього існуючого, це абсолютно свободне хотіння, що не має ні причини, ні основи [51-3, 11-12]. Завдання філософії, за А. Шопенгауером, якраз і полягає в тому, щоб провести розмежування між цими двома світами. Отже, якщо класична філософія традиційно зверталась в основному до раціональної і почуттєвої сфер свободи, А. Шопенгауер привернув увагу до ірраціонального аспекту людської психіки, до вольового компонента поведінки людини. Розмежування волі й пізнання складає найважливішу особливість його філософії.

При розгляді двох інших видів свободи (інтелектуальної і моральної) доводиться мати справу вже не з загальноприйнятим, а з філософським значенням цього поняття. Інтелектуальна свобода (в Аристотеля - "to ecoysion cai acoysion cata dianoian) розглядається А. Шопенгауером лише заради повноти поняття. В основному він звертається до третього виду - моральної свободи (liberum arbitrium) [51-2, 46- 47].

Поняття моральної свободи, на думку А.Шопенгауера, має пізніше походження, ніж свободи фізичної, завжди зумовленої відсутністю матеріальних перепон. Але іноді людина, не зустрічаючи матеріальних перешкод, утримується від вчинків через загрозу, обіцянки, страх й ін., тобто вчинків, які б вона, мабуть що, здійснювала б за вказівкою своєї волі. А.Шопенгауер ставить питання: чи можна вважати таку людину свободною? **Чи** сильний протилежний мотив може зупиняти відповідний первинній волі вчинок так, як і фізична перепона? Відповідь на це питання проста: мотив ніколи не може діяти так, як фізична перепона, бо мотив не володіє абсолютною владою і може бути замінений іншим, більш сильним мотивом.

А. Шопенгауер робить висновок, що початкове емпіричне поняття свободи напряму не пов'язане з поняттям волі. Щоб поняття свободи могло бути пов'язане з волею, йому було надано більш абстрактного значення: з поняття свободи було вилучено Необхідність. Відразу ж поняття свободи набуло заперечного

відтінку, перебрало на себе негативну спрямованість. Тому попередньо слід розглядати поняття необхідності, яке надає смислу заперечному поняттю свободи: "Ми запитуємо: що називається необхідним? Зазвичай пояснюємо: "необхідне те, протилежність якого неможлива, чи що не може бути іншим" - це пояснення словесне, описування поняття, що не дає ніякої користі для розуміння його суті. У якості реального тлумачення пропонується таке визначення: необхідне те, що випливає з цієї остатньої основи" [51-1,49].

Неможливо осягнути філософію свободи, її зміст, функціональну визначеність поза творчістю видатного філософа першої половини XX століття, колишнього студента Київського університету, українця за народженням, М. О. Бердяева (1874 - 1948 рр.).

У філософії М. О. Бердяева діалектично взаємопов'язаними є категорії "особистість", "свобода", "цілісність", "індивідуальність", "духовність". Тому його концепцію свободи можна розглядати лише в контексті цих понять.

М. О. Бердяев виокремлював три стани людини, які визначав як "пан", "раб" і "свобода". Пан і раб - корелятивні, вони не можуть існувати один без одного. Свобода існує сама для себе. Свідомість пана — це свідомість для себе. Свідомість раба пов'язана з існуванням себе для іншого. Свідомість свободно!'людини є свідомістю існування кожної іншої для себе, але з можливістю "свободного виходу із себе до інших". Відчужений від себе дух потрапляє у світ рабства. Рабство завжди означає відчуження, викид у поза духовну природу людини. Лише свободна людина може стати особистістю. "Вона (особистість) вступає в опозицію до детермінації ззовні, вона є детермінацією зсередини" [51-4, 24]. Для М. О. Бердяева такі поняття, як "особистість" і "свобода" є поняттями синонімічними.

Основною проблемою будь-якого філософського напряму є проблема відношення буття і духу, буття і свободи М. О. Бердяев цю проблему вирішує визнанням примату свободи над буттям. Первинність особистості стосовно до буття стала

основою для виділення у філософії напряму, названого персоналізмом. Будь-яка система, що визнає примат буття і виводить із нього свободу, детермінує свободу. Свобода ж із буття не виводиться. Вона не має основи, не визначається і не породжується буттям - ось основна теза персоналістичної філософії М. О. Бердяева. У персоналізмі центр ваги переноситься з цінності суспільства, держави, колективу на цінність особистості.

Для розуміння того, що таке особистість і її свобода, важливо встановити розмежування між особистістю й індивідуумом. Індивідуумом М. О. Бердяев називає дещо неподільне у відношенні до деякого цілого, атом. Це - частина цілого і поза цим цілим не може бути названо індивідуумом. Розмежування між індивідуумом і особистістю він убачав у тому, що внутрішня єдність і цілісність притаманна лише особистості, індивідуум може бути "розтерзаним силами світу".

Особистість визначається не природними характеристиками, а духом людини. Існування особистості означає перемогу духу над природою, свободи над необхідністю. Тому М. О. Бердяев розглядає особистість як категорію духовну. Єдність особистості створюється духом. Без цієї синтезуючої активності духу особистість дисоціюється. Людина розпадається на частини, душа втрачає свою цілісність.Бердяєв М. О. наголошує, що особистість має духовно-душевно-тілесний вияв і возвеличується над детермінізмом природного світу. У цій тріаді дух є суб'єктом, є свободою. На відміну від статичного буття, дух - динамічний: "Особистість стає незмінністю в зміні" [51-4,10].

Такої позиції впродовж наукового життя дотримувався Р. Тагор. Досягнення "повної свободи", на його переконання, можливе лише в духовному світі. Така свобода несумісна з необхідністю, вони взаємно виключають одна одну.

Існування особистості передбачає свободу, під якою, за М. О. Бердяєвим, слід розуміти автономію людини як особистості. Тому свободною можна визнати істоту самокеровану, а не керовану. Авторитарній свідомості протистоїть не розум, не природа, а духовне Сіюбодне начало людини, незалежне від об'єктивованої природи.

М. О. Бердяєв, як і його попередники, відзначає важливе протиріччя: з одного боку, людина шукає і бажає свободи, а з другого, вона не лише легко потрапляє в рабство, але й шанує його та постійно до нього прагне. З чим це пов'язано? М. О. Бердяєв дає таке пояснення: "Людина раб тому, що свобода важка, а рабство легке" [51-4, 56]. Основний напрям у набуванні особистісної свободи пов'язаний передусім зі зміною структури свідомості людини, із постійною зміною її ціннісних установок. Цей процес глибокий, значно пролонгований у часі. Його результати виявляються поступово, але надто повільно, що порівнювано з внутрішньою глибинною революцією, яка здійснюється в екзистенціальному, а не в історичному часі.

Особистість, на думку М. О. Бердяєва, є мікрокосмом, цілим універсумом. Вона може бути потенційним всесвітом в індивідуальній формі, не є частиною по відношенню до якогось цілого, навіть макросвіту в цілому. "Особистість є цілісним мисленням, моїм цілісним водінням, моїм цілісним почуванням, моїм цілісним творчим актом" [51-4,23].

Розуміння людської особистості як мікрокосму протилежне трактуванню людини як частини цілого, загального, універсального. Людина не може бути частиною універсуму. "Особистість не складається з частин, не є агрегатом, не є доданком, вона є первинною цілісністю" [51-4,22]. Тому процес становлення і реалізації особистості неможливо уявити як утворення цілого із частин. Особистість має єдиний, неповторний образ, Gestalt, який цілісно представлений в усіх її діяннях. Такою є провідна теза персоналізму М. О. Бердяєва.

Як відомо, персоналізм виходить з того, що особистість не може пізнаватися як об'єкт. Перетворення особистості в об'єкт означає її смерть. Оскільки особистість існує в духовному світі, у світі свободи, то з екзистенціальної точки зору суспільство є частиною особистості, її соціальною складовою. Особистість виявляє себе зсередини, і лише це виявлення є її свободою, яка й визначає її поступ. Все детерміноване, визначуване ззовні в

людині - позаособистісне. Тому справжнє вчення про людину-особистість, вважає М. О. Бердяєв, може вибудувати лише філософія екзистенціалізму.

Особистість не може обмежуватися набутим, вона постійно розвивається, збагачується. Це відбувається за рахунок самотворення, самозбагачення, саморозвитку. "Тут ми, - зауважує М. О. Бердяєв, - стикаємося з основним парадоксом існування особистості. Особистість повинна себе створювати, збагачувати, наповнювати універсальним змістом, досягати єдності й цілісності впродовж усього життя. Але для цього вона повинна вже бути. Повинен одвічно бути той суб'єкт, який покликаний себе створювати" [51-4,22].

В особистості є багато родового, традиційного, соціального і наслідуваного. Але не це є "особистим" в особистості. "Особисте" - оригінальне, ексклюзивне, пов'язане з першоджерелом, справжнє. Все родове й успадковане, вважає М. О. Бердяєв, є лише матеріалом для творчої активності особистості.

Реалізація особистісних властивостей у людині пов'язана з постійним подоланням себе, з трансцендентністю. Цей шлях знаходиться в глибині існування, на цьому шляху відбуваються екзистенціальні зустрічі з Богом, іншою людиною, зі внутрішнім існуванням світу. Особистість не може існувати і реалізовувати себе, якщо відсутнє трансцендентне. Трансцендентність є активним динамічним процесом, у якому людина переживає катастрофи, переноситься через безодні, відчуває переривчастості в своєму існуванні, але не екстеріоризується, а інтеріоризується. Саме особистості притаманні стани жаху чи нудьги. Трансцендентність в екзистенціальному розумінні і є свободою, це звільнення людини з полону самої себе. Але свобода в цьому випадку не є легкою, вона є результатом подолання трагічних протиріч.

У зв'язку з цим М. О. Бердяєв звернув увагу на те, що в людині варто вирізняти глибинне і поверхове "Я". На це звертав увагу і Л. М. Толстой, який у своїх творах відображав подвійне

життя людини: 1) зовнішньоумовне, несправжнє життя, яким людина звертається до суспільства, держави, цивілізації; 2) внутрішнє справжнє життя, в якому людина знаходиться перед реаліями і перед глибиною життя. Коли князь Андрій дивиться на зоряне небо, це є більш справжнє життя, ніж коли він веде розмови в петербурзькому салоні.

Особистість не існує, якщо немає тієї гори, на яку вона постійно має сходити - надособистісних цінностей. Без них особистість не перебуває у русі, не реалізує себе, не відчуває повноту життя. На думку М. О. Бердяева, до таких цінностей належить Бог і божественна високість життя: "Свобода є основною внутрішньою ознакою кожної істоти, створеної за образом і подобою Божою" [51-5, 138].

Одне із протиріч свободи М.О. Бердяев убачає в тому, що, з одного боку, особистість незалежна від детермінацій суспільства, має свій світ, своєрідна і неповторна: "Людина піддається примусовій соціалізації, в той час як особистість людська повинна бути у свободному спілкуванні, в свободній спільноті, в коммюнотарності, заснованій на свободі і любові" [51-4, 40].

Але разом із тим особистість соціальна, у неї є спадщина колективного безсвідомого, вона історична і реалізує себе в суспільстві. Особистість не існує окремо, а завжди реалізує себе серед інших людей. Особистість потребує іншого, але іншого не зовнішнього, не відчуженого. Концентрація людини на своєму власному "Я" не звільняє її від рабства. Навпаки, "егоцентризм передбачає подвійне рабство людини - рабство в собі, в своєї затверділої самотності і рабство у світу, перетвореного виключно в об'єкт, який ззовні піддається постійному примусові. Егоцетрик є рабом, його ставлення до всього, що не-я, є рабським ставленням. Він знає лише не-я, але не знає іншого я, не знає ти, не знає свободи у виході з я" [51-4, 3.8]..

Одним із засобів збереження самобутності і цілісності свободної особистості Бердяев вважає аскезу, тобто духовні вправи, спрямовані на концентрацію внутрішніх сил, реалізацію можливостей

вибору. Аскеза спрямовується на активне виявлення і збереження форм особистості, її образу, активний супротив владі світу, який терзає особистість, робить її рабом. Аскеза виконує функцію боротьби особистості проти рабства, і лише в цьому смислі вона допустима. Але М. О. Бердяєв не поділяє всіх традиційно існуючих форм християнської аскези, в яких багато чого нехристиянського. "Аскеза зовсім не покірність і послух, вона є непокірністю і непослухом особистості, виконання свого покликання, відповідь на заклики Бога. Особистість за суттю своєю непокірна і неслухняна, вона є опірною, неперервним творчим актом. Істинна аскеза, пов'язана з особистістю, є героїчним началом у людині. Рабська аскеза є мерзенністю. Характер передбачає аскезу, здатну до вибору й опірності" [51-4,53].

Економічне рабство людини означає відчуження людської природи і перетворення людини в річ. Для звільнення їй необхідно повернути людську природу, вона повинна усвідомлювати себе свободною і духовною істотою. Якщо ж людина залишається істотою матеріальною й економічною, то духовна її природа визнається ілюзією свідомості, обманною ідеологією і вона продовжує перебувати в рабстві. Свобода передбачає в людині духовне начало, опірне рабській необхідності. М. О. Бердяєв зауважує: "Свобода, яка буде результатом необхідності - несправжня, а лише елемент у діалектиці необхідності. Гегель посутньо не знає справжньої свободи" [51-4, 52]. Джерело рабства він убачав в екстеріоризації, відчуженні. Саме через відчуження природи людина потрапляє у владу могутності грошей, жаги насолод, слави й іншого, що розриває особистість і обмежує свободу.

Особливу увагу М. О. Бердяєв звертає на те, що життя людини наповнене непомітними, витонченими формами насилля. Соціальне навіювання, відчутне людиною з дитинства, поступово переносить її в рабство. Система виховання може позбавити людину свободи, зробити її нездатною до свободи суджень: "Є психологія насилля індивідуального і є психологія насилля колективного, соціального. Кристалізована, затверділа соціальна

думка робиться насиллям над людиною. Людина може бути рабою суспільної думки, рабою звичаїв, норовів, соціально нав'язаних суджень і думок. Важко переоцінити здійснюване в наш час насилля пресою. Пересічна людина нашої епохи має думки і судження тієї газети, яку вона читає кожного ранку, піддаючись її психічному примусові. Якщо зважити на брехливість і продажністьі преси, результати досягаються найжахливіші в розумінні поневолення людини, позбавлення її свободи совісті і судження. Між тим, це насилля мало помітне" [51-4, 55].

М. О. Бердяев звертає увагу на ту особливість філософії, що вона з найдревніших часів мала релігійне спрямування. Цей факт він пояснює тим, що філософія, як і всяке пізнання, завжди було функцією життя, а життя - органічно релігійним. Тому без залучення до релігійних таїнств знання пориває з живим буттям, стає "хиренним і відмежованим" [51-5,19]. Через знання вчений приходить до феномену віри.

Аналіз цих двох найважливіших понять, без яких неможливе повноцінне розкриття змісту свободи, посідає в працях М. О. Бердяева особливе місце. За класичним визначенням "віра є викриттям речей невидимих". Видимі речі - сфера знання, невидимі - сфера віри. М. О. Бердяев шкодував з приводу того, що сучасність визнає лише сферу видимих речей, тому вона так деспотично вимагає доказовості віри, тобто примусово, спрямовано на видимі речі. Замкнувшись у царині видимих речей, раціональна сучасність відкидає віру і робить вигляд, що не потребує її.

Визначаючи природу знання і віри, М. О. Бердяев вказував на велику різницю між цими двома станами: знання - примусове, віра-свободна. Будь-який акт знання, починаючи з елементарного сприймання, уособлює в собі примусовість, обов'язковість, неможливість ухилитися, виключає свободу вибору. "Через знання світ видимих речей примусово в мене входить. Доказ, яким так гордиться знання, завжди є насиллям, примусом. Те, що мені доведено, те вже невідворотне для мене" [51-5, 45].

З іншого боку, знання передбачає й віру, є формою віри, але віри елементарної й неповної, віри в нижчу дійсність. Знання є довір'ям до обмеженого земного світогляду. "В акті наукового знання людина стоїть на місці, з якого не все видно, видно лише невелику частинку. Віра є також знанням; знання через віру дається, але знання вище і повне, бачення всього, безмежності. Наукове знання пізнає дійсність, але не розуміє обмеженості й хворобливості цієї дійсності [51-5,53].

Для М. О. Бердяева віра є знанням, найвищим і найістиннішим, "і дивно було б вимагати, щоб я дискурсивно й доказово обґрунтовував і виправдовував свою віру, тобто підпорядковував її нижчому і менш достовірному знанню [51-4,37]. Спираючись на таке трактування співвідношення знання і віри, вчений приходить до висновку, що раціоналістичні філософські напрями створюють ситуацію розірваності людського духу і людської культури, роз'єднують суб'єкта об'єкт, що цей загублений зв'язок суб'єкта і об'єкта повинен бути відновленим" [51-4,53].

Вибудовуючи своє вчення про свободу, М. О. Бердяев, як і численні його попередники, не обійшов увагою питання про співвідношення свободи і необхідності. Розглядаючи ці категорії, він приходить до висновку, що необхідність є продуктом свободи і з'являється внаслідок зловживання нею. Людство через низку обставин потрапило під владу необхідності. Свобода була сприйнята не як норма буття, а як свавілля, як свобода "від", а не свобода "для", і розчинилась в необхідності. Після гріхопадіння людина не може врятуватись свободно, своїми природними людськими силами. Свобода повинна бути повернена людству актом божественної благодаті: "У вищому розумінні свободна лише людська природа, поєднана з божою" [51-5,143].

У релігійному житті людина зобов'язана нести тягар свободи і не має права скидати його з себе. Бог приймає лише свободних, лише свободні йому потрібні. Великий Інквізитор у Ф. Достоєвського, ворог свободи і ворог Христа, говорить із докором Ісусу: "Ти забажав свободно! любові людини, щоб свободно вона пішла за тобою, спокушена і полонена Тобою".

Письменник ставить питання про християнську свободу на релігійну основу і дає ще небачену за силою апологію свободи. За Ф. Достоєвським, людина повинна винести тягар свободи, щоб урятуватися. Християнська релігія є свободою в Хресті. Примусове спасіння неможливе і непотрібне [51-5,194]. Свобода в християнстві повинна бути усвідомленою як зміст християнської релігії. Християнство є релігією свободи. Християнству безмірно дорога свобода, тому що вона є пафосом віри.

Таїнство свободи - пробний камінь істинної містики й істинної філософії. Де немає свободи, де вона раціоналізується, тоне в пантеїстичному океані, де свобода тлумачиться в дусі теософічної еволюції, де вона заворожена магією природності, там немає справжньої містики, там філософія збилася з праведного шляху. "Свобода утаємничена, одвічна, висхідна, бездонна, безпідставна, ірраціональна" [51-5,222].

Свобода у філософській системі М. О. Бердяєва виконує функцію необхідного атрибуту творчості. Творчість народжується лише зі свободи, тому таїна свободи, як і таїна творчості, - бездонна і не пояснювана. У творчій свободі виявляється втаємничена могутність творення з нічого, не детерміновано.

Вже саме бажання зрозуміти творчий акт, знайти для нього базові висхідні начала, вважає М. О. Бердяев, - означає визнати його не пояснюваним і без висхідної основи. Бажання раціоналізувати творчість пов'язано з бажанням раціоналізувати свободу. Свободу намагаються раціоналізувати і ті, які її визнають, але які не визнають детермінізму. Однак раціоналізація свободи вже і є детермінізмом, бо заперечується бездонна таїна свободи. Свобода гранична простором і часом, її не можна ні з чого виводити і ні до чого зводити. Неможливо дійти до раціонально відчутного дна свободи.

Свобода не є і не може бути царством свавілля і випадку, що заперечують необхідність і детермінованість. Свобода позитивна і змістовна. Тому не розуміютьсвобрду і прибічники внутрішнього детермінізму, які вважають свободним, усе, що породжено причинами, які знаходяться всередині людського духу.

У детермінованому порядку природи творчість неможлива, можлива лише еволюція. Свобода і творчість є ознаками того, що людина не тільки природна істота, а й надприродна. Людина - свободний, надприродний дух, мікрокосм. Свобода в позитивному своєму вияві та утвердженні і є творчістю. Людині субстанціально притаманна свободна, тобто творча енергія [51-5,370].

Безосновність і таїнство свободи не означає її безпідставність. Свобода не може бути раціоналізована і вона не піддається пізнанню логічними категоріями. Свобода як довільність беззмістовна і пустопорожня. Бажати свободи для свободи - бажати порожнечі. М. О. Бердяев не погоджується з німецькими філософами, які визначали свободу в контексті пізнаної необхідності. "Необхідність—дурна, несвідома свобода, свобода, яка непросвітлена Логосом" [51-6,373].

Структурування основних ідей в ірраціональному розумінні особистісної свободи має такий вигляд:

- свобода - це відсутність всяких перешкод - А. Шопенгауер;
- поняття свободи неможливо ототожнити лише з поняттям свободи волі - А. Шопенгауер;
- людина часто віддає перевагу підневільності замість свободи - А. Шопенгауер;
- свобода - це автономія людини як особистості - М. О. Бердяев;
- свобода - не право людини, а її обов'язок. Людина зобов'язана бути свободною - М. О. Бердяев;
- протиріччя людської свободи: з одного боку, людина прагне до свободи, з іншого - любить рабство - М. О. Бердяев;
- становлення особистісної свободи здійснюється духовними вправами, які включають у себе концентрацію внутрішніх сил, можливість вибору і ін. - М. О. Бердяев;
- у набуванні людиною свободи важливе місце посідає процес трансценденції і свободного спілкування з іншими особистостями - М. О. Бердяев;
- свобода передбачає духовне начало в людині як противагу рабській необхідності. Необхідність є наслідком зловживання свободою - М. О. Бердяев;

- починаючи з дитинства, становленню свободи перешкоджає соціальне навіювання - М. О. Бердяев;
- одне лише знання не може долати розірваність людського духу і культури. Воно повинно доповнюватися вірою - М. О. Бердяев;
- свобода є таїнством, вона одвічна, вихідна, бездонна, безосновна, ірраціональна - М. О. Бердяев;
- творчість невідривна від свободи. Творить лише свободний - М. О. Бердяев;
- намагання раціоналізувати свободу є детермінізмом. Свобода гранична, її неможливо з нічого виводити і ні до чого зводити. Вона є безосновним буттям - М. О. Бердяев;
- безосновність, бездонність, таїнство свободи не означає свавільність. Свобода не може бути раціоналізованою, вона не піддається пізнанню логічними категоріями - М. О. Бердяев;
- свобода не є пізнаною необхідністю. Необхідність є нерозумною, несвідомою свободою, не освітленою Логосом.

Із наведених ідей, якими розкривається розуміння свободи людини, можна зробити декілька висновків.

Для ірраціональної філософії характерне підкреслення того факту, що звертання лише до раціональних засобів пізнання не може розкрити істинного смислу поняття свободи, бо вона не піддається пізнанню логічними категоріями. В. А. Шопенгауера це виявляється в розділенні волі і пізнання. Воля в його трактуванні — це абсолютно свободне хотіння, що не має ні причини, ні основи. Світ волі вільний від будь-яких предметів і утримує в собі дещо нерозгадане, принципово неосяжне.

М. О. Бердяев уважає свободу категорією духовною, яка возвеличується над детермінізмом природного світу. У його розумінні дух є передусім суб'єктом, є свобода, яка не виводиться з буття. Свобода потаємна, довічна, бездонна, безосновна. В той же час свобода повністю не детермінується не лише зовнішніми причинами, але й внутрішніми, які знаходяться усередині людського духу.

У центрі вчення М. О.Бердяєва знаходиться ірраціональна свобода. Ірраціональне розуміння свободи спирається не лише на знання, але й на феномен віри, який мислиться як "викриття речей невидимих". Віра також знання, але знання вище і більш повне. У зв'язку з цим М. О. Бердяєв і С. М. Булгаков розрізняли два типи релігії залежно від присутності в ній ірраціонального компонента. Марксизм трактувався ними як зразок нової віри, заснованої на раціоналізмі. Істинною релігією є другий тип, для якого характерна орієнтація на ірраціональне начало.

Найбільш загальним визначенням свободи в М. О. Бердяєва є наступне: "Свобода - це релігійна доброчесність" [51-6, 34]. Аналіз проблеми свободи в нього спрямований на виявлення доказів зверхності релігійної свободи над усіма іншими видами.

Свобода є необхідним атрибутом творчості. Творити може лише свободна людина.

А. Шопенгауер, і М. О. Бердяєв відзначили існування феномену "ілюзії свободи", який є результатом масштабного процесу соціального маніпулювання.

Ці висновки можуть стати основою узагальнених гіпотетичних пропозицій у побудові педагогічного процесу, орієнтованого на розвиток особистісної свободи:

- процес розвитку особистісної свободи не повинен обмежуватися орієнтацією лише на один її напрям - раціональний. У системі педагогічних засобів повинно бути передбачено опанування спеціального досвіду, спрямованого настановлення ірраціональної складової особистісної свободи (наприклад, трансцендування);
- становленню свободи сприяє вміння особистості протистояти зовнішнім силам, які намагаються перетворити її в рабиню. Певним потенціалом у цьому відношенні володіє аскеза, тобто система духовних вправ, спрямованих на концентрацію внутрішніх сил, вироблення умінь долати зовнішні матеріальні зв'язки;
- однією з важливих форм, які сприяють реалізації набування свободи є творча діяльність людини. Тому цілеспрямована організація опанування досвіду творчої діяльності може розглядатися однією з умов розвитку особистісної свободи.

2.5. Свобода особистості у філософії екзистенціалізму

Термін "екзистенціалізм" походить від слова "екзистенція" - "справжнє існування", "життя по суті". Родоначальником екзистенціалізму, який увів у науковий обіг цей термін, вважається данський філософ С. А. К'єркегор (1813 - 1855 рр.). Однією з причин появи цього філософського напряму став протест К'єркегора проти умоглядної філософії Гегеля, яка виправдовувала світовий процес його розумністю. Тому прихильник "таємничості віри" К'єркегор у своїй релігійній філософії нещадно розвінчував філософські напрями, які підміняли віру розумом. У першій половині XX ст. ідеї К'єркегора були підхоплені і розвинені у двох різних напрямах німецькими мислителями Карлом Ясперсом (християнський екзистенціалізм) і Мартіном Хайдеггером (атеїстичний екзистенціалізм).

Емпіричною відправною ситуацією для екзистенціалізму є відчуття несвободи, яке виникає переважно в зрілому віці людини. Після тридцяти років людина починає раптом відчувати, що вона в усьому обмежена, що природа і суспільство зв'язали її, як Гуллівера, тисячами уз. Свобода є характерною рисою людини. Людина і свобода, як зауважує І. Франк, є синонімами. Але рано чи пізно свобода людини впирається в кам'яну стіну необхідності. Дійшовши до цієї стіни, людина або підкорюється, або бунтує [56,5].

Екзистенціалізм виходить з того, що існування людини, її екзистенція (як спосіб особистісного буття) передує її сутності. Це означає, що людина свободна, що вона сама творить своє буття. "Для екзистенціаліста, зауважує Ж.-П. Сартр (1905 - 1980 рр.), - людина тому не піддається визначенню, що спершу нічого собою не становить. Людиною вона стає лише згодом, причому такою людиною, якою вона зробить себе сама. Таким чином, немає ніякої природи людини, як немає й бога, який би її задумав. Людина просто існує, і вона не така, якою себе уявляє, але така, якою хоче стати. Такий перший принцип екзистенціалізму. "Це й називається суб'єктивністю, за яку нам докоряють" [55, 323]. Сартр Ж.-П. визначає свободу як "порожнечу в густоті буття" [54,209].

Але якщо буття справді передує сутності, то, на переконання Ж.-П. Сартра, людина повністю відповідальна за те, якою вона є. У такий спосіб екзистенціалізм віддає людині в розпорядження її буття і тим самим покладає на неї повну відповідальність за існування. Якщо немає детермінізму, то людина повністю свободна. Тому Ж.-П. Сартр робить висновок: "Людина приречена бути свободною" [55, 327].

На відміну від детерміністів, які намагалися пояснити всі вчинки причинно-зумовленими мотивами, Ж.-П. Сартр вбачає свободу в основі самих, здавалося б, необхідних вчинків. Спираючись на існування цієї висхідної свободи, Ж.-П. Сартр робить такі важливі висновки:

- оскільки людина абсолютно вільна, то для неї не існує ніяких етичних заборон. Сартр Ж.-П. із задоволенням звертається до Ф. Достоєвського: "Якщо Бога немає, то все дозволено" [55,327],
- однак ця свобода трагічна саме тим, що покладає на людину страшний тягар абсолютної відповідальності, бо ні на кого і ні на що перекладати відповідальність за свою поведінку: "Немає ніяких пробачень ззаду нас, і немає ніякого виправдання попереду нас. Ми одинокі без усяких виправдань" [54, 288]. Отже, людина, за Ж.-П. Сартром, кинута у світ, відповідальна за все, що вона робить.

Відзначаючи, що свобода є основою всіх цінностей і не може мати іншої мети, крім самої себе, Ж.-П. Сартр акцентує увагу на досить важливому факті: "Прагнучи до свободи, ми переконуємось, що вона цілком залежить від свободи інших людей і що свобода інших залежить від нашої свободи". У зв'язку з цим "я зобов'язаний бажати разом із моєю свободою свободи інших; я можу сприймати як ціль мою свободу лише в тому випадку, якщо поставлю своєю метою також і свободу інших" [55, 106]. Сартр Ж.-П. не схильний автономізувати свободу межами лише одного індивіда, а відзначає її залежність від оточуючих людей.

Немалою є заслуга Ж.-П. Сартра в прагненні боротися проти зайвого оптимістичного розуміння свободи. Він особливо підкреслював трагічний, антинонімічний характер свободи, в якому вбачав не лише "царський дар", але й великий тягар.

У працях відомого німецько-американського психолога та філософа ЕріхаФромма (1900-1980 рр.) проблема свободи також була тісно взаємопов'язаною з проблемою сутності людини. Початок її дослідження викладено у праці "Втеча від свободи" (1941) і продовжено в "Духовній сутності людини" (1964). Людське існування і свобода в Е. Фромма з самого початку нероздільні. На думку Е. Фромма, свобода це передусім, існування можливості свободного вибору. Тут головним чинником стають протиріччя в схильностях людини, які визначають і зумовлюють її дії. Однаклише втому "...випадкові, коли в людини виявляються суперечливі схильності, у неї є свобода вибору. Межі цієї свободи визначають існуючі реальні можливості" [58,106]. Отже, свобода полягає саме в можливості вибору між двома реально існуючими альтернативами.

У своїй книзі, що стала класичною, ("Втеча від свободи") Е. Фромм на основі аналізу історії взаємин індивіда і суспільства аналізує низку психологічних механізмів, що пояснюють феномен втечі від свободи.

Розглядаючи особистісний аспект свободи, Е. Фромм намагається знайти відповіді на наступні питання:

- Правильлно, що прагнення до свободи органічно притаманне природі людини? Чи залежить воно від умов, у яких живе людина, чи від рівня її розвитку?
- Чи визначається свобода однією лише відсутністю зовнішнього примусу? Чи може свобода стати для людини чимось таким, чого людина бажає позбутися?
- Чому для одних свобода є заповітною ціллю, а для інших - загрозою? [57, 15].

Щоб відповісти на них, Е. Фромм проводить у своїй праці глибокий аналіз процесу поступової індивідуалізації соціального життя людини, яка відбувалася впродовж усього періоду

історичного розвитку. Зупинимося докладніше на цьому процесі, бо він допоможе з'ясувати об'єктивно існуючі закономірності відчуження людини від соціуму та її прагнення позбутися свободи.

Для періоду середньовічного суспільства характерна відсутність особистісної свободи індивіда. Все її життя регламентувалося правилами й обов'язками, які поширювались як на особисте, так і суспільне життя. Кожна людина була наділена конкретною соціальною роллю. Вона практично не мала можливості пересуватися ні соціально (з одного соціального класу до іншого), ні географічно (із міста до міста, із країни до країни).

Часто-густо вона не мала навіть права вдягатися так, як їй подобалося, чи споживати ту їжу, яку вона бажала. Ремісник був зобов'язаний продавати результати своєї праці за певну ціну, а селянин - у визначеному місці на міському ринку. Член цеху не мав права передавати технічні секрети свого виробництва за межами цеху. Світ був обмежений і зрозумілий. Земля і людина були в центрі цього світу, і все життя від народження й до смерті було ясним і передбаченим у причинному взаємозв'язку вчинків Людини.

Однак Е. Фромм відзначає наступні протиріччя: хоч людина й була не свободною, але при цьому не була ні одинокою, ні ізольованою. Посідаючи визначене і незмінне місце в соціальному світі з дня народження, людина була закріплена за структурованою спільнотою, її життя з самого початку наповнювалося смислом. Особистість ототожнювалася з її роллю в суспільстві: це був селянин, ремісник чи рицар, але не індивід, який за своїм вибором займався тією чи іншою справою. Соціальний лад розглядався як природний порядок, і людина, будучи визначеною частиною цього порядку, відчувала впевненість, відчуття належності до нього" [57,44 - 45].

У такий спосіб середньовічне суспільство, з одного боку, було структурованим і давало людині відчуття впевненості, а з другого - тримало її в кайданах і перешкоджало розвиткові особистісної свободи.

Соціально-економічні зміни XV-XVI ст. мали подвійний вплив на становлення особистісної свободи людини. З одного боку, індивід усе більше звільнявся від економічних і політичних кайданів, став відігравати все більш активну і незалежну роль, а з другого - втрачав зв'язки, що давали йому відчуття впевненості і належності до якоїсь спільноти. Він уже не міг прожити все життя в тісному товаристві, центром якого він був сам. Світ ставав безмежним і загрозливим. Загубивши своє визначене місце в цьому світі, людина загубила і відповідь на питання про смисл життя. Вона почала замислюватися: хто вона? навіщо вона живе? їй суттєво стали загрожувати капітал і ринок. Конкурентноздатність набувала характеру відчуженості й ворожості. Для цього періоду людина "свободна - означає, що вона одинока й ізольована". Загубивши відчуття спільності з людьми і світом, людина була пригніченою переживанням своєї нікчемності і безпомічності. Індивід залишався наодинці зі світом, безмежним і загрозливим. Нова свобода неминуче викликала відчуття невпевненості і безсилля, самотності і тривоги. Кожна людина ставала деталлю великої економічної машини, виконуючи в ній спеціалізовану функцію. Вона загубила значну частину впевненості і незалежності. Машина нав'язувала їй свій хід, вона не мала ніякої влади і порівняно з нею була убогою і нікчемною [57,61].

Таким чином, робить висновок Е. Фромм, у результаті занепаду середньовічної феодальної системи індивід опинився в самотності й ізоляції. Він став свободним, але результат цієї свободи був неоднозначним. Людина позбавилась свого минулого, відчуття впевненості, відчуття беззаперечної належності до спільноти; вона була вирвана зі світу, що задовольняв її потребу в упевненості - економічній і духовній; вона стала відчувати самотність і тривогу. Але в той же час вона була свободною мислити і діяти незалежно, могла стати господарем свого життя і розпоряджатися ним за власною волею - як може, а не як їй приписано [57, 90].

Е. Фромм докладно дослідив механізм втечі людини від свободи, який полягає у відмові від незалежності своєї

особистості, поєднати своє "Я" будь із ким, чи будь із чим зовнішнім, щоб у такий спосіб набути свободу, якої не вистачає самому індивіду. Іншими словами, індивід шукає нові, "вторинні" пута замість утрачених первинних [57,124]. Він нездатний вже бути самим собою і гарячково намагається знову здобути впевненість, яка відійшла від нього. Для цього добре підходить думка, висловлена устами героїв "Братів Карамазових" Ф. Достоєвського: "Немає в людини турботи болісніші, як знайти того, кому б передати швидше той дар свободи, з яким ця нещасна істота народжується".

Е. Фромм виокремив фундаментальну потребу, яка складає сутність людського буття, - потребу зв'язку з навколишнім світом [57,27]. Якщо людина не належить до якоїсь спільноти, якщо її життя не набуває якогось смислу і спрямованості, то вона відчуває себе порошиною; відчуття власної нікчемності її придушує. Людина, вважає Е. Фромм, повинна мати можливість приєднатись до якоїсь системи, яка б спрямовувала її життя і надавала б йому смислу [57, 28].

Цікаві спостереження спеціалістів, які показують, що сутність будь-якого неврозу складає гіпертрофована боротьба за свободу і незалежність. Для багатьох людей вона завершується повною капітуляцією. Приносячи в жертву свою особистість, вони стали добре пристосованими і вважаються нормальними. Невроз завжди можна зрозуміти як невдале намагання вирішити конфлікт між неподоланою внутрішньою залежністю і прагненням до свободи [57, 153].

Сучасна людина стала більш свободною від зовнішніх пут, що заважають їй чинити відповідно до власних думок і бажань. І вона могла б вільно діяти згідно зі своєю волею, зауважує Е. Фромм, якби знала, чого вона хоче, що думає і відчуває". Але вона часто-густо цього не знає й опановує таке "Я", яке не складає її сутності [57,213].

Досвід показує, що індивід, який звільнився від будь-яких обмежень, що надавали його життю смислу і стійкості, часто не здатний витримати ізоляцію. Він стає вкрай безпомічним

через порушену єдність зовнішнього світу і втрачає будь-яку орієнтацію. Безпомічність і сумніви до такої міри паралізують життя, що людина всілякими засобами хоче позбутися негативної свободи. Однак втеча від свободи не гарантує її впевненості, а лише допомагає забути, що вона окрема істота. Людина відмовляється від своєї особистості, жертвує цілісністю свого індивідуального "Я", тому що не може винести самотності. Таким чином, "свобода від" приносить їй нове рабство.

У ході цього аналізу Е. Фромм постійно намагається знайти відповіді на питання, зокрема: чи обов'язково незалежність і свобода тотожні ізоляції і страху, чи можливо стани позитивної свободи, в яких індивід існує як незалежна особистість, але не ізольована, а з'єднана зі світом, іншими людьми і природою? [57, 214]. Тут він підходить до однієї з складніших проблем філософії і психології - проблеми спонтанності.

Спонтанна активність (від лат. spontaneus - довільний; той, хто виникає не під упливом зовнішніх дій і причин, а внаслідок внутрішніх, тобто - саморуху, самодіяльності). На думку Е. Фромма, діяльність - не "творення чогось", а творча активність, яка виявляється в емоційно-почуттєвій, інтелектуальній і вольовій сферах людини. Нездатність діяти спонтанно, виявляти свої справжні думки і почуття та зумовлена цим необхідність виконувати перед іншими, перед самою собою якусь невизначену роль (під маскою псевдоособистості) - ось у чому джерело слабкості й неповноцінності. Найвищу гордість, найбільше щастя людина відчуває тоді, коли думає, говорить і почувається по-справжньому самостійно [57, 218].

Однак теорія позитивної свободи виходить із того, що людина є центром і ціллю свого життя, що розвиток її індивідуальності - це вища мета, яка не може підпорядковуватись іншим цілям. Чи не призводить дотримання цього постулату (дозвіл індивіду діяти свободно і спонтанно, заперечення ним якоїсь влади над собою) до безупинного егоїзму та анархії [58, 120].

Таким чином, єдино продуктивний спосіб позбавитися самотності й тривоги, на переконання Е. Фрома, - шлях спонтанних зв'язків із людьми і природою, які з'єднують людину зі світом, не знищуючи її індивідуальності. Такі зв'язки базуються на повноті й силі цілісної особистості, тому не обмежують її розвитку, а сприяють йому досягти найвищого рівня.

Праці німецького християнського екзистенціаліста, психіатра К. Ясперса (1883 - 1969 рр.) з проблеми свободи логічно продовжують дослідження Е. Фрома. К. Ясперс запитує: чи існує філософське розуміння і визначення сутності свободи?

Намагаючись вирішити його, К. Ясперс відзначає, що якщо в епоху Гегеля можна було розглядати історію як історію свободи в свідомості та дійсності, то люди, переживаючи потрясіння XX ст., стали задумуватись над тим, що свобода може бути втраченою назовсім. Тому на перший план він висуває свободу політичну, яка, на думку Ясперса, існує лише в умовах легітимності. Особиста ж свобода, на його переконання, - це "подолання того зовнішнього, яке все-таки підпорядковує людину собі. Свобода виникає там, де це інше вже не є мені чужим, де, навпаки, я пізнаю себе в іншому, чи де зовнішньо необхідне стає моментом мого існування, де воно пізнане й набуло певної форми" [59, 24].

Однак свобода є разом із тим і подоланням власного свавільства. Вона збігається з внутрішньо наявною необхідністю істинного: будучи свободним, я хочу не тому, що я так хочу, а тому, що я переконаний у справедливості мого бажання. Тому домагання свободи означає бажання діяти не свавільно чи зі сліпою покорою, а в результаті розуміння.

Тут можна, щоправда, й помилитися. Довільність виступає як домагання права на власну думку, і передумовою тут є те, що кожна думка правомірна. Однак думка ще не є розумінням. І свобода вимагає подолання того, що є думкою. Це подолання здійснюється з допомогою тих обмежень, які ми покладали на

себе в нашому спільному співіснуванні з іншими. Свобода здійснюється лише в співтоваристві людей: я можу бути свободним тією мірою, якою свободні інші.

Послуговуючись цим, К. Ясперс робить висновок, що "свобода вимагає подвійності: глибини людської комунікації між сущими своєю самотністю одинокими людьми і свідомою діяльністю в ім'я свободи суспільних умов із допомогою розуміння і формування волі" [59,25]. Однак, абсолютної істини, а посутньо і повної свободи, ніколи не вдається досягти. Істина разом із свободою знаходяться завжди на шляху поступу. Зміст свободи відкривається лише в житті, переповненому полярностями і протилежностями. Як прихильник християнського екзистенціалізму, К. Ясперс убачає вирішення всіх антиномій і протиріч у живому спілкуванні з Богом, в релігійному досвідові. Свобода втрачається там, де від полярностей відмовляються на користь обмеженості. Тому свобода шукає ці результативи протиріччя, де б одна їх складова загинула без іншої.

Іноді свобода видається неможливою - полярності народжують альтернативи: я повинен кожної миті прийняти конкретне рішення: зрозуміти, для чого, і в ім'я чого я живу. Я не можу бути всім і повинен надати перевагу одній стороні, боротися з тим, що сам визнаю неминучим.

Ми домагаємося свободи там, де ми відкриті, де зберігаємо дані нам можливості в напрузі протилежностей, де в русі змінних ситуацій приймаємо рішення, виходячи з наших історичних витоків і неупереджено сприймаємо буття в його новому змісті [59,26]. Справжня свобода усвідомлює свої межі.

В об'єктивності свободного співтовариства людей свобода індивідуума пов'язана зі свободою всіх інших людей. Ізольованої свободи не існує. Індивідуум жертвує своєю свободою в ім'я тієї свободи, яка може бути завойованою лише сумісно з іншими. Свобода - це шлях людини в часі. Вона рухаєхься до свободи, домагається свободи. Тому свободі притаманні рух і діалектика [59,27-28].

Цей рух можливий у мисленні завдяки розумові. Розум дає нам уявлення про істинне, користуючись для цього формами розумового мислення. Разом із тим він спрямовується і до суперечливого. Розум роз'єднує протилежності, однак, виходячи за межі мислення, властивого визначеній миті логічного доказу, є також силою, здатною їх об'єднати. Розум прагне ні в чому не потурати допускові роз'єднання протилежностей. Він намагається подолати альтернативи розумування, тому є завжди вищою діалектикою - з допомогою свідомості доводить фактичну діалектику до її остаточних висновків. Однак свобода, за переконанням К. Ясперса, не піддається раціоналізації. Будь-яка раціоналізація свободи неминуче перетворює її в детермінованість.

Свободним є лише той, хто здатний приймати рішення. Приймаючи рішення, людина бере на себе обрану нею тим самим несвободу. Відмовившись від різних можливостей, вона свободно здійснює своє рішення, але при цьому обмежує себе. За допомогою цього здійснення свобода одержує зміст, але одержує його на шляху до несвободи.

Свободи неможливо досягти за допомогою інститутів, насильно введених в спільноту не пережитих людьми змін. Тому свобода, як така, не може бути плановаою, але люди при правильному плануванні конкретних задач спільно здобувають свободу.

Привести людей до свободи - означає викликати у них такий стан, коли вони в розмові між собою відкриватимуться. Свободи немає, якщо залишаються невисловлені "задні думки", якщо у висловлюваннях приховується намагання щось приховати, обманути чи схитрити.

З істиною і свободою несумісні як спокійне обивательське існування в межах прийнятих умовностей, так і підпорядкування диктаторській владі, коли для всіх існує лише встановлений світогляд.

У раціональній невирішеності протиріч К. Ясперс вбачає "здорову трагедію життя". У цих умовах людина постійно

повинна вибирати. Одначе вибір стає трагічним у так званих "пограничних ситуаціях" (важка хвороба, фатальна випадковість), які показують, наскільки крихка й ефемерна людська екзистенція. Саме через ці "пограничні ситуації" людина починає усвідомлювати свій таємний зв'язок із трансцендентальним і стає на шлях релігійного катарсису.

К. Ясперс виходить з того, що свобода складає умову творчості, а не її продукт. Одне із протиріч свободи якраз і полягає в тому, що досвід є скоріше залежністю, а не свободою. Свобода дається людині не "світом", а має поза світове походження.

Відомий філософ-реаліст нинішнього століття М. Бунге зауважував, що свобода "полягає в закономірній самодетермінації", яка існує на будь-якому рівні реальності" [52, 211]. У розумінні цих думок синонімами свободи стають безперешкодна самореалізація суб'єкта, спонтанний, мимовільний вияв його унікальної природи.

Подібне розуміння свободи стосовно до буття людини в зовнішньому оточенні ("екзистенції") висловлював один із основоположників німецького екзистенціалізму М. Хайдеггер (1889 - 1976 рр.), який стверджував, що "якщо будувати поведінку згідно зі своєю індивідуальністю, то вчинки будуть свободними. Однак цій свободній самореалізації людини заважають різні усталені обставини оточуючого її природного і суспільного буття. Коли під впливом внутрішньої потреби, що знаходиться в розвитку, у більш повній і масштабній самореалізації людина здійснює "трансценденцію", тобто прориває ті чи інші обмеження стійкого зовнішнього оточення, звичної зовнішньої повсякденності, виходить за їх межі, тоді й виявляє себе на практиці, на думку М. Хайдегера, свобода людського існування [54, 12].

Досягнення свободи, знаходження свого справжнього "Я", - вважав М. Хайдеггер, - нелегка справа. Адже "Я" не представлене в уже готовій сутності, людина творить себе сама. Причому досягнення свободи завжди пов'язане з подоланням страху, яке передбачає його первинне усвідомлення, а не втечу від нього в повсякденність.

Зі всього сказаного можна зробити кілька загальних висновків.

Для філософії екзистенціалізму характерне трактування свободи передусім як можливості свободного вибору. Людина наділена широкими повноваженнями творчого влаштування свого буття, в результаті чого вона стає такою, якою зробить себе сама. Однак ці повноваження автоматично передбачали і її повну відповідальність за результати власного особистісного розвитку (Ж.-П. Сартр).

Провідною в працях Е. Фромма стала ідея "втечі від свободи". На основі докладного аналізу історичного розвитку людства і культури Е. Фромм переконливо показує, що цей феномен виникає як закономірний результат незворотного процесу Зростаючої індивідуалізації і свободи особистості. Людина переростає свою первинну єдність з природою й іншими людьми, все більше стає "індивідом", але ця свобода повертається для неї самотністю. Свободу тут розуміють як незалежність від впливу ззовні. Ця обставина дозволяла визначати свободу суб'єкта як "внутрішню, іманентну детермінованість".

Ліквідація зовнішнього примусу здавалась не лише необхідною, але й достатньою вимогою для досягнення свободи кожної людини. Е. Фромм показує, що для сучасної людини свобода є неоднозначною: з одного боку, вона звільнилася від попередньої влади і перетворилася в "індивіда", з другого - стала ізольованою і безсилою, відчуженою від себе й інших людей, перетворилася на знаряддя зовнішніх впливів. Такий стан підриває і послаблює людську особистість, робить її рабинею обставин.

У працях більшості екзистенціалістів (Ж.-П. Сартр, Е. Фромм, К. Ясперс й ін.) підкреслюється думка, що свобода можлива лише в спільноті людей. Людина може бути свободною тією мірою, якою свободні інші люди. Єдино продуктивний шлях людини до свободи, підкреслював Е. Фромм, - це шлях спонтанних зв'язків із людьми, які поєднують людину зі світом, не знищуючи її індивідуальності.

Свобода передбачає можливість діяти спонтанно, виявляти свої справжні думки і почуття, виключає необхідність виступати перед іншими і перед самою собою у відчуженій ролі. Найвище щастя людина переживає тоді, коли думає, говорить і почуває себе по-справжньому самостійно.

Ці висновки можуть послужити основою для наступних гіпотетичних передбачень у побудові педагогічного процесу, орієнтованого на розвиток особистісної свободи.

- Важливим засобом розвитку особистісної свободи є опанування людиною досвіду діяльності в умовах свободного вибору, який повинен носити не стихійно-ситуативний характер, а включати в себе осмислення суб'єктом можливих альтернативних варіантів вибору, усвідомлене прийняття рішення, яке спирається на розуміння об'єктивних закономірностей. Тільки у випадку здійснення справді самостійного й усвідомленого вибору суб'єкт бере на себе всю повноту відповідальності за його результати.

- Під час проектування процесу, спрямованого на розвиток особистісної свободи, необхідно враховувати існуючий феномен "втечі від свободи" і з метою зняття цього ефекту передбачати відповідні компенсаторні механізми.

- Свобода пов'язана не лише з процесом індивідуалізації і підвищення рівня автономності особистості, але і з рівнем її взаємодії з навколишнім світом. Тому опанування різних форм соціально-особистісної взаємодії, нагромадження досвіду поєднання і погодження думок, позицій, можливих варіантів розв'язання проблемних ситуацій можна розглядати як важливий чинник особистісної свободи.

Структурованість представленості основних ідей в екзистенціальному розумінні особистісної свободи можна узагальнити в такий спосіб:

- людина приречена бути свободною - Ж.-П. Сартр;
- людина - не лише "царський дар", але й великий тягар. Людина, будучи вкиненою в світ, відповідальна за все, що вона робить - Ж.-П. Сартр;

прагнучи до свободи, ми відкриваємо, що вона цілком залежить від свободи інших людей і що свобода інших залежить від нашої свободи;

людина стає такою, якою вона робить себе сама. Тому людина повністю відповідальна за те, якою вона є - Ж.-П. Сартр;

свободу розуміють як існування можливості свободного вибору - Е. Фромм;

у процесі набування свободи в індивіда виявляється тенденція відмовитися від незалежності своєї особистості, об'єднати своє "Я" з чимось зовнішнім, щоб у такий спосіб набути сили, якої завжди бракує - Е. Фромм;

фундаментальна потреба, яка складає сутність людського буття, - це потреба зв'язку з оточуючим світом - Е. Фромм;

людина повинна мати можливість віднести себе до певної системи, яка б спрямовувала її життя, і надавала йому смислу - Е. Фромм;

єдино продуктивний шлях до свободи - це шлях спонтанних зв'язків із людьми, які з'єднують людину зі світом, не знищуючи її індивідуальності - Е. Фромм;

свобода - це подолання того зовнішнього, яке підпорядковує людину собі, і подолання власного свавілля - К. Ясперс;

домагання свободи означає бажання діяти не за довільністю чи за сліпою покорою, а в результаті розуміння - К. Ясперс;

свобода здійснюється лише в спільноті людей. Я можу бути свободним тією мірою, якою свободні інші - К. Ясперс;

абсолютна істина, а отже й повна свобода, ніколи не досяжні. Істина разом зі свободою завжди знаходяться на шляху поступу. Справжня свобода усвідомлює свої межі. Людина рухається до свободи, коли її домагається - К. Ясперс;

рух до свободи можливий завдяки розуму. Зміст свободи відкривається в житті, переповненому полярностей і протиріч. Свободу втрачають там, де від полярностей відмовляються на користь обмеженості - К. Ясперс;

свободний лише той, хто здатний приймати рішення. Приймаючи рішення, людина бере на себе обрану нею тим

самим несвободу. Відмовившись від різних можливостей, вона свободно здійснює своє рішення, але при цьому себе обмежує - К. Ясперс;

- якщо вибудовувати поведінку згідно зі своєю індивідуальністю, то вчинки будуть свободними - М. Хайдеггер;
- коли під впливом внутрішньої потреби, яка постійно розвивається, людина засобами саморегуляції прориває зовнішнє оточення і виходить за межі звичної зовнішньої повсякденності, тоді й виявляє себе на практиці свобода людського існування - М. Хайдеггер.

2.6. "Школи свободи": розвиток та саморозвиток творчих засад особистості

Одним із перших провісників і систематизаторів педагогічних ідей про "Школу свободи" по праву вважається Ян Амос Коменський (1592 - 1670). Провідні принципи свободного розвитку особистості знайшли відображення в його творах. У "Великій дидактиці" в якості основної задачі видатний педагог висуває "навчання всіх всьому", однак сутність освіти, за його переконанням, полягає не в тому, щоб все знати, а в тому, щоб зробити людину здатною самій здобувати собі знання. Тому він з осудом ставиться до освіти, увесь смисл якої складається з погоні за різними знаннями, і на противагу цьому в полі основної задачі освіти висуває розвиток духовних здібностей учнів як спонукання до саморозвитку. Одна з основних серед них - здатність розуміти речі: "Правильно навчати юнацтво - не означає вбивати в голову зібрану з авторів суміш слів, фраз, висловів, думок, а це означає - відкривати здібності розуміти речі" [60, 56].

Подібну позицію щодо цього питання займав Ж.-Ж. Руссо (1712 - 1778). "У Еміля замало пізнань, - зауважував він у своєму відомому педагогічному творі, - але те, які він має, є воістину його власними; у нього немає пів знань... Повторюю ще раз: мета моя - не знання дати йому, але навчити їх набувати у

випадку необхідності; ці знання цінувати настільки, наскільки вони цінуються, і любити істину перш за все. Із цією методою мало просуваються вперед, але завше не роблять жодного безкорисного кроку і не бувають ніколи вимушеними відступати назад" [61, 32].

Отже, мета свободної освіти, на думку обох авторів, не обмежується лише засвоєнням знань, а сам процес засвоєння спрямований на їх розуміння, осмислення і формування вміння самостійного набування нових знань.

У подальшому ця глибока думка про смисл освіти знайшла відображення в працях німецького філософа і педагога Ф. Паульсена. Роздумуючи над гальмівними причинами розвитку шкільної освіти, одну з них він убачає в тому, що освіта має функціональний характер. У результаті "виховання стає дресируванням, коли за єдину мету воно має зробити вихованця придатним для якоїсь випадкової, зовнішньої цілі, для якоїсь професії, чи підігнати його під якусь умовну модель, наприклад, релігійну чи станову. При цьому людина, як людина, гине; і це посутньо відбувається до сьогодні в усіх школах" [62, 10].

Ідеалом для Ф. Паульсена є освіта, в процесі якої відбувається становлення природної, досконалої людської особистості, яка свободно формується шляхом органічного розвитку і з достатньою повнотою виявляє всі кращі природні риси. На його думку, не кількістю того, що знає чи не вивчила людина, визначається освіченість, але силою і самобутністю, з якими вона опанувала вивчене і з якими користується ним для розуміння і оцінки сприйманих явищ [62,19].

На основі такого підходу до сутності освіти Ф. Паульсен робить висновок, що вона може досягатись лише шляхом внутрішнього розвитку особистості. Духовне життя, вважає він, не може формуватися зовнішніми чинниками, шляхом опанування "освітнього матеріалу". Воно утворюється лише діяльністю внутрішнього творчого начала. "Можна примусити дітей вивчати напам'ять імена і слова, формули і параграфи,

навіть цілі підручники, і це фактично відбувається щоденно в усіх країнах освіченої Європи в тисячах "освітніх закладів"; в результаті отримується не освіченість, а покалічення" [62,24].

Аналогічний підхід до трактування сутності освіти характерний і для І. Канта (1724 - 1804). У його розумінні основна мета освіти полягає в тому, щоб "самому себе удосконалювати, самому себе освічувати і, у випадку схильності до зла, розвивати в собі моральні якості, - ось у чому обов'язок людини" [63,26].

Така постановка цілі освіти безпосередньо пов'язана з поняттям свободи: "Виховання практичне чи реальне повинно освічувати людину, щоб вона могла жити як свободно діюча істота. ...Виховувати - означає виховувати особистість, виховувати істоту свободно діючу". Зміна ціннісно-цільових орієнтирів значно ускладнювала процес перебудови всієї системи освіти. Це добре розумів І. Кант: "Зріло роздумуючи, прийдеш до висновку, що це досить складно" [63].

Відомо, що дію можна назвати свободою, якщо вона здійснюється згідно з бажаннями самого суб'єкта цієї дії. Тому всі педагогічні концепції свободного розвитку особистості тією чи іншою мірою орієнтувалися на створення таких умов для учіння, за яких в учнів була можливість свободного вибору навчального матеріалу і методів його опанування з урахуванням специфіки їх актуальних потреб і бажань. За рівнем орієнтації на цю ознаку, названу дослідниками зовнішнім складником свободи, різні педагогічні течії умовно можна поділити на два напрями-радикальний і поміркований (романтичний).

До першого можна віднести праці відомої в педагогічному світі Е. Кей, яка з недовірою ставилася до зовнішніх виховних впливів, вважаючи їх неефективними: "Дев'ять разів із десяти слід споглядати негарні вчинки дитини крізь пальці й утримуватися від безпосереднього втручання, яке часто-густо лише шкодить. Замість цього ми повинні спрямовувати всю свою енергію й турботу на те, щоб виховувати самих себе: у цьому мистецтво природного виховання" [64, 18].

Звідси - досить радикальний висновок: "Найбільша таємниця виховання в тому й полягає, щоб не виховувати".

Услід за цими перебільшеними судженнями слідують мудрі роздуми талановитого педагога-дослідника: "...дуже важливо збуджувати і підтримувати в дитини почуття самостійності; нехай вона має мужність діяти по-своєму, якщо не порушує цим чужих прав і якщо своєрідністю своєї поведінки вона не прагне звернути на себе чужу увагу; нехай, коли це потрібно, дитина зі спокійною совістю діє всупереч загальноприйнятому звичаю, чи поширеному погляду, необхідно виховувати в неї індивідуальну совість, а не лише колективну (іншої начебто й не існує поки що в більшості людей). "Свободне підпорядкування справедливим вимогам зовнішнього закону, які пройшли через горнило моєї совісті, безумовно є підпорядкуванням внутрішньому, неписаному закону, хоч би він ставив мене обличчям до обличчя цілого світу, - ось що я називаю індивідуальною совістю!" [64].

У який же спосіб Е. Кей передбачає вирішення цієї задачі?

Передусім - за рахунок індивідуального учіння: "Усі шкільні реформи будуть неможливими, допоки фантом "однакового для всіх учіння" не перестане володіти умами батьків і не зникне з навчальних програм, поступившись вимозі індивідуального розвитку". Здійснення цієї вимоги неможливе без надання учням права свободного вибору навчальних предметів: "У моїй уявній школі дитині надають свободу у виборі предметів учіння, коли вона вже опанувала необхідний мінімум знань. Школа лише пропонує предмети, але нікому не нав'язує їх примусом" [64, 52].

Романтична спрямованість педагогічних творів орієнтувала в основному на створення зовнішніх умов для реалізації свободної і самостійної діяльності вихованців. Без постійного відчуття свободи, відсутності зовнішніх обмежень неможливе повноцінне життя дитини - ось основний мотив гуманістичної педагогіки того часу. "Приємне відчуття свободи, - вважав Ж.-Ж. Руссо, - сприяє заліковуванню багатьох ран. Мій вихованець часто-густо буде помилятися, зате він буде

завжди веселим; якщо ваші помиляються рідше, то, як правило, скуті, завжди на прив'язі, завжди нудні. Сумніваюся, щоб вигода була на їхньому боці". Тому "...не потрібно примушувати дитину залишатися на місці, коли їй хочеться ходити, чи примушувати ходити, коли їй хочеться залишатися на місці. Якщо свобода дітей не спотворена нами, вони не захочуть нічого безкорисливого" [61].

Створення зовнішніх умов для вияву свободи створює необхідні передумови для розвитку дітей, становлення в них такої важливої якості, як внутрішня свобода. Наявність цього закономірного зв'язку дозволило Ф. А. Дистервегу (1790 - 1866) визначити наступний імператив для вихователя: "Хто співчуває розвитку, повинен надати людям свободу; хто бажає лише того, щоб йому було легко впливати на інших, він неодмінно повинен прийти до централізації й доведення всього до одного рівня" [65].

Саме звертання тогочасної педагогічної думки до принципу свободи в освіті стало своєрідним протестом проти домінуючої практики суспільного виховання, авторитарної педагогічної теорії примусу і послуху. Стара педагогіка, за переконанням І. Гербарта (1776 -1841), нічим так не осквернила свою помилковість, як своєю прихильністю до примусу [66].

Роблять шкоду дітям ті, вважав Я. А. Коменський, хто насильно примушує їх до учіння. Свою думку він підкріплює цитатою Квінтіліана: "Учіння полягає в бажанні вчитися, чого неможливо досягти примусом". З великим жалем Я. А. Коменський відзначає: "... що з повною легкістю можна було б повідомити і втілити в уми, те (учіння -1.3.) примусово втискається, навіть забивається" [60-А]. Принцип природної відповідності Я. А. Коменського є одним з перших принципів свободного виховання.

Особливо яскраво ідеї особистісної свободи були реалізовані в педагогіці і навчальних закладах ("Школах свободи") відомих світові історичних постатей неперевершених природних талантів: Марії Монтессорі, Рудольфа Штайнера, Пауля Гехеба, Льва Толстого.

Марія Монтессорі (1870 - 1952), організувавши в Римі свою першу "Casa dei Bambini" (дитячий будинок), девізом взяла слово "свобода": "Необхідно, щоб школа допускала свободні природні вияви в дитині - це її найголовніша реформа". І далі: "Основним стержнем наукової педагогіки повинна бути така свобода школярів, яка б уможливлювала розвиток безпосередніх індивідуальних виявів дитини" [68, 10]. Монтессорі намагалася довести, що свобода ставить людство на єдино тривкий шлях до порядку і закону, і що необхідність у шкільній дисципліні виникла на недовірі до тієї свободи, яка так необхідна дітям. Вона взялася довести, пише Т. Л. Сухотіна, що "шкільні правила безмовності, нерухливості, однорідності занять, нагород і покарань такі ж застарілі, як кріпосне право".

У чому ж полягає, на думку М. Монтессорі, свобода? Свободу визначають, передусім, самостійність і незалежність. Новонароджена дитина, вважає вона, яка не вміє ще ходити, вдягатися, умитися, зрозуміло не лише дослідникам, - раба всякого. До трьох років вона в багатьох відношеннях може стати свободною і незалежною.

"Auto-educazione" - "самовиховання" - це альфа й омега педагогічної системи М. Монтессорі. "Необхідний обов'язок педагогіки, - стверджує вона, - полягає в тому, щоб допомогти слабким дітям прокладати свою стежку до самостійності" [68, 14]. Робити все за дитину - це робота раба. Робота вихователя полягає в тому, щоб навчити дітей робити все для себе. Тому один з принципів педагогіки М. Монтесорі звучить так: "допоможи мені це зробити самому".

"Послідовникам старої шкільної системи, - говорить М. Монтессорі, - важко зрозуміти принцип дисципліни в умовах свободи. Як досягти дисципліни в класі свободних дітей? Зрозуміло, при нашій системі ми маємо зовсім інше поняття про дисципліну; якщо дисципліна базується на свободі, вона неминуче повинна бути діяльнісною. Неможливо, щоб людина була дисциплінованою, якщо вона штучно приведена до мовчання, як німа, і до нерухливості, як паралітик. Ця людина

знеособлена, а не дисциплінована. Ми називаємо дисциплінованою дитину, яка сама собі господар, внаслідок чого вміє володіти собою і впроваджує свої плани в життя" [67, 21].

М. Монтессорі не ототожнює свободу зі вседозволеністю. Свобода дитини, на її думку, повинна мати межу - загальне благо. Отже, ми повинні не допускати дитячих виявів зневажання чи шкоди іншим. Особливого значення М. Монтессорі надала спостереженням за діяльністю дітей. Лише вивчивши всі вияви дитячої душі, можна навчитися спрямовувати її.

М. Монтессорі прагнула вилучити з навчального процесу все зайве, що втомлює дитину. "Дати промінь світла і пройти повз. Це наше завдання, - говорить вона. - Розбудити життя, залишивши його свободно розвиватися—ось першочергова мета вихователя. У цих тонкощах необхідне мистецтво для того, щоб підказати хвилину, коли слід відсторонити будь-яке втручання, що може збентежити чи збити з дороги, і щоб допомогти душі, що народжується до життя, в якому вона користуватиметься власними силами" [67, № 11, 4]. Вчителька повинна лише спостерігати і скеровувати. Вона повинна бути "una paziente e una silenziosa " - терплячою й мовчазною, - вважає М. Монтессорі.

Тому перше, що звертало на себе увагу в її школі, - це тиша: "Небагато вчительок розуміють, що для того, щоб змусити мовчати дитину, потрібно самим мовчати. Можливо, завдяки цьому в школах М. Монтессорі відзначалася блискуча дисципліна. Окрім того, в системі дидактичних засобів було передбачено спеціальні вправи, спрямовані на розвиток в учнів уміння зосередитися і здібностей для опанування себе. Одним із таких засобів, який діти любили найбільше, була гра "в мовчанку". Ця гра зазвичай використовувалась тоді, коли діти втомлювалися від занять у класі, в якому бракувало дисципліни. Суть гри полягала в тому, що після встановлення в класі абсолютноїтиші, діти клали голову на руки, закривали очі, а вчителька в цей час пошепки, по черзі, називала чиєсь ім'я. Почувши, дитина тихенько піднімалася, не створюючи шуму проходила через клас до вчительки. Ця гра не лише добре розвивала слух, але й допомагала дітям

концентрувати свої вольові зусилля. М. Монтессорі наводить приклад своїх спостережень під час гри за трирічною дівчинкою, яка "намагалася затамувати чхання й успішно це виконала. Вона затримала дихання в своїх маленьких грудях і утримувала його, допоки не вийшла з цього переможницею. Яке гідне подиву зусилля!" [67,8,15].

У школах М. Монтессорі не було розкладу занять. На уроках широко використовувались ситуації свободного вибору. Без перебільшення можна сказати, що вся монтессорі-педагогіка базувалася на свободі вибору. "Я уявляю собі, - пише М. Монтессорі, - що якщо б я примусово засадила дитину п'яти - шести років розстібати і застібати стільки-то разів рамку з ґудзиками, то вона б робила це з великим протестом, а коли я виходила до дітей на балкон з рамкою в руках і запитувала: "Діти, кому ґудзики? Кому крючки? Кому банти?", вони охоче і з веселощами кожного разу вибирали своє. "Я буду крючки робити, вони тугі - тугі!" - "Ну, що крючки, я буду банти зав'язувати!" І так далі. І всі охоче займалися тим, що самі обрали. Вперше на силу свободного вибору звернув увагу О. Декролі. Він вважав, що інтерес у дитини може зростати лише на основі свободного вибору. Так само і в системі М. Монтессорі все індивідуальне учіння також базувалося на свободі вибору дитини [69, 4].

Для знищення в школі будь-якого примусу М. Монтессорі почала з того, що вивела з неї парти. Сучасна шкільна парта, вважала вона, є ілюстрацією того рабства, яким проникнута вся педагогіка. "Переносні і легкі стільці, столи і крісла дозволяють дітям вибрати найбільш зручне для них положення. Дитина може сісти також на підлогу: це буде водночас зовнішньою ознакою свободи і виховною мірою" [67,20].

Як бачимо, у класах Монтессорі було відторгнуто традиційно домінуюче, навіть у наш час, розміщення шкільних парт чітко за рівними рядами. Для заохочення дитини до занять • використовувались не бали, не покарання, не нагороди. Єдина нагорода, яка допускалась, крім внутрішнього задоволення дитини, - це похвала вчительки.

Як же досягти почуття свободи в дітей? У будь-якому випадку - не примусом, вважала М. Монтессорі. Ніяка робота не може принести радості, якщо вона здійснюється примусово. І навпаки, робота не може не принести більшої радості і задоволення тому, хто її робить за своїм внутрішнім переконанням.

Але для того, щоб знайти свободу, іноді необхідний поштовх ззовні. Таким поштовхом в школах М. Монтессорі стає дидактичний матеріал ("таїегіаіе оМапісо") чи різні ігри і заняття, спрямовані на саморозвиток дітей. Вони включаються в педагогічну дію за допомогою спеціально підготовленого середовища, і вчителі повинні лише спостерігати за ними, обережно спрямовуючи на саморозвиток і зберігаючи індивідуальність кожної дитини. Увесь дидактичний матеріал науково досліджений, можливості його старанно апробовані. Нічого випадкового в ньому немає. Він виконує функції посередника, який заміняє постійно здійснювану керівну діяльність вчителя.

Єдиним зовнішнім покаранням у школах М. Монтессорі було відсаджування учня, який заважає, окремо від інших дітей. "Ми ставимо столик у куток кімнати, - пише вона, - садимо в кріселко дитину так, щоб їй було видно її ровесників, і даємо їй усі предмети, які вона забажає. Цією ізоляцією нам завжди вдавалося заспокоїти дитину; вона зі свого місця бачила своїх товаришів і їхня поведінка була для неї ніби предметним уроком, більш дієвим, ніж були б слова вчительки. Потроху вона відчувала перевагу бути в середовищі однолiток і починала бажати того, що й інші. У такий спосіб ми повернули до дисципліни всіх дітей, які здавалися спершу невгамовними. До окремої дитини ми ставимося як до хворої і безпомічної: коли входжу в школу, я раніш за всіх підходжу до такої дитини, приголублюю її, як маленьку, а після цього звертаюся до інших, цікавлюся їхньою роботою, начебто вони є дорослими. Не знаю, що ставалося з їхніми душами, але знаю одне: що звертання

завжди було глибоким і остаточним. Потім вони гордилися тим, що вміли працювати і мали почуття власного достоїнства". Це покарання можна інтерпретувати як позбавлення дитини повноцінної взаємодії зі своїми однолітками, яке входить до сфери її життєво важливих потреб.

У школах М. Монтессорі були майже відсутніми колективні уроки (у сучасній термінології - фронтальна робота з класом). Вона виходила з того, що уроки повинні бути індивідуальними: "Посутньо, колективні уроки мають таке другорядне значення, що вони нами майже скасовані". І далі: "Але в усякому випадку уроки ці повинні відбуватися рідко, бо дітям, привченим до свободи, лише від випадку до випадку доводиться спокійно сидіти на одному місці, щоб слухати вчительку, чи спостерігати за її діями" [67, 11, 1].

М. Монтессорі виокремлює наступні три важливі характеристики уроку:

- стислість ("так будуть слова твої короткими");
- простота ("вчителька не повинна поширювати пустослів'я");
- об'єктивність ("особистість вчительки повинна зникнути").

Якось у Рудольфа Штайнера (1861 - 1925) запитали, що б у випадку катастрофи він хотів би бачити уцілілим зі всього створеного ним? Він миттєво відповів: "Філософію свободи" [69, 8].

Р. Штайнер, німецький мислитель і діяч, творець антропософії. У 1913 р. заснував Антропософське товариство, а пізніше численні інституції (в т.ч. школи), які втілювали в життя принципи антропософії.

Р. Штайнер, як і чимало його попередників, справедливо зауважував, що в історії розвитку філософської думки постійно дискутувалося питання про те, чи є людина духовно свободною істотою, чи ж вона знаходиться під гнітом законно-природної залізної необхідності? Залежно від відповіді на нього в ідеї свободи існувало як багато прибічників, так і супротивників. Перші намагалися оголосити обмеженим розумом кожного, хто насмілювався заперечувати існування такого очевидного факту,

як існування свободи. Другі ж, навпаки, в положенні про те, що закономірності природи перестають діяти у сфері людської діяльності і мислення, вбачали верх ненауковості. У такий спосіб один і той же науковий об'єкт дослідження (свобода) то оголошувався найдорогоціннішим досягненням людства, то найзлішою ілюзією [70,45].

Сьогодні будь-хто, претендуючи на вихід із наукових пелюшок, зауважує Р. Штайнер, визнає, що свобода не полягає лише в тому, щоб за власним бажанням обрати один із можливих вчинків. Завжди існує причина, що визначає вибір лише одного із кількох існуючих вчинків [70].

Визнання цього факту викликає наступні питання:

- чи потрібно по-різному оцінювати вчинки, один із яких зумовлюється свідомою спонукальною причиною, а другий викликаний сліпим потягом? Адже різниця між тим, чи знаю я сам, чому я дещо роблю, чи я цього не знаю, достатньо глибока.
- що означає: мати знання про причини своєї діяльності? Це питання, відзначає Р. Штайнер, досить мало брали до уваги, бо завжди розривали на дві частини нероздільне ціле - людину. Розмежовували людину діючу і людину, яка пізнає, випускаючи з уваги саме ту, про яку має йтися, - яка діє завдяки пізнанню [70,48].

Через ці нескладні роздуми Р. Штайнер здійснює цікавий вихід на проблеми моральності. Людина здійснює вчинок не тому, що попередньо запитує в іншої людини чи погоджує з існуючим правилом чи законом, а тому, що осягнула ідею цього вчинку. І лише завдяки цьому він є моїм вчинком. Якщо ж людина діє лише тому, що визнає певні моральні норми, то її вчинок "стає результатом накреслених у її моральному кодексі принципів. Вона - просто виконавець. Вона — автомат більш високого порядку. Закиньте в її свідомість будь-який привід до вчинку і миттєво механізм її моральних принципів прийде в рух і належно спрацює, щоб зреалізувати якийсь християнський, гуманний, здавалося б самовідданий вчинок, чи вчинок, що переслідує цілі культурно-історичного прогресу" [70,143].

Здійснюючи ж свій власний вчинок, я не запитую себе, як би вчинила інша людина в моєму випадку. В цей момент мною керує не всезагальний звичай чи загальнолюдське правило, не якась моральна норма, а моя любов до діяння. Я не відчуваю ніякого примусу - ні природного, ні примусу моральних заповідей, а просто хочу здійснити те, що лежить в мені самому [70, 148].

Закінчуючи свої роздуми про свободу, Р. Штайнер відзначає, що наше життя складається із вчинків як свободи, так і несвободи. Але ми не можемо глибоко збагнути поняття людини, не виявивши в ній свободного духу як найчистішого вираження людської природи, "бо ми істинно люди лише тому що ми свободні" [70,146].

Особливу увагу Р. Штайнер звертав і на те, що свободна діяльність людини не повинна обмежувати свободи інших людей. Він виходив із того, що в самій людській істоті вже закладено основу співжиття і штучно її прищепити неможливо ніякими зовнішніми законами.

Пауль Гехеб (1878-1961) народився в Німеччині, у м. Гейзе. Після закінчення гімназії продовжував навчання в Берлінському, а потім Йєнському університетах, відвідуючи курси природничих, медичних, гуманітарних наук. Вивчав богослов'я, філософію, стародавні мови (грецьку, латину, арамійську, єврейську), анатомію, фізіологію, психіатрію й інші науки. Друзі жартома називали його "вічним студентом" за намагання одержати всебічну освіту. Одержавши богословський ступінь і кафедру пастора, основну увагу став приділяти роботі з дітьми, виявляючи природо-відповідне покликання до педагогіки, а не до пасторської діяльності. Напередодні 90-ліття за видатні успіхи у вихованні та освіті дітей, за розвиток ідей гуманізму Тюбінгенський університет (Німеччина) та Всесвітній університет Р. Тагора "Вишвабхараті" присудили йому науковий ступінь доктора.

Власне педагогічна діяльність П. Гехеба почалася в 1893 р. з посади вихователя в Тюрінгському інтернаті м. Иєни

для дітей з важкими психічними розладами. Декілька років по тому працював учителем і вихователем в лікувально-виховному закладі в м. Вуке.

У 1902 р. з радістю сприйняв пропозицію керівника "нової школи" в м. Хаубінда Літца обійняти посаду вчителя та вихователя, попередньо відбувши стажування у Сесіля Рейді в англійській школі в Аббатсхольмі. Праця вчителем і керівником в одному з "Сільських виховних будинків" Літца разом із талановитими педагогами Г. Вінекеном, Т. Лессінгом, А. Хальмом збагатила педагогічний досвід П. Гехеба, та не дозволяла йому реалізувати власні педагогічні ідеї. Колеги бачили в ньому надто посереднього вчителя, здатного більше до компромісів, ніж утвердження реформаторської педагогіки. Та й Літц, виявляючи диктаторські схильності, не дозволяв П. Гехебу реалізувати власну ініціативу, викликаючи в нього зневагу й відразу. Зрештою частина вчителів і учнів відокремилася від школи Літца і заснували в 1906 р. шкільну общину Вікерсдорф, яку очолив Г. Вінекен. Та й у цій школі П. Гехеб виконував другорядні функції, будучи її представником в опікунській раді, вирішуючи суперечки. Важка хвороба змусила його залишити Вікерсдорф.

У 1909 р. на кошти тестя Кассірера, багатого берлінського промисловця, П. Гехеб купляє Оденвальдську школу у місцевості Омберхамбах. Разом з дружиною Едіт Кассірер, випускницею фребелівських курсів, вони започатковують і проживають "золоті роки" педагогічного творення "школи свободи", спочатку в Оденвальдській школі (1910-1934), а потім в Голдорні (Швейцарія), куди сім'я емігрувала в роки фашизму, у відомій педагогам "Школі Гуманності".

Донині перша експериментальна школа П. Гехеба в Оденвальді з 1910 р. продовжує традиції гуманного виховання, закладені її засновником. Підтримуючи на початку XX ст. реформу "великого і тому неповторного організму народної освіти", педагог здійснив задум створити новий навчальний заклад, керуючись філософсько-педагогічними поглядами Ж.-Ж. Руссо, І. Канта, І. Г. Фіхте, І. В. Гете, І. Г. Песталоцці.

Згадуючи промову Гехеба в 1927 р. перед педагогами-реформаторами у м. Дармштадті, М. Г. Кассірер відзначав: "У XVIII ст. у багатьох німців виникло побоювання, що цивілізація знищить гуманізм. Все частіше чулися голоси, що нації потрібні не пастирі, не вчені, не державні мужі, не умільці-ремісники, а люди! У цей момент Руссо проголосив свій заклик повернутися до природи. Це не відмова від культури, бо Ж.-Ж. Руссо не мислив про печеру первісного лісу, він закликав до істинного гуманізму. Кант і Гете були захоплені "Емілем..." Ж.-Ж. Руссо. Молодий І. Песталоцці жадібно читав цю книгу, хоча вона в той час у Швейцарії була забороненою. Пізніше "велика хартія нового просвітництва" знайшла своє яскраве втілення в гетівському "Вільгельмі Майстері" [70-1].

Вибір місця для школи на живописних, покритих густим лісом узгір'ях Омберхамбаха, неподалік від знаменитого університетського міста Гейдельберга, де колись навчався Я. А. Коменський, був навіяний Гехебу картинами природи "Педагогічної провінції" Вільгельма Майстера. Будинки, в яких досі живуть вихованці й учителі Оденвальдської школи, носять назви, дані їм П. Гехебом: будинок Гете, будинок Шіллера, будинок Гердера, будинок Песталоцці.

П. Гехеб поділяв погляди гуманістів на дитину як вище творіння природи, яке володіє від народження неповторними якостями і властивостями характеру. Ціль виховання Гехеб вбачав у розвитку індивідуальності кожної дитини, максимальному саморозкритті її творчих сил і здібностей. На святкуванні 20-річчя Оденвальдської школи один із кращих її вихованців зачитав записані ним у щоденнику слова П. Гехеба: "Виховання й учіння зазвичай вважають засобом підготовки до подальшого життя; але ж виховання й учіння наповнюють тебе самого сутністю життя. Ось чому пристрасть до знань необхідна для самого себе. Слідуй за Вільгельмом фон Гумбольдом. Нехай твоїм першим законом буде: твори себе сам, і другим: впливай на інших тим, хто ти є".

П. Гехеб уважав, що особистість може досягти повного розвитку не в сім'ї, а лише в співтоваристві товаришів (з 10-річного віку) і вчителів, які разом утворюють в школі "нову сім'ю". Він підкреслював: "Кожна особистість є продуктом свого суспільства і залежить від нього, вона не може ні виникнути поза суспільством, ні існувати в ізоляції. Тим більше особистість ніколи не зможе досягти повного розвитку інакше, ніж через шкільне співтовариство з його незмінною силою любові..., право на існування і дієвість такого співтовариства, яке претендує на задоволення потреб молоді, визначається створенням ним атмосфери або ж шкідливої і перешкоджаючої розвитку дитини, або ж сприятливої для нього" [70-2,24].

Взаємини в шкільному співтоваристві будувались на основі самоуправління з дотриманням повної відповідальності кожного за себе і за членів своєї "сім'ї" - різновікової групи з 3-10 хлопчиків і дівчаток на чолі з педагогом. За переконаннями П. Гехеба, такі "сім'ї" жили в одному будинку, разом обідали, проводили спільно вільний час, вирішували власні проблеми. Гехеб підтримував спільне проведення зимових і літніх канікул членів "сім'ї".

Учителі Оденвальдської школи, як і "Школи Гуманності" в Швейцарії, (тут до цього часу навчаються діти із 14 країн світу, а викладання ведеться чотирма мовами), повинні були, за вимогою Гехеба, виконувати функції вчителів і батьків. Вони добирались на конкурсній основі і поєднували в собі високі моральні якості, творчі здібності, професійно-педагогічну майстерність. Більшість педагогів - доктори наук, автори наукових праць з історії і педагогіки. У школах П. Гехеба існували взаємини довір'я, глибокої поваги, щиросердності. Знайти до кожного вихованця правильний психолого-педагогічний підхід вчителям шкіл традиційно допомагають так звані "чайні конференції" щоденні вранішні наради, на які, як і в часи П. Гехеба, збираються всі педагоги для обговорення підсумків минулого дня. Дружня атмосфера, вміння кожного педагога

логічно, чітко і конкретно виразити суть проблеми сприяють взаєморозумінню колег, їх бажанню внести корективи у вирішення питань життя школи.

Не дивлячись на надання самоуправлінню учнів широких повноважень, П. Гехеб застерігав учителів від захоплення надмірною "свободою" для їхніх вихованців, яка може принести не менше шкоди, ніж жорстке авторитарне виховання. Він зауважував: "Під впливом сучасних поглядів, базованих на туманних уявленнях про "права дитини" і прагненні деяких педагогів покінчити із зарозумілим ставленням до школярів, нерідко 12-14-літні діти втрачають будь-яку повагу до старших, перестають прислухатися і рахуватися з їхньою думкою, а отже, видобувати користь від спілкування з ними" [70-2,24].

Талановиті і вимогливі педагоги, які пройшли з П. Гехебом часи важких випробувань і радостей від успіхів будівництва нової школи, починаючи зі школи Літна, Г. Вінекен і М. Люзерке критично і самокритично ставилися до своїх досягнень і прорахунків. Зокрема Вінкен, оцінюючи учнівське самоуправління у Віккердорфській школі, яку він очолював, писав: "Самоуправління викликало відразу в колі молодіжного руху. Воно накладало на учня обов'язки і відповідальність, але не давало йому ні прав, ні свободи. Свідомі моральні вчинки і розвиток самоуправління в школі можливі лише за умови повної свободи молоді, звільнення її від здобутого рабськими стосунками авторитету вчителя" [70-3, 254].

Натомість М. Люзерке, аналізуючи успіхи Віккерсдорфської школи, засвідчував, що подібного у створенні демократичних органів шкільного самоуправління не було досягнуто в жодній іншій школі Німеччини через нерозуміння їх сутності й організації вчителями і вихователями. "Відчуття спільності, якого досяг Віккерсдорф, - писав він, - було дивним навіть тому, що за 18 років при 800 учнях у ньому було два випадки, коли учні відчували себе ображеними, що в принципі минуло у них швидко, по-дитячому непомітно й легко. Уже одне це доводило, що Вінекен створив у ній дещо більш значне, ніж простий шкільний заклад" [70-4,146].

Ці принципи мали вияви і в Оденвальдській школі, та "Школі Гуманності" П. Гехеба. Вчителі відігравали в організації учіння і виховання провідну роль. Учні до цих процесів не допускалися.

До найбільш сильних досягнень П. Гехеба слід віднести його постійні пошуки максимального реформування процесу учіння в своїх школах з допомогою педагогічних інновацій. Він намагався на практиці довести справедливість думки Е. Кей: "До тих пір, допоки не вдасться звільнити шкільні програми й уми батьків від міфу про єдине для всіх учіння і замінити його учінням особистості, немає смислу проводити шкільні реформи" [70-1, 24].

Гехеб уважав, що існуюча система народної освіти багатьох не задовольняє, тому й набувають життєвості ідеї змінити її. При цьому зауважував, що в сучасній школі "діти лише пасивно слухають повчання вчителя, сидячи перед ним, а потім увесь свій вільний час проводять у мученицьких зусиллях завчити те, що вони слухали на уроці. Необхідно перетворити ці навчальні заклади в трудові співтовариства, де діти насправді могли б бути співробітниками учителями" [70-6,97].

Гехеб постійно підтримував пошуки педагогічного колективу Оденвальдської школи найбільш ефективних шляхів і засобів учіння. Це дозволило ЮНЕСКО ще в 60-і рр. включити створений ним навчально-виховний заклад в число експериментальних для апробації моделі школи майбутнього. Учителі цих шкіл й до цього часу розробляють програми занять для кожного вихованця, враховуючи його індивідуальні здібності, інтереси та темпи засвоєння навчального матеріалу. Основна увага звертається на самостійну роботу учнів. За порадою П. Гехеба, кожен учень спільно зі вчителями вибирає для себе не менше трьох навчальних предметів, над якими працює додатково по 1,5 год на тиждень в різновіковій групі. В обов'язок учителя входить концентрація уваги учнів на послідовності і глибокому вивченні цього предмета, підготовка їх до написання курсових робіт. Для її успішного завершення учні повинні якомога більше експериментувати,

самостійно виконувати практичні завдання, спостерігати, порівнювати, систематизувати, узагальнювати науковий матеріал. Результати перевірок державних комісій показували, що така робота сприяє засвоєнню учнями широкого кола загальноосвітніх знань і формує інтерес до певних сфер діяльності. Класно-урочна система в старших класах була замінена системою "коротких" і "довгих" курсів (одні загальноосвітні дисципліни вивчаються в загальному вигляді, інші - глибоко й систематично).

У кінці 90-х р. XX ст. Оденвальдська школа представляла собою педагогічний комплекс, який включав 32 приміщення, 9 га лісу і лісових угідь, підсобне господарство, що поставляє екологічно чисті продукти. У 14 будинках живуть "сім'ї" (6-12 учнів зі вчителем-вихователем - "главою сім'ї", в інших розміщено кімнати для занять, майстерні, лабораторії. Є два спортивні зали, бібліотека, їдальня, ізолятор для хворих, пральня. У штаті 110 співробітникісв (адміністрація, обслуговуючий персонал) і 50учителів-вихователів.

У проспекті, розробленому педагогами закладу, Оденвальдська школа мислиться об'єднанням учнів і вчителів, спрямованим на розвиток особистості учня, розкриття його природної обдарованості. Воно розглядається як "життєвий простір, у якому кожен може взяти на себе відповідальність за своє власне і сумісне з товаришами по школі життя", як школа "суспільних змін", що поєднує в собі збереження історичних духовних традицій і пошуки нових педагогічних задач та способів їх вирішення, як "школа розвитку ремісничо-технічних схильностей, необхідних для формування і збереження своєї індивідуальності у спілкуванні з людьми, у веденні своїх справ і виробленні різних ідей", нарешті, як школа "єдності життя і навчання", де свідомо культивуються кращі ціннісні орієнтації дорослих, молоді і дітей" [70-6,6-7].

У проспекті вказано, що традиційно зберігається життя в "сім'ї", можливості вибору індивідуальних шляхів і темпів учіння кожним вихованцем, його професійної підготовки, вивчення іноземних мов в інших країнах,робота учнівського самоврядування на демократичних засадах [70-6, 7].

Життя в "сім'ї" означає, що взаємини в школі будуються за типом тих, які мають місце у звичайній сім'ї: діти розміщуються в окремих кімнатах, в одному будинку живуть "глава сім'ї" (один чи зі власною сім'єю). Діти збираються в їдальні за одним столом, який охоче накривають і прибирають разом, не визначаючи чергових. Кожна "сім'я" - особливий мікросвіт. У дітей міцні зв'язки, засновані на дружбі і симпатіях. Вони разом проводять канікули, у них загальні інтереси і заняття, постійне спілкування з учителями. У "сім'ї" - загальна каса за рахунок внесків кожного вихованця з його кишенькових грошей.

Життя у "сім'ї" вчить бути співробітниками, підтримувати один одного, надавати взаємодопомогу. Учні вміють самостійно розподіляти і виконувати взяті на себе обов'язки з організації шкільного життя, спокійно вирішувати виникаючі конфлікти, відповідати один за одного, зберігаючи при цьому індивідуальність.

Організовуючи навчальний процес, школа намагається надати учням з високим інтелектуальним потенціалом можливість вияву їх неповторної самобутності. Особливе завдання школа вбачає в тому, щоб збудити творчий імпульс до навчання в дітей з посередніми можливостями і нижче посередніх. При цьому керівництво школи висуває перед вчителями три вимоги:

- поставити кожного вихованця на "свою лижню", тобто показати кожному свій шлях оволодіння науками;
- не використовувати постійно одні й ті ж, нехай навіть вдалі, одного разу винайдені, шляхи й засоби учіння, шукати нові;
- не допускати збільшення груп і курсів більше 10-15 осіб із тим, щоб у процесі учіння мати можливість постійно тримати в полі зору кожного учня.

У школі відсутня жорстка регламентація. Учні сидять за окремими столами. Навчання поєднується із художньо-творчою діяльністю, іграми, працею. Загальновживані шкільні підручники використовуються рідко. Натомість навчальний матеріал пропонується у вигляді спеціально укладених вчителем ксерокопій чи конспектів. Рекомендовано роботу з першоджерелами в бібліотеці, відео- й аудіо-записами. Оцінки і покарання відсутні. Іспити замінені тестуванням. Учитель регулярно інформує батьків про успіхи учнів у навчанні.

Заняття в початковій школі організуються лише за наявності дітей вчителів, співробітників, жителів найближчих сіл. Тут практикується свободний режим роботи і відпочинку згідно з особливостями розвитку молодших школярів.

Власне "школа навчання" розпочинається з середнього ступеню (5-10 класи). Особливості її роботи наступні:

- диференціація учнів за їхніми схильностями, рівнем підготовки і творчими здатностями для вивчення обраних ними 5-7 навчальних предметів;
- навчальний процес включає вивчення ремісничо-технічних основ усіма учнями VII-X класів. Кожний учень вибирає заняття в майстерні, лабораторії, навчальному кабінеті: слюсарну чи столярну справи; кулінарне мистецтво; моделювання і пошив одягу;
- вивчаються три і більше іноземні мови;
- організовуються подорожі й екскурсії з пізнавальною метою для учнів V-VII класів;
- у групах профнавчання професійні знання учнів поглиблюються вивченням відповідних відомостей з хімії, машинобудування, техніки;
- у гімназійних групах учні вибирають два предмети для поглибленого вивчення ("довгий курс"). За бажанням вивчаються "короткі курси" (рідна й іноземні мови, предмети природничо-математичного циклу, історія, суспільствознавство, релігія, мистецтво). Паралельно з підготовкою до іспитів на атестат зрілості учні гімназійних груп одержують спеціальність асистента хіміко-технологічного виробництва зі складанням додаткового іспиту;
- учні XIII класу готуються за вузівськими програмами для вступу в університети [70-7, 11-14].

В Оденвальдській школі створена рада вчителів, яка допомагає вихованцям вивчення тих чи інших курсів. Бажаючим дозволяється повторне навчання в одному й тому ж класі.

З 60-х рр., коли Оденвальдська школа була включена ЮНЕСКО в число навчально-виховних закладів, які впроваджують нові форми навчання і виховання, робота органів самоуправління в ній зазнала суттєвих змін. їх діяльність гарантовано шкільною конституцією, у якій стверджується: "Демократична участь учнів в усіх справах школи служить вихованню в них відповідальності за самих себе, а також для їх політичної орієнтації". Конкретно участь вихованців у справах школи виражається в тому, що щоденно 15 вибраних загальними зборами учнів беруть участь в обговоренні шкільних справ на "чайних конференціях", де присутні вчителі, співробітники адміністративно-технічного і господарського персоналу. В кожному класі функціонує "класна община", яка вирішує щоденні життєві питання.

"Шкільний парламент" - представницький орган всіх "сімей" школи. На його засіданнях обговорюються проблеми взаємин учнів у "сім'ї". "Правова рада" школи складається з чотирьох обраних членів парламенту і чотирьох членів "чайної конференції". Вона затверджує нові правила і закони школи. "Раду довір'я" представляють п'ять вихованців з числа найчесніших, непідкупних, справедливих і гуманних. Ця рада допомагає знайти вихід із конфліктних ситуацій у взаєминах між учнями і співробітниками школи. "Трудові співтовариства" турбуються про організацію і проведення поїздок, подорожей, екскурсій, слідкують за підтриманням чистоти і порядку в шкільному кафе, чайному будинку, бібліотеці, лабораторіях, майстернях, їдальні.

До зборів представників груп профнавчання входять 11-13 осіб. Вони вносять свої пропозиції і корективи в процесі професійного уміння учнів старшого ступеня.

Чимало вихованців зв'язані суспільною соціальною службою. Це виявляється у відвідуванні учнями пацієнтів психіатричної клініки, догляді за хворими та інвалідами в місцевій

лікарні, безкоштовних уроках для дітей біженців. В соціальній службі школярі допомагають охороняти навколишнє середовище. Роботу цієї служби спрямовують і координують учителі.

Педагогічний колектив школи забезпечує гуманну спрямованість педагогічного процесу. Не випадково школу відвідують світові знаменитості. Гостями школи у свій час були Р. Роллан, Д. Неру, І. Ганді, Т. Манн, Е. Барлах, Е. Демолен і багато інших. Вони знаходили тут гармонійну єдність людей, їх духовну спільність, свідомо розвинену душу для знаходження істини в суспільстві, де кожен отримує підтримку в любові інших, що допомагають йому іти вперед, до високих цілей, які породжують вічні цінності.

Однією з яскравих сторінок у теорії й практиці свободного виховання в світовій педагогічній думці є діяльність Л. М. Толстого (1828 - 1910).

Як відомо, ще в 1848 р. Л. М. Толстой розпочинає заняття з селянськими дітьми. Але невдовзі кидає заняття, бо вважає неможливим поєднувати в собі рабовласника і просвітника. У 1860 р. він вивчає систему освіти Західної Європи і, повернувшись в Росію, активно включається в організаційний процес народної освіти. У середині 70-х років Л. Толстой знову вчителює в школі для селянських дітей, влаштованій у власному будинку, складає відому азбуку, веде боротьбу за свої методи учіння та публікує в "Отечественных записках" статтю "Про народну освіту". За свідченням його біографа П. І. Бірюкова, стаття викликала шквал обурень та захоплень. Зрештою, в 1907 - 1908 рр., через півстоліття після першого періоду своєї роботи в яснополянській школі, він знову повертається до педагогічної роботи з дітьми, намагаючись передати їм скарби людського духу. У бесідах з ними Лев Миколайович розглядає вічні питання, викликані подіями Євангелія та думками мудрих людей [71, 7].

Педагогічна робота посідала чильне місце серед його різнорідної діяльності. Уже в 1848 р. він виявляє турботу про устрій школи в своєму регіоні, а остання його стаття про

виховання "В чому основна задача вчителя" датована вереснем 1909 р. Упродовж шістдесяти років, із перервами і в різних формах (рядовий вчитель школи, педагог-публіцист, редактор педагогічного журналу, укладач азбуки і книг для читання), Л. М. Толстой працював в інтересах освіти [72, 9].

У чому полягала сутність його педагогічної концепції?

Педагогічні ідеї Л. М. Толстого багато в чому нагадують погляди Ж.-Ж. Руссо. Він також у цивілізації вбачав порчу і спотворення людської природи, а у виховних теоріях - провідників і поширювачів цієї порчі. Головне завдання вихователя, на думку Ж.-Ж. Руссо, полягає в захисті дитини від згубного впливу цивілізації, в природному свободному розвитку фізичних і моральних сил вихованців, бо природа людини сама по собі досконала. Дітям має бути надано стільки свободи, скільки дають закони природи [73,388].

Подібно міркував Л. М. Толстой, хоча його педагогічна теорія має свої особливості. У дитині, вважав він, міститься людська душа в її найчистішому вигляді, тому дорослим необхідно прагнути до святого стану людської душі, поважаючи її'свободний розвиток [72,9].

Суспільний прогрес, на переконання Л. М. Толстого, лише зовнішньо змінює форму життя, але не супроводжується моральним удосконаленням людства. Розвиток культури не робить людей моральними, а, навпаки, духовно їх спотворює, віддаляє від природи, позбавляє безпосередності і приводить до того, що дитина стає не порівнюваною з дорослою людиною й освіченим суспільством. Він уважав, що людина народжується досконалою в духовному відношенні і в момент свого народження вже являє собою "безумовну гармонію правди, краси і добра" [72,4].

Оскільки дитина в духовному відношенні не спотворена культурними штампами й кітчами, ідеологічними нормами й освітнім невіглаством, то прагнення педагога шляхом педагогічного впливу передати їй свої усталені погляди й ідеї, зробити з неї таку ж культурну людину, як він сам, на думку

Л. М. Толстого, "незаконне, безкорисне і шкідливе", бо педагог чинить насилля над особистістю дитини, віддаляє її від природи і безпосередності" [72, 5].

Завдання школи, - вважав Л. М. Толстой, - полягає зовсім не в педагогічному впливові на особистість дитини з метою зробити її передовою людиною епохи, а в свободній освіті, при якій немає насилля над особистістю суб'єкта освіти. Школа дає учневі лише матеріал, який він самостійно і свободно переробляє У цьому відношенні моральність дитини формується абсолютно свободно, і це попередить найбільший злочин - насильство над особистістю дитини, нав'язування їй наших поглядів і ідей. Коли духовним силам людини буде надано можливість вільно розвиватися, то вони, вказує Л. М. Толстой, "не стиснені, не подавлені розіллються на всю ширину, створять дорогоцінні скарби думок і почуттів" [72, 6].

Однак П. Ф. Каптєрєв в роздумах Л. М. Толстого про природу дітей відзначає надлишковий скептицизм щодо дорослих і досить велику довірливість до дітей. Начебто ніхто з дорослих не розуміє смислу освіти (за винятком самого автора), а діти начебто все знають і самі можуть безпомилково вирішити, чому і як навчатися. В результаті виходить, що "там, де виявляються неспроможними і колективний розум людства, і розум великих мудреців різних часів і країн, там усе відкрито малюкам. Дуже багато песимізму, з одного боку, і дуже багато оптимізму - з іншого" [71,408].

Розробляючи теоретичні питання виховання й освіти в перший період своєї діяльності, Л. М. Толстой різко відокремлював виховання від освіти аж до їх протиставлення. Виховання, вважав він, є примусовий, насильний вплив вихователя на вихованця з метою створення вихованця, на думку вихователя, гарною людиною. Освіта ж є свободним відношенням людей, коли одна набуває знання, а друга передає нею вже набуті. Відмінність освіти від виховання лише в насильстві, право на яке визнає за собою виховання.

Згідно з цими поглядами, Л. М. Толстой стверджував, що "школа повинна мати одну мету - передачу знань, не намагаючись переходити в моральну сферу переконань, вірувань і характеру; ціллю її повинна бути одна наука, а не результати її впливу на людську особистість. Школа не повинна намагатися передбачати наслідки науки від її використання. "Наука є наукою і нічого не носить в собі. Виховний же елемент полягає у викладанні наук, в любові вчителя до учня. Хочеш наукою виховувати учня, - люби свою науку і знай її, і учні полюблять тебе і науку, і ти виховаєш їх; але якщо сам не любиш її, то, скільки б ти не вимушував вчити, наука не матиме виховного впливу". Тим самим Л. М. Толстой заперечував наявність виховних можливостей у змісті освіти і повністю переносив реалізацію цих можливостей на способи викладання учням змісту дисципліни (тобто на методи учіння).

Щоправда, пізніше Л. М. Толстой змінив свій погляд на виховання. У 1909 р. в листі до В. Булгакова він писав: "Дуже навіть можливо, що в моїх статтях про виховання й освіту, давнішніх і останніх виявляться протиріччя, і нісенітниці. Я переглянув їх і вирішив, що мені, та й вам, я думаю, полегшає, якщо я, не намагаючись захищати попередньо сказане, прямо висловлю те, що я думаю тепер про ці предмети. Це для мене буде тим легше, що останнім часом ці саме предмети хвилюють мене. По-перше, скажу, що те розділення, яке я в тодішніх педагогічних статтях робив між вихованням і освітою, штучне. І виховання, й освіта нероздільні. Неможливо виховувати, не передаючи знання; всяке ж знання виховує" [73, 19].

Л. М. Толстой справедливо вважав, що весь арсенал існуючої на той час системи шкільної освіти спрямований на придушення свободи, індивідуальності й самостійності дітей:"... той дивний психологічний стан, який я назву шкільним станом душі, який ми всі, на наше нещастя, так добре знаємо, полягає в тому, що всі вищі здібності - уява, творчість, розуміння поступаються місцем якимось іншим, тваринним здібностям

вимовляти звуки, незалежно від розуміння.., сприймати слова, не допускаючи уяву підставляти їх під певні образи; одним словом, здібності придушувати в собі всі вищі здібності для розвитку лише тих, які збігаються зі шкільним станом - страх, напруга пам'яті й уваги [73,17].

Фарби, зауважує П.Ф. Каптєрєв, взяті Л. М. Толстим, досить-таки похмурі і накладені густо, але при тому самого факту заперечувати не можна. Неможливо не погодитися з тим, що освіта повинна бути чужою примусовості, повинна бути свободною. При цьому свобода освітою повинна розумітися не формально, як представлення дітей самим собі - нехай опановують, що і як їм подобається. Свободна освіта є освіта, що відповідає особливостям душевного складу дітей, підтримує їхню індивідуальність і чужа примусовості. Така освіта передбачає наукове вивчення природи, широкий і різнобічний освітній вплив дорослих на дітей, не прямий, не примусовий, а опосередкований [71,424].

На основі висунутих теоретичних положень Л. М. Толстой формулює два загальні принципи, які потім намагається зреалізувати у своїй практичній педагогічній діяльності.

Перший пов'язаний зі свободою як основною умовою розвитку дитини. Лише за умови свободи, на думку Л. М. Толстого, може бути забезпеченим повний і досконалий розвиток усіх духовних і фізичних сил, закладених у людській особистості.

Другий принцип визначає, що єдиним методом виховання є досвід. Примусова педагогіка вибудовувала свої системи виховання, виходячи лише із власного розуміння вихователів, вчителів та батьків. За своєю примхою вона створювала різноманітні системи, плани, програми виховання та освіти і примушувала учнів виховуватися за ними. Тонку психологічну організацію дітей[4] із їхнім складним душевним світом педагогіка примусу представляла у вигляді відкритої посудини, в яку кожен має право вносити свою частку, не узгоджуючи з дитячими потребами, прагненнями і бажаннями.

Основою педагогічної практики Л. М. Толстого було положення про те, що єдино істинним методом виховання є справжній досвід, що вихователі і вчителі в його формуванні повинні виходити, передусім, з потреб дітей, їх природи і прагнень, їхньої свободи. Отже, теоретичний і практичний педагогічний досвід Л. М. Толстого нерозривно пов'язаний з неодмінною умовою свободи, з ідеєю поваги до дитячої душі.

Відзначаючи різноманітність існуючих систем учіння та виховання, К. М. Вентцель (1857 - 1947), педагог, теоретик і пропагандист "Школи свободи", розробник "космічної педагогіки", нагадує: "... не діти існують для систем виховання й освіти, а ці системи існують для дітей і повинні бути пристосовані до їх природи, до їх індивідуальних потреб, запитів і прагнень. Система виховання і освіти є висновком із наших спостережень над свободною активністю дитини" [75,6]. Однак досі дитина стає жертвою різних систем виховання і освіти. Настав час діяти навпаки. Пора зрозуміти істинну роль, значення і межі дії різних систем, пора перестати робити із систем величезне кладовище всіх кращих, молодих пагінців життя.

2.7. Філософія особистісної свободи в теоретичних працях К. М. Вентцеля і С. І. Гессена

Найбільш послідовно становлення ідей педагогіки особистісної свободи здійснювалося в Західній Європі в XVII - XIX ст. У цей період соціально-економічний розвиток Заходу, порівняно зі Сходом, відбувався більш швидкими темпами; що зумовлювало потребу в розробці нових педагогічних теорій, які існували в той час переважно в несистемному, розрізненому вигляді.

Французький теоретик освіти Е. Дюркгейм зауважував, що педагогічні феномени можуть бути зрозумілими лише в контексті процесів їх становлення і розвитку, історичними результатами яких вони є. Наразі педагогічна складова повинна розглядатися в більш широкому культурному контексті, що

інтегрує такі науки, як філософія, психологія, історія та ін. Різні варіанти розробки педагогічних систем на основі принципу свободи спираються на неоднозначні філософські інтерпретації цієї категорії, що характеризується внутрішніми протиріччями свого змісту. Така висхідна "понятійна невизначеність" свободи, відсутність чітких методологічних орієнтирів утруднює її використання в якості найважливішого з принципів побудови і здійснення освітньо-виховних процесів.

Враховуючи цей факт, педагогічне дослідження категорії свобода варто розпочинати з аналізу філософського знання, одного з важливих джерел конструювання цілей педагогічного процесу. Незважаючи на те, що ця проблема знаходилася у фокусі уваги вчених, намагання філософської інтерпретації свободи є однією з так званих "затятих" проблем, з приводу якої здавна ламалися мечі, і навколо якої відбувалося нагромадження вражаючих завалів різноманітних визначень, трактувань і концепцій. Тому не можна не погодитися з Г. Гегелем, який зауважував, що про жодну ідею неможливо з таким повним правом сказати, що вона невизначена, багатозначна, доступна найбільшим непорозумінням і тому дійсно ними сповнена, як про ідею свободи, і про жодну не говорять зазвичай із таким примітивним рівнем її розуміння [76, 291; Т. 3].

Свобода можлива лише в спільноті людей. Людина може бути вільною тією мірою, якою вільні інші люди. Єдино продуктивний шлях людини до свободи, підкреслював Е. Фромм, - це шлях спонтанних зв'язків із людьми, які поєднують людину зі світом, не знищуючи її індивідуальності.

Свобода передбачає можливість діяти спонтанно, виявляти свої справжні думки і почуття, виключає необхідність виступати перед іншими і перед самим собою у відчуженій ролі. Найвище щастя людина переживає тоді, коли думає, говорить і почуває себе по-справжньому самостійно.

Важливішим засобом розвитку особистісної свободи є опанування людиною досвіду діяльності в умовах вільного

вибору, який повинен носити не стихійно-ситуативний характер, а включати в себе осмислення суб'єктом можливих альтернативних варіантів вибору, усвідомлене прийняття рішення, яке спирається на розуміння об'єктивних закономірностей. Лише тільки у випадку здійснення справді самостійного і усвідомленого вибору суб'єкт приймає на себе всю повноту відповідальності за його результати.

Свобода пов'язана не лише з процесом індивідуалізації і підвищення рівня автономності особистості, але і з рівнем її взаємодії з навколишнім світом. Тому опанування різних форм соціально-особистісної взаємодії, нагромадження досвіду поєднання і погодження думок, позицій, можливих варіантів розв'язання проблемних ситуацій можна розглядати як важливий чинник особистісної свободи.

Варто звернути увагу на цікавий філософсько-педагогічний доробок в царині вільної освіти російського педагога К. **М.** Вентцеля (1857 - 1947). Між 1906 - 1908 рр. побачили світ його фундаментальні праці "Звільнення дитини", "Боротьба за вільну школу", "Як створити вільну школу", а в 1911 -1912 рр. вийшов з друку його двотомник "Етика і педагогіка творчої особистості". Ці праці продовжували філософську розробку питання про виховання.

Ідеї Консянтина Миколайовича Вентцеля знайшли практичне використання у Московському педагогічному товаристві, коли 30 квітня 1903 р. була утворена комісія з питань організації сімейного виховання. Започаткована "сімейна школа" стала синонімом "Школи свободи", біля витоків якої стояли видатні педагоги, зокрема К. М. Вентцель, М. М. Клечковський, В. М. Сухова, М. В. Волков, Д. Д. Галанін, І. І. Горбунов-Посадов. Доречно зауважити, що І. І. Горбунов-Посадов з 1907 р. розпочав видання журналу "Вільне виховання".

У 1905 р. закрито Московський університет. Збори педагогічного товариства, зокрема і комісії сімейного виховання, заборонені. Однак нагромаджений досвід комісії впродовж двох з половиною років не пропав даремно.

На засіданні комісії у листопаді 1903 р. розглядалося питання: "Чи повинна школа розвивати лише інтелект учнів, чи необхідно також учнів виховувати?" [77,44]. Виникло воно тому, що на одному з попередніх засідань була висловлена думка, що "... завдання здійснити загальнолюдський ідеал повинне бути програмою життя, а не школи; фабрикація хороших людей - не справа школи; головна мета школи - фабрикація знань, яких сім'я не може дати" [77].

Виступаючи на цьому засіданні, К. М. Вентцель зазначив: "... сімейна школа повинна мати на увазі всю особистість дитини, гармонійний розвиток усіх сторін її природи, розвиток її як у фізичному, так і в духовному плані, а що стосується останнього, то розвиток в неї не лише розуму, але також серця і волі. У такий спосіб, сімейна школа у жодному разі не повинна бути таким освітнім закладом, що лише повідомляє своїм вихованцям ті чи інші знання чи розвиває їх в інтелектуальному відношенні. Сімейна школа є передусім виховним закладом у найширшому смислі цього слова, закладом, що охоплює всі напрямки життя дитини" [77,45].

У ході постійних обговорень і дискусій до весни 1904 р. комісія визначила наступні принципи, на яких має вибудовуватися виховання і освіта в сімейній школі вільного типу:

- відсутність всякого примусу;
- свобода самодостатнього розвитку учнів;
- основа освіти - природні потреби та інтереси самих дітей;
- самодіяльність і активна участь дітей у виробленні програми занять.

Восени 1904 р. декілька засідань комісії були присвячені дослідженню смислу такого поняття, як "учіння". При цьому відзначалося, що неодмінною умовою освіченості особистості є її прагнення до творчості - того наріжного каменя, на якому повинна базуватися освіта і без якого вона не лише губить усяку цінність, але й стає згубною. У глибокій давнині, коли філософ долучав до себе натовп учнів, учіння мало статус освіти, бо воно було вільним, істинним, не мало й відтінку примусовості.

Повна свобода вибору вчителя була гарантією орієнтації учіння на внутрішні потреби і запити самих учнів.

Для шкільної освіти початку XX століття (XXI також) були характерними такі недоліки:

- вся шкільна справа вибудовувалась на зовнішньому обов'язку і примусові;
- шкільні предмети не були пов'язані з індивідуальним процесом творчості і ніхто не турбувався про цей зв'язок;
- психологічні особливості особистості не відіграють ніякої ролі ні у виборі того чи іншого предмета, ні в побудові його програми. Учень, який вивчає предмет не за шкільним курсом, з ходом думок, відмінних від шкільних традицій, не здатний змиритися зі шкільними вимогами, розглядається як ущербний, і школа його відкидає геть, лишаючись найбільш цінних індивідуумів [77,83].

На переконання членів комісії, освіта є внутрішньою потребою, закладеною в самій природі людини, яка прагне до творчості. Учіння ж є дечим зовнішнім, що випливає з неможливості дитини керуватися виключно особистим досвідом, особистісним внутрішнім світом. В учінні учень стикається з волею інших людей, що вимагають підпорядкування його собі, визнання свого панування і навіть залежності учіння від рівня цього підпорядкування [77,85].

На одному з засідань в грудні 1904 р. були обговорені текст заяви "Про свободу учіння" і пропозиція про внесення до статуту педагогічного товариства параграфу, що дозволяє йому відкривати школи і інші освітні заклади.

Ознайомлюючись із досвідом однієї з бруклінських шкіл, близької за системою учіння яснополянській Л. М. Толстого, члени комісії впритул підійшли до необхідності обговорити питання про свободу в учінні. "Не потрібно плутати свободу зі свавіллям, - відзначав Вентцель. - Потрібно, щоб дитина усвідомлювала, що її свобода так само природно обмежується, як і свобода дорослих". Його підтримав В. В. Рахманов: "Якщо ми скажемо, що свобода є необхідною умовою для розвитку

волі, то це все, можливо, сприймуть, але якщо ми скажемо, що свобода є кращим засобом для розвитку морального почуття, то може бути, що з цим погодяться не всі. У дитини повинні бути обов'язки, наприклад, прибирання своїх іграшок, коли їй мине 8 років, чи допомага по господарству. Чи не краще поставити питання, де закінчується свобода дитини і розпочинається деспотизм?" [77, 102].

Враховуючи важливість даної проблеми, К. М. Вентцель запропонував одне із засідань комісії присвятити обговоренню питання про те, що саме розуміти під свободою дитини, яке її значення і які її межі, де закінчується свобода і розпочинається свавільство, вияснити роль свободи у вихованні волі, в інтелектуальному і моральному вихованні.

Таке засідання відбулося у лютому 1905 р. К. М. Вентцель виступив із доповіддю "Принцип свободи в його конкретному використанні у сфері виховання й освіти", яку з повним правом можна назвати гімном вільної дитини. Наступного року вона вийшла окремою брошурою під назвою "Звільнення дитини" [78]. "Кожна дитина, народжувана на світі, - говорилося в доповіді, - має право на виховання, але вона також має право й на те, щоб її не виховували занадто, бо виховання в тому вигляді, в якому воно часто-густо і переважно здійснюється, в більшості випадків є насильством над особистістю дитини і над тією майбутньою людиною, яка могла б в майбутньому вирости з дитини, якщо б розвиток її здійснювався вільно, без усяких перешкод" [78, 3]. Тому"... пора зрозуміти, що дитина не річ, не лялька, не іграшка, не власність своїх батьків і вихователів, необхідно поважати в ній ту свободну людську особистість, яка в ній прихована, і необхідно всіма силами сприяти всебічному розвитку цієї особистості. Говорять про свободу людини і громадянина, говорять про свободу жінки, говорять про свободу пригнічених національностей, - пора закінчувати говорити про свободу дитини! Дитина потребує Великої Хартії Свободи, обставленої всіма необхідними гарантіями її неухильного здійснення у сфері виховання і освіти" [78,4]. Всі ці підходи стали базисом першої

в Росії Декларації прав свободи дитини, як основи школи "свободно!" дитини", на противагу школі догматичній, побудованій на принципах примусу і диктатури.

Вільна школа, в розумінні Вентцеля, вирізняється наступними характерними ознаками:

- постійним спостереженням та вивченням природи дитини і наданням можливості задоволення всіх природних потреб, зумовлених процесом її розвитку;
- наданням дитині свободи занять різними справами, можливості широкого вибору предмета для своїх занять.

Відзначаючи різноманітність існуючих систем учіння та виховання, К. М. Вентцель нагадує: "... не діти існують для систем виховання і освіти, а ці системи існують для дітей і повинні бути пристосовані до їх природи, до їх індивідуальних потреб, запитів і устремлінь. Система виховання і освіти є нібито висновком із наших спостережень над свободною активністю дитини" [78, 6]. Однак до цього часу жива дитина приносилась в жертву різним системам виховання і освіти. Настав час діяти навпаки. Пора зрозуміти істинну роль, значення і межі дії всяких систем, пора перестати робити із систем величезне кладовище всіх кращих, молодих пагінців життя.

Таким чином, у сфері виховання і освіти найважливіше, на думку Вентцеля, саме основне поняття, яке наука про виховання повинна розробляти, по можливості різнобічно - це поняття про свободу дитини, про вільний, природний вияв її активності.

У підсумковій частині доповіді була висловлена стратегічна ідея про те, що "... допоки не буде на твердих і міцних началах затверджено царство вільної дитини, до тих пір не одержить твердого та міцного фундаменту і несхитної форми і царство цілком вільної людини. Звільнена людина - це альфа і омега всіх свобод, це єдина і дійсна гарантія їх повного і всезагального здійснення. Сім'я, школа, суспільство, держава повинні визнати у звільненні дитини свою велику і святу ціль" [78, 13]. Звідси випливає, що "... вільна школа, вільне виховання є необхідною попередньою умовою свободного суспільства і свободної людини" [78,14]. Тому

"... звільняти, сіяти навколо себе свободу, відкривати простір вільної творчої активності людини скрізь, де ця вільна творча активність не заважає свободній творчій активності інших - ось велике гасло, яке має бути дороговказною зіркою" [78,15].

Своє бачення способів створення істинно вільної школи Вентцель виклав у книзі "Як створити вільне школу" [79]. Як створюються нові школи? Знаходиться одна чи декілька осіб в якості засновників, які детально розробляють проект школи, план занять у ній, програми і т.д., потім винаймається приміщення, запрошується педагогічний контингент, потім з'являються діти.

Так створювалися всі школи. Однак подібний метод, на думку К. М. Вентцеля, не відображає природного порядку і знаходиться в різкому протиріччі з принципом свободи. Будь яка школа з тієї причини, що нав'язується дітям ззовні, а не як результат їх власного вибору, - це несвободна школа. В стару школу діти приходили як в усталену з предметами, програмами, вчителями. В нову ж вони приходять на початку її існування. Тут можна працювати з програмами, з формуванням класів, з вибором вчителів і т.д.

Однак Вентцель добре розумів, що намагання збудувати вільну школу відразу ж зіткнеться з консерватизмом вчителів і батьків, тому він звертається до них: "Я знаю, - мої слова змусять вас зморщитися. Ви надто звикли керувати, опікати, виявляти свою владу над дітьми, ви настільки зжилися, звикнися з цією владою, що навіть сама думка про найменше обмеження її вам уявляться єретичною і деякі з вас навіть глибоко переконані в тому, що якщо в сфері виховання й освіти буде скинуте родинне і вчительське самодержавство, то тут утвориться жахлива анархія... Але я все-таки сподіваюсь, що знайдуться серед вас такі, - я не знаю скільки, як багато, які зрозуміють велич, всю красу цієї ідеї вільного дитинства і які докладуть всі зусилля до того, щоб втілити цю ідею в життя, щоб досягти реального здійснення такої школи, яка була б продуктом вільної творчості дітей, при дружньому рівноправному сприянню їм у цьому з боку дорослих" [78, 12].

Всяка людська дія, за Вентцелем, цінна лише тоді, коли вона вільна. Тому проблему свободи він безпосередньо пов'язує з проблемою моральності. Співвідношення цих категорій аналізується Вентцелем в статті "Моральне виховання і свобода". "Моральний катехізис повинен бути кожною дитиною написаний самою для себе, а не поставлений вихователем за одним шаблоном для всіх дітей загалом, - він повинен бути плодом творчої думки самої дитини. Катехізувати моральність для всіх — означає її розрушити. Лише самостійна творча думка піднімає нас на висоту моральності, і вища задача вихователя - будити її в дитині, а не давати їй шаблонні готові форми - лише таким шляхом вона досягає вироблення із дитини по-справжньому моральної істоти" [80,72]. Згідно з позицією Вентцеля, лише сама дитина, і ніхто інший, є творцем своєї моральності.

К. М. Вентцель піддає критиці виховання, результатом якого є так звана гіпнотична моральність, що визначає діїлюдини зовнішніми впливами на неї: "Гіпнотична моральність є моральністю механічною, моральністю людини-машини,людини-автомата, а "навіяне добро" не є добром в істинному смислі цього слова, - таким може бути лише те добро, яке самостійно і творчо народжується в душі дитини, а не нав'язується їй ззовні, шляхом навіювання. Якщо ви справжній вихователь, то ви остерігатиметесь користуватися навіюванням як засобом виховання, ви намагатиметесь оперувати іншими засобами, ви будуватимете моральне виховання на творчій волі, яка, бодай у зародкові, присутня в маленькій дитині" [81,2].

Ідея свободи і вільної творчості в працях Вентцеля тісно пов'язана з проблемою взаємостосунків вихователя і дитини. В умовах свободного виховання найбільш досконалою формою взаємодії дорослої людини і дитини він вважав форму співробітництва: "Проблема звільнення дитини є проблемою підняття на належний рівень форми... стосунків, які існують між дитиною і вихователями (родиною, вчителями тощо), від типу підпорядкування до типу поєднання на рівних началах. Виховне спілкування між вихователем і дитиною розвиває максимум

свого виховного значення лише при умові усунення з цього спілкування елементів примусу до меж можливого". Тут же К. М. Вентцель виокремлює основну, на його погляд, причину слабких результатів виховної роботи: "Тепер виховання досягає жалюгідних і часто-густо навіть цілком заперечних результатів саме тому, що в процесі виховання визнається лише воля вихователя і абсолютно ігнорується воля дитини" [80, 74].

У зв'язку з тим, що виховання тісно пов'язане з культурою (деякі автори визначають сутність виховання як процес прилучення дитини до сучасної культури), то в своїх роботах Вентцель звертається до цієї проблеми. Певну загрозу з боку культури він вбачає в тому, що величезність культурних завоювань людства у сфері мистецтва, науки, техніки може тиснути своєю величчю, за якою зовсім губиться людська особистість. "Культура - хороша річ, хто може дискутувати проти цього, але вище культури стоїть жива людина, жива людська особистість, і, із уведенням цієї живої людської особистості у володіння тим цінним багатством, яке випало на її долю від попередніх поколінь, необхідно потурбуватися про те, щоб вона як особистість, не потерпала від приниження, щоб вона не знесилювалася під тягарем цього багатства, не втратила своєї свободи, не стала рабом, не звелась би до ролі простого знаряддя чи засобу..." [82, 2] Подолання цієї загрози Вентцель вбачає в переведенні культури зі статусу зовнішньої, показової стосовно особистості, в статус істинної внутрішньої культури особистості. "Про розвиток цієї внутрішньої людини ми мало турбуємося, - з жалем зауважує він, - а між тим до цього мала б зводитися головне завдання виховання [82, 3].

У педагогічній літературі неодноразово тримаються закиди щодо теорії вільного виховання, яке надмірно абсолютизує ідею свободи дитини, доводить її до абсурду. Ознайомлюючись з педагогічними творами К. М. Вентцеля переконуєшся в тому, що це зовсім не так.

Аналізуючи труднощі реалізації своєї концепції, він відзначає, що ідея нового виховання вимагає до себе глибокого

і проникливого ставлення. А якщо ні, то вона вульгаризується, перетворюється в дещо їй протилежне і чуже. "Мені доводилося зустрічатися з такими особами, які розуміють "звільнення дитини" таким чином, що дитині кажуть: "Роби, що хочеш, будь-яке твоє бажання для нас закон, і ми будемо стояти на сторожі, щоб бути готовими стати до його виконання. Ти - наша владика, ти - наша володарка, ми - твої слуги, ми в повному твоєму розпорядженні, і ти можеш використовувати нас, як забажаєш, як це тобі спаде на думку!". Але подібне розуміння "звільнення дитини" більш ніж комічне. Якщо я говорю батькам і вихователю: "звільніть дитину, відмовтеся від своєї влади над нею, визнайте її рівноцінною собі", то лише небажання чи нездатність глибше розібратися в цих ідеях, які пов'язані з цими словами, дозволяє прирівняти їх до наступних: "Посадіть дитину на трон, визнайте її своїм паном, танцюйте під її дудку"[80, 80].

Разом з тим та обставина, що ми відмовилися від своєї влади над дитиною, зауважує Вентцель, ще не робить її вільною, тому що над нею продовжують тяжіти ще всілякі ланцюги - і зовнішні, і внутрішні, завдячуючи яким вона продовжує залишатися невільною дитиною. Наше завдання не в тому, щоб оголосити її вільною, а в тому, щоб допомогти їй фактично і дійсно стати вільною дитиною, але для цього необхідна з нашого боку величезна праця. І необхідно повсякчас пам'ятати, що без цієї праці вся система вільного виховання буде неповною, непослідовно організованою і не буде здатною принести ті плоди, яких від неї очікували" [80].

Проектуючи педагогічну діяльність вчителя з реалізації нової технології навчання, К. М. Вентцель грунтовно розглядає всі структурні компоненти методичної системи - цілі уміння, його зміст, методи і організаційні форми. Знайомство з невеликою вибіркою з цієї системи дозволить повніше зрозуміти педагогічні ідеї К. М. Вентцеля.

Цілі учіння. "Якими цілями повинен бути стурбований вчитель у своїй діяльності? Що він повинен робити з натовпом тих маленьких дітей, які оточують його і які спрямовують свої

погляди на нього, сповнені довір'я і великих сподівань?" - задає питання Вентцель у статті "Діяльність вчителя". І відповідає на нього так: " Він повинен пізнати її (дитини) душу, її потреби і устремління, і лише тоді він зуміє піти їй назустріч, і лише тоді він зуміє виконати те, що повинен виконати істинний вчитель, тобто вчитель - визволитель, який веде дитину до духовної свободи" [83, 1]. Пізнати душу дитини, її потреби і устремління - ось в чому вбачає Вентцель основний смисл учіння.

У статті "Педагог майбутнього" основну задачу істинного педагога К. М. Вентцель бачить у тому, щоб "... допомогти молодій душі свободно визріти і народитися для вільного самостійного життя" [84, 6].

Цілі учіння, в розумінні К. Н. Вентцеля, виходили за рамки традиційної парадигми знання і були спрямовані на створення умов для становлення вільної, творчої особистості.

Зміст освіти. Роздумуючи над проблемами змісту освіти і розробки навчальних програм, К. М. Вентцель відзначає, що "... дотепер складання програм узгоджувалось з будь-чим, але тільки не з дитячими потребами та інтересами. Передбачається величезна робота - переробити у цьому сенсі всі програми з погляду інтересів і потреб самих дітей, відкинувши при цьому усілякі побічні точки зору. Оскільки ідеться про освіту дитини, ми повинні відкинути марудний фетиш якоїсь.сумнівної "загальної освіти", так само як і нікому непотрібний якийсь фантастичний мінімум обов'язкових для всіх знань. Всяка освіта повинна бути живою, а тому - особистісною, бо особистість цілісна і в ній індивідуальне та загальне гармонійно зливаються в одну живу єдність. Одна ж загальна освіта, якщо ми не внесемо в неї індивідуального моменту, з самих перших її кроків, не може мати істинно освітнього значення: вона буде не животворити і розвивати душу дитини, вона буде гасити в її душі дух життя. Загальна освіта, якщо ми не індивідуалізуємо її з самого початку, мертвить і висушує" [84,3].

"Слід покінчити і з іншим не менш шкідливим міражем, - додає він, - який тісно пов'язаний з першим, а саме з

міражем якогось твердо фіксованого мінімуму знань, обов'язкового для всіх. На місце цього фантастичного і начебто міцно усталеного однаково для всіх мінімуму обов'язкових знань ми виставляємо вільний максимум знань для кожного, межі якого і зміст безкінечно відрізняються від однієї особистості до іншої. Мертвий об'єктивний мінімум знань ми замінюємо живим суб'єктивним, здатним до безмежного розширення, максимум знань" [84, 4].

Таким чином, К. М. Вентцель не передбачав можливості встановлення в змісті освіти якогось наперед заданого мінімуму знань, обов'язкового для всіх (праобразу сучасних освітніх стандартів), а вважав його індивідуальним для кожної окремоїдитини.

Методи учіння. "Що стосується методів, яких повинен дотримуватися учитель у своїй діяльності, вважає Вентцель, то вони знову ж таки повинні бути продиктовані йому потребами та інтересами дітей... Зазвичай вчитель поспішає влити у своїх учнів якомога більшу масу знань, не запитуючи їх, чи відчувають вони потребу в цьому знанні, чи відчувають вони потяг до нього, не запитуючи навіть про те, чи існують у них в цей момент якісь інші запити" [84, 6].

К. М. Вентцель нагадує, що "... дитина, якщо вона не зіпсована попереднім вихованням, за своєю природою діяльна... Вона хоче шукати і знаходити, вона хоче здійснювати відкриття. Творчість - її стихія. І справжнім методом учіння буде той, який повсякчас підтримує дитину в діяльному стані, який, замість того, щоб давати дитині знання, ставить її в такі умови, щоб вона сама їх брала, замість того, щоб догматично викладати перед дітьми ту чи іншу науку, ставить їх в таке становище, що вони начеб то самі знаходять і відкривають, і самі створюють цю науку! Один науковий закон, відкритий самими дітьми, в освітньому відношенні вартий сотні законів, з якими їх в догматичному викладі ознайомив учитель. Справа не в кількості наукових фактів, якими ми могли б завантажити пам'ять дітей; справа

в тому, що вони могли б оволодіти методом цієї науки і завжди мали б здатність видобувати з неї факти, які їм можуть знадобитися"[84, 5].

Як бачимо, К. М. Вентцель віддавав перевагу проблемно-евристичним методам учіння, які, хоч і суперечили традиційно домінуючим в той час методам, поступово все активніше входили в методичний арсенал найбільш відомих у Росії шкіл і гімназій.

Організація учіння. У своїх працях К. М. Вентцель піддавав сумніву усталену класно-урочну систему учіння: "Зазвичай учитель має значення лише як спеціаліст з того чи іншого предмету, грає роль лише передавальної інстанції, тоді як потрібно, щоб учитель мав самодостатнє значення як особистість... Розподіл і учителів, і учнів під рубрикою тих чи інших навчальних предметів є великим гальмом до встановлення того повного, всебічного духовного спілкування між учителем і учнями, при якому учитель є цільною особистістю і як цільна особистість всього себе віддає учням" [84, 9].

Який же варіант пропонував К. М. Вентцель? "Нехай діти вільно і природньо розподіляються не за навчальними предметами, а за особистостями тих дорослих, спілкування з якими може бути для них плодотворним... Всякий же учитель-спеціаліст, який приходить до дітей лише як ботанік, зоолог і т.д., але не як людина, не як цільна особистість, вряд чи може зіграти в їхній освіті бодай якусь плодотворну роль" [84, 10].

Особливий розвиток у Вентцеля одержав ірраціонально-духовний компонент особистісної свободи, який в його філософсько-педагогічних працях знайшов своє вираження у формі космічної педагогіки. Нагадаємо, що в структурі особистісної свободи, яка є висхідною у духовному поступі людини, ірраціонально-духовний компонент служить доповненням до раціонально-гностичного, орієнтованого в довгому процесі сходження до свободи лише на використання раціональних засобів пізнання. Тому відправною точкою для створення К. М. Вентцелем космічної педагогіки, над якою він

працював у 20 - ЗО роки, послужив його протест проти абсолютизації ролі інтелекту в розвитку свідомості людини. "Треба звільнитися від ярма інтелекту, - відзначав він у своєму рукописі "Релігія творчого життя", - треба стряхнути з себе рабство перед створюваними ним поняттями та ідеями, навіюваними і втілюваними в нас з самого дитинства з допомогою мови, необхідно повернути в свої права цільну, єдину свідомість, тільки збагачену всім тим, що було здобуто інтелектом в процесі його розвитку, - і тоді світ, і життя, і наше "Я", все постане перед нами в новому, перетвореному вигляді, все одержить інше, більш високе, значення і смисл, з'являться зовсім інші фарби життя, яких ми не бачили раніше, життя стане звучати іншими гармонійними тонами, наявності яких ми навіть не підозрювали" [85,2].

Свідомість у своєму розвитку, на переконання К. М. Вентцеля, проходить три ступені:

- на першому свідомість має цілісний і єдиний характер, наповнена безпосередньо переживаними відчуттями чи самодовільними, спливаючими в пам'яті їх образами, але ще не усвідомлює своєї цільності і єдності;
- на другому активно розвиваються інтелект і створюваний ним багатий світ символізованих понять. У цьому світі все поділяється, все подрібнюється, все протиставляється одне одному. Природна єдність свідомості тут порушена і все більше прогресує з розвитком інтелекту, що оперує аналізом, розчленуванням, протиставленням. На цій сходинці інтелект відкриває перед людиною "видовище неосяжного Всесвіту", але Всесвіту, подрібненого на частини, кожна з яких класифікована і зареєстрована. Інтелект відкриває людині саму себе і Людство, членовані і анатомовані на складові елементи, які не пов'язані один з одним в рамках одного лише інтелекту.
- на третьому ступені порушена цілісність і гармонія свідомості поступово відновлюються. Людина відкривається самій собі як цілісна особистість. Ці процеси відбуваються не лише завдяки пізнанню, але й за рахунок моральної, естетичної

діяльності людини, її релігійної віри, перебудовування форм суспільного буття. На цій сходинці набуває розвитку Космічне Почуття, яке поряд із пізнавальним і вольовим чинниками складає Космічну Свідомість.

Для успішного проходження всіх трьох ступенів, вважає К. М. Вентцель, необхідний докорінний перевороту вихованні. Виховання потрібно зробити вільним, а верховною його метою повинна стати цілісна, гармонійна і єдина особистість. К. М. Вентцель критично ставиться до сучасного виховання, яке має однобічний інтелектуальний характер: "... інтелект не повинен висуватися на перше місце, як тепер, але йому повинні відводитися та роль, яка не веде до порушення єдності і цілісності свідомості. Поряд з ним і рівнозначно повинна зайняти належне місце культура почуття, культура емоційна і культура волі" [86,4].

Ці роздуми приводять Вентцеля до Ідеї Всесвіту як єдиного, живого, органічного цілого. Космічне виховання має спрямовуватись на культивування цієї Ідеї, на те, щоб вона була постійно присутньою в свідомості як у явній, так і прихованій формі (у сфері несвідомого).

Шляхом виховання самосвідомість людини розвивається до рівня, на якому особистість може усвідомлювати себе не лише як обмежену часом земного існування, але і як розгорнуту у безмежність (цей стан можна порівняти з бердяєвською трансцендентністю). На цьому рівні самосвідомість особистості стає тотожною Космічній Свідомості і Свідомості Людства. Звідси Вентцель робить висновок, що "мета космічного виховання полягає в тому, щоб довести вихованця до свідомості спільності свого життя з життям космічним, до свідомості того, що він зі всім космосом складає одне нероздільне ціле, яке розвивається в якомусь напрямкові, і що він, хоче того, чи ні, так чи інакше бере ту чи іншу участь в цьому процесі розвитку космічного життя" [86,13].

Отже, Вентцель явно об'єднав ідею виховання творчої особистості з ідеєю космічного виховання і тим самим заклав основи космічної педагогіки. Він протиставив велич людських

устремлінь обмеженості земного життя, зашореного ідейним і духовним примітивізмом освітньо-виховної системи його часу. У 1936 р. він записав у своєму щоденнику: "Мене надзвичайно засмучує навколишня дійсність, яка є не життям, а присмерком життя, це загальне ідолопоклонство, всезагальне затьмарення умів, ця стадність, раболіпство і безмежна, розлита широким потоком брехливість і лицемірство. На наших очах розігрується якийсь фарс, щоб засліпити, уразити, викликати здивування, і навіть розумні люди цього не бачать і сприймають його за щось серйозне" [85, 17].

К. М. Вентцель одним з перших висловив свою незгоду із Л. М. Толстим щодо проблем теорії і практики формування особистості дитини, викладеної в статті "Про виховання" (1909). Він не сприйняв передусім формулу письменника, що "освіта і виховання нероздільні. Неможливо виховувати, не передаючи знання, всяке ж знання виховує" [87, 86]. І так сталося, що Л. М. Толстой роль педагога звів лише до її зовнішньої атрибутивності, як фахівця, який добирає істинні знання, які потім передаються від учня до учня.

Сам Л. М. Толстой прийшов до такого розуміння не відразу. Для цього йому знадобилися довгі роки роботи в школі, ознайомлення з новітніми підходами до тогочасної школи в Західній Європі. У 1862 р. у статті "Виховання і освіта" він категорично стверджував, що виховання не є предметом педагогіки. Предметом педагогіки повинна і може бути лише освіта.

"Чи ж дійсне те, - роздумував К. М. Вентцель, - що суть освіти полягає в переданні знань від учнів до учнів і завдання вчителя полягає лише в тому, щоб зробити правильний відбір знань і з умінням їх передавати, щоб діти справді здобували істинну, а не хибну освіту?" [79, 613]. І на це питання вчений відповідає заперечно. "Освіта", за К. М. Вентцелем, є "внутрішній процес, що відбувається шляхом органічного опанування знань, шляхом творчої роботи особистості, а не шляхом зовнішнього нашарування матеріалу". Завдяки такому розумінню освіти, він не погоджувався з роллю вчителя, як її

розумів Л. М. Толстой. Завдання педагога не лише в тому, щоб бути транслятором знань, його прямий обов'язок полягає передусім у мобілізації внутрішньої активності дітей, тобто у створенні сприятливих умов для свідомого вибору такої сфери знань, які відповідають індивідуальності учня і можливостям його творчого самоудосконалення.

Критикуючи положення статті Л. М. Толстого "В чому головне завдання учителя", К. М. Вентцель виступив проти тези про те, що педагог повинен сугестувати, навіювати учням істинно моральні переконання, базовані на релігійних, християнських началах. "Дитина повинна творчим шляхом доходити до володіння релігійною істиною і моральністю, шляхом творчої роботи своєї власної думки, а не шляхом навіювання, повчання і закладання в її душу дорослими основ релігії і моральності" [79,617].

Інакше кажучи, освіта, якщо вона основною метою ставить завдання зробити дитину щасливою, не повинна базуватися на активному упровадженні в її свідомість релігійно-моральних істин. Навпаки, вчитель повинен так побудувати навчально-виховний процес, щоб вихованець, будучи поставленим в активну творчу позицію, виробляв власне ставлення до життя і самостійно вибирав ту чи іншу релігійну віру.

Важливо підкреслити, що К. М. Вентцель не заперечував необхідність освітньо-виховного впливу на дитину, але вважав, що його роль повинна обмежуватися і зводитися лише до спонукання природних творчих сил, закладених в ній з народження. Лише тоді, коли в дитини буде сформована творча індивідуальність особистості, а в її діяльності переважатимуть самобутність і свідомість, можна говорити про засвоєння релігійно-морального вчення.

Генеза поглядів С. **І.** Гессена (1870 - 1950) на сутність особистісної свободи стає більш зрозумілою, якщо їх розглядати в контексті трактування свободи в працях його попередників - Ж.-Ж. Руссо і Л. М. Толстого. Крізь призму цього протиставлення можна виокремити два альтернативні підходи до розуміння процесу становлення особистісної свободи.

Перший базується на тому, що людина, починаючи з періоду раннього дитинства, в процесі свого розвитку, поступово, крок за кроком втрачає особистісну свободу. Саме на позиціях такого підходу будували свої концепції Ж.-Ж. Руссо і Л. М. Толстой, які в цивілізації вбачали порчу і спотворення людської природи, а у виховних теоріях і практиці - провідників, посібників і розповсюджувачів цієї порчі. В міру дорослішання досконала дитяча душа під впливом продуктів цивілізації, культури і виховання штучно спотворюється і природне почуття свободи все більше й більше полишає людину. Єдиний спосіб позбутися цього вбачався великим педагогам у вільній освіті, при якій кожна людина повинна сама вибирати, чому і як навчатися.

Відомо, що основний порок культури Ж.-Ж. Руссо вбачав у її штучності, бо культура є продуктом людської діяльності за наперед продуманим планом, за наперед поставленими цілями. В результаті культура набуває роздумливості і саме з цим не міг змиритися Ж.-Ж. Руссо. Це був своєрідний протест проти пануючого в той час раціоналізму. Дія, джерелом якої є почуття, які здійснюються за безпосереднім велінням серця, для Ж.-Ж. Руссо значно цінніша, ніж та, що здійснюється за попередньо виробленими цілями.

Ця штучність культури з'являється, на думку Ж.-Ж. Руссо, з моменту виникнення розподілу праці. Обмеження діяльності людини якимось одним заняттям призводить її до залежності від інших людей. Таким чином, розподіл праці, служить механізмом створення взаємних уз між людьми, які обмежують їх безпосередню первинну свободу.

В культурі людина поступово втрачає свою природну цілісність. Вона починає розмірковувати, а не почувати, не зображувати, не творити. Культура для Ж.-Ж. Руссо - це панування маси і суспільної думки, це відмова від власних поглядів і бажань. Людина починає думати, як інші, діяти за вказівкою інших і згідно зі встановленими з допомогою розсудливості правилами. Тому культурі Ж.-Ж. Руссо

протиставляє природу, яка дозволяє зберегти повноцінність і цілісність почуттів і тим с самим - свободу. Так з'являється модель природного виховання, яке служить аналогом свободного виховання.

Для Л. М. Толстого (як і для Ж.-Ж. Руссо) характерним було заперечення культури. Однак, якщо Ж.-Ж. Руссо поєднував свободу з природою, то Л. М. Толстой вбачав головною умовою збереження свободи в життєвості освіти. Головний недолік школи - в її відірваності від життя. Якщо школа хоче стати важливим інструментом освіти, то вона повинна зливатися з життям. Це передбачає відміну зовнішнього примусу, який реалізується у так званій "шкільній дисципліні". Тому в Ясно-Полянській школі були відсутніми розклад уроків, дзвінки, покарання, стягнення за запізнення і передчасний вихід з уроку [88,62].

Таким чином, специфіка першого підходу в трактуванні свободи, яку представляв Ж.-Ж. Руссо і Л. М. Толстой полягала в тому, що свобода тлумачилася як уже готовий, даний, реально існуючий факт, який постійно заглушується зовнішніми примусами, Якщо ж цей зовнішній примус усунути, то будуть забезпечені умови для подальшого збереження природної свободи людини. У цьому випадку свобода і примус є взаємовиключними альтернативами.

С. І. Гессен не погоджувався з таким підходом до інтерпретації свободи. Причину помилок Ж.-Ж. Руссо і Л. М. Толстого він вбачав в досить вузькому і зовнішньому розумінні ними примусу. Справжнє коріння примусу, вважав він, слід шукати не поза дитиною, а в ній самій. І знищений він може бути "лише шляхом виховання в людині внутрішньої сили, яка протистоятиме всякому примусові, а не шляхом простої відміни примусу, за необхідністю завжди часткової" [88,61].

У цьому випадку свобода виступає не явною даністю, яку потрібно всіляко зберігати і захищати, а як проект, що поступово реалізується в процессі особистісного розвитку. Людина народжується не вільною, а, навпаки, рабом оточуючої дійсності, вважав С. І. Гессен, і впродовж життя внутрішньо

долає примус. Звідси він робить важливий висновок: "Свобода як завдання не виключає, а передбачає факт примусу" і це співзвучно твердженню **Т.** Гоббса про те, що свобода і необхідність сумісні" [88, 62].

Таке розходження позицій зовсім не означає, що у Ж.-Ж. Руссо і Л. М. Толстого нічому повчитися "Ідеал свободного виховання, - зауважував С. І. Гессен, - у своїй критичній частині нев'янучий, ним обновлювалась і буде вічно обновлюватися педагогічна думка, і ми розпочали з викладу цього ідеалу не заради критики, яка завжди легка, а тому, що переконані: через цей ідеал необхідно пройти. Педагог, який не пережив зачарованості цим ідеалом, який не продумав його до кінця, зарані, по-старечому, вже знає його недоліки, не є справжнім педагогом. Після Руссо і Толстого неможливо захищати примусове виховання і неможливо не бачити всієї брехливості примусу, відірваного від свободи. Примусова за природною необхідністю освіта повинна бути вільною за здійснюваним у ній завданням" [88,62].

Розглянувши ідеал вільної освіти в творчості Ж.-Ж. Руссо і Л. М. Толстого, С. І. Гессен глибоко аналізує поняття примусу і свободи, намагаючись віднайти їх внутрішню єдність. Не розкриваючи повністю поглядів на шкільну освіту, обмежимося лише його інтерпретацією особистісної свободи.

Аналіз поняття свободи С. І. Гессен розпочинав з рівня його буденного розуміння, який характеризується трактуванням свободи як заперечення необхідності і причинної зумовленості. У цьому випадку вільні вчинки не визначаються ніякою причиною і, внаслідок цього, не передбачувані. Тому вільна людина може вчиняти як їй забажається, за наявністю будь-якої випадковості і без всяких на те засад. Але тим самим свобода, зауважував С. І. Гессен, постає у вигляді своєї спотвореної личини - свавільства. Адже тоді найбільш вільні люди могли б ідентифікувати дітей та душевнохворих, поведінка яких характеризується випадковістю, нестійкістю, непередбачуваністю. Але що може бути жахливіше за силу, яка

діє без всякої основи, без смислу і без причини? У такий спосіб, вільні дії неможливо ототожнювати зі свавільними вчинками.

Другий важливий момент, який виокремлює С І . Гессен, поєднаний з неможливістю прогнозування поведінки довільно діючої людини. її вчинки визначаються зовнішнім середовищем і носять пасивний характер. Тому свобода, яка розуміється виключно як свавілля (заперечна сторона свободи), призводить до заперечення істинної свободи. "Якщо довільні вчинки, - зауважував С. І. Гессен, - характеризуються нестійкістю, пасивною залежністю від зовнішнього світу і, отже, випадковістю та непередбачуваністю, то вільні дії у справжньому розумінні цього слова, вирізняються, навпаки, стійкістю, самобутністю по відношенню до змінних впливів середовища і навіть можливістю передбачення"[88,69].

Про вільну людину можна точно сказати, які вчинки вона не здійснить, але в той же час неможливо із впевненістю передбачити того, як саме вона вчинить в конкретній ситуації. Це пов'язано із тим, що свобода є творчістю нового, у світі дотепер неіснуючого: "Я свободний тоді, коли якусь важку життєву задачу, що постала переді мною, вирішую по-своєму, так, як її ніхто не зміг би вирішити. І чим більш незамінний, індивідуальний вчинок, тим більше він вільний" [88,69]. Таким чином, зміст свободи, у розумінні С. І. Гессена, виходить за рамки простого вибору одного з декількох, уже даних у готовому вигляді варіантів поведінки, і завжди пов'язаний зі створенням особливого, ще не утореваного шляху. Це надає вільним діям стійкого характеру і деякої внутрішньої послідовності.

Свобода є не стільки фактом нашого буденного життя, скільки недосяжним ідеалом, еталоном ("завданням", як висловлювався С. І. Гессен), до якого людина постійно наближається. У цьому контексті особистісний розвиток індивіда можна розглядати як форму поступового, але неухильного сходження до свободи. У свободі завжди виявляється слідування належному, але не зовнішньому належному, а належному, виплеканому в надрах особистісного "Я". І. Кант цю думку

сформував у наступній формі: "Свобода є підпорядкування закону, який особистість сама на себе поклала" [88, 71].

У зв'язку з цим основне завдання морального виховання С. І. Гессен вбачав у тому, щоб розвивати в людині свободу. Набуваючи свободу, людина поступово звільняється від панування зовнішнього примусу. Це передбачає дещо інші механізми формування особистішої свободи. С. І. Гессен на перший план висуває таку систему педагогічних засобів, як зовнішній матеріал, що пропонується дитині, відповідно з її внутрішніми природними здібностями. У цьому випадкові тиск зовнішнього середовища повинен відповідати внутрішній силі протиставлення зростаючої особистості дитини, яка поступово повинна відчувати і випереджати зростаючий натиск відцентрових сил зовнішньої культури. Мистецтво виховання вільної особистості полягає в постійному балансуванні в рамках цих меж.

У своєму дослідженні сутності свободи С. І. Гессен не обмежувався абстрактними роздумами, а виходив на обговорення конкретних педагогічних механізмів її формування. У цьому плані цінними є наступні ідеї.

Розвиток дитячого цілепокладання. Гессен С. І. критично ставився до учіння, в ході якого лише вчитель ззовні ставить перед дітьми навчальні цілі. "Недбало організовані уроки, - пише він, - виховують людей, які все своє життя лише й уміють здійснювати цілі, представлені іншими людьми [88,123]. Однак, відразу перейти до самостійної постановки навчальних цілей дитина також не може. Як вийти з цього становища? На першому етапі С. І. Гессен пропонував розпочати з того, щоб "цілі уроку, хоч вони й приписуються учневі вчителем, були б завжди такими, начебто учень їх поставив собі сам [88, 123]. Учням же повинна надаватися свобода у здійсненні цих цілей, тобто в самостійному виборі необхідних засобів, що ведуть до досягнення поставлених цілей. Лише після цього можна поступово переходити до постановки "самим собі" навчальних цілей.

Друга закономірність пов'язана з характером самих цілей. Якщо першочергово навчальні цілі носять утилітарно-

практичний характер і процес їх реалізації не потребує значних затрат часу, то в подальшому цілі стають все більше довготривалими. Адже "чим далі віддалена ціль, тим, отже, довший шлях, що веде до неї, тим більше ініціативи і самостійності можливо і повинно надаватися учневі у виборі цього шляху [88, 123]. Таким чином, згідно з логікою С. І. Гессена, перш ніж оволодіти цілепокладанням, учень повинен опанувати досвід реалізації цілі. При цьому С. І. Гессен застерігав учителя від надмірно поспішливого переходу до навчальної творчості дітей, вважаючи, що "завчасне перетворення уроку в творчість веде не до виховання творців, а до виховання дилетантів" [88, 123].

Ідея варіативності змісту освіти, відсутності необхідності його жорсткої регламентації. Учитель у своєму викладанні, вважав С. І. Гессен, не повинен слідувати за якимось одним підручником чи бути зв'язаним із програмою, яка визначено приписує певно визначений навчальний матеріал. Підручники і програми можуть мати для вчителя лише "зразкове значення", спираючись на яке, він сам повинен створювати "свій власний підручник". Однак це не означає розпливчастості і невизначеності цілей уроку. "Мета уроку, - пише він, - прихована від учнів, повинна бути ясно і точно усвідомлена вчителем" [88, 291].

Література до другого розділу:

1. ***Семиченко В. А.*** **Психологія педагогічної діяльності. - К.: Вища школа, 2004.-334 с.**
2. ***Позднякова О. К.*** **Нравственное сознание учителя: этический аспект. - М : Воронеж, 2006. - 159 с.**
3. ***Титаренко Т. М.*** **Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. -К.; 2003.-375 с.**
4. ***Абульханова-Славская К. А.*** **Типология активности личности // Психологический журнал. -1985.-Т.6. - № 5.**
5. ***Божович Л. В.*** **Проблемы формирования личности. - Воронеж, 2000.**
6. ***Блонский П. П.*** **Психология младшего школьника. Избр.психол.труды. - М., Воронеж, 2006. - 629 с.**

7. *Конопкин О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. ~ М , 1980.
8. *Сайко Э. В.* Субъект: созидатель и носитель социального. - Москва - Воронеж, 2006. - 423 с.
9. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития человека как личности. - В 2 х томах. - Москва-Воронеж, 2006. -Т. 1. - 567 с; -Т.2. - 454 с.
10. *Бондарева С. К, Колесов Д. В.* Нравственность. - М.: Воронеж, 2006.-334 с.
11. *Блинов С. М., Глезер И. И.* Мозг человека в цифрах и таблицях. - Л.: "Медицина", Ленингр, отд-ние, 1964. - 471 с.
12. *Кол1сник В. М.* Емоцдйна трудоготовшсть людини і проблеми виховання // Фшософська думка. - 1988.-№ 5.
13. Психология: комплексный поход // М. Айзенк, П. Брайант, Х. Куликэн и др.; Под ред. М. Айзенка, Пер. с англ. С. Б. Бенедиктова. - Минск: Новое знание, 2002. - 415 с.
14. *Коменский Я. А.* Материнская школа // История зарубежной дошкольной педагогики. - М., 1986.
15. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений: В 11 т. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. - Т.8. - 776 с; Т.9. - 628 с.
16. *Макаренко А. С.* Педагогические сочинения: В 8 т. - М.: Педагогика, 1984.-Т.4.-399с.
17. *Ибука Масару.* После трех уже поздно. - М.: "Знание", 1991. - 192 с.
18. *Цукерман Г. А.* Виды общения в обучении. - Томск: Пеленг, 1993. - 268 с.
19. *Фромм Э.* Бегство от свободы. Пер. с англ. / Под. ред. П. С. Гуревича.-М.: Прогресс, 1995.-256с.
20. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. -Т.5.-369 с.
21. *Гатанов Ю. Б.* Курс развития творческого мышления. СПб.: Иматон, 1966. - 64 с.
22. *Чудновский В. Э.* Нравственная устойчивость личности. М.: Педагоика, 1961. - 208 с.
23. *Николаичев Б. О.* Осознаваемое и неосознаваемое в нравственном поведении личности. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. - 96 с.
24. *Лейтес Н. С.* Умственные способности и возраст. М.: Педагогика, 1971.-280с.
25. *Мак-Фарленд Д.* Поведение животных: Психобиология, этология и эволюция: пер. с англ. М.: "Мир", 1988, - 519 с.

26. *Богуславский М. В., Корнетов Г. Б. О* педагогических парадигмах // Магистр. - 1992. -№ 5.
27. *Балл Г. А.* Гуманизация образования как источник личностной свободы // Психология в рациогуманистической перспективе. Избранные работы. - К.: Основа, 2006. - 399 с.
28. *Гегель Г.* Энциклопедия философских наук. Ч.З: Философия духа // Соч.: Госполитиздат, 1956.
29. *Гомперц Г.* Жизнепонимание греческих философов и идеал внутренней свободы. - Спб, 1912.
30. *Аристотель.* Большая этика // Аристотель. Сочинения: В 4 т. - М.: Мысль, 1983.
31. *Александрова О. В.* Арістотель // Історія філософії. Словник. - К.: Знання України, 2005. - 1199 с.
32. *Ноговицын О. М.* Ступени свободы: Логико-исторический анализ категории свободы.-Л.: Изд-во Ленинград, ун-та, 1990.
33. *Сенека Л.* Нравственные письма к Луцилию. - М.: Наука, 1977.
34. Древнеримские мыслители. Свидетельства, тексты, фрагменты. - Киев: Изд-во Киев, ун-та, 1958.
35. *Александрова О. В.* Епіктет// Історія філософії. Словник. К.: Знання України. 2005.
36. *Калмыков Р. Б.* Анатомия свободы. Иваново. Изд-во Иван. гос. ун-та, 1995.
37. *Ориген.* О началах. - Самара: Бахрах, 1993.
38. *Гревс И. М.* Августин // Християнство. Энциклопедический словарь в 3-х т.
39. *Фромм Э.* Бегство от свободы: Пер. с англ. / Под ред. П. С. Гуревич. - М.: Прогресс, 1995.
40. *Левицкий С. А.* Трагедия свободы. - М.: Канон, 1995.
41. *Спиноза Б.* Избранные произведения: В 2 т. — М.: Госполитиздат, 1957.
42. *Гоббс Т.* Избранные произведения: в 2 т. - М.: Мысль, 1964.
43. Английские материалисты XVI11 в.: В 3 т. - М.: Мысль, 1967.
44. *Гольбах П.* Избранные произведения: в 2 т. - М.: Соцэкгиз, 1963.
45. *Гольбах П.* Здравый смысл. - М.: Госиздат, 1941.
46. *Кант И.* Критика чистого разума - Спб. 1907.
47. *Кант И.* Сочинения: В 6 т. - М.: Мысль, 1966.
48. *Гегель Г. В. Ф.* Сочинения: В 6 т. - М.: Госиздат, 1939.

49. *Фейербах Л.* Избранные философские произведения: В 2 т. - М.: Госполитиздат, 1955.

50. *Маркс К, Энгельс Ф.* Сочинения. 2-е изд. - М.: Госполитиздат, 1961.

51. *Иванов А. В.* О свободе определения и определении свободы // Филос. науки. 1990, № 11.

51-1. *Шопенгауэр А.* Свобода воли и нравственности. - М: Республика, 1992.448 с.

51-2. *Шопенгауэр А., Рерих Е. и Рерих Н.* Рерихи: Сер.филос. и жизнь. № 10.-М.: Знание, 1991. - 64 с.

51-3. *Шопенгауэр А.* Афоризмы житейской мудрости. - М.. Сов.писатель, 1990.-230 с.

51-4. *Бердяев Н. А.* О рабстве и свободе человека (Опыт персоналистической философии).-Р.:УМКА-РЯЕ88, 1939.-222 с.

51-5. *БердяевН. А.* Философия свободы.-М: Мысль, 1989.

51-6. *Бердяев Н. А.* Избранное. - М.: Мысль, 1989.

52. *Бунге М.* Причинность: Место принципа причинности в современной науке. - М.: Изд-во иностр. лит., 1962. - 511 с.

53. *Бычко И. В.* В лабиринтах свободы. - М.: Политиздат, 1976.

54. *Левицкий С. А.* Трагедия свободы / Составление, послесловие и комментарии В. В. Сапова. - М.: Канон, 1995. - 512 с.

55. *Сартр Ж.-П.* Экзистенциализм - это гуманизм // Сумерки богов / Сост. и общ. ред. А. А. Яковлева; Пер. с франц. - М.: Политиздат, 1989.

56. *Франк И.* Введение в экзистенциализм. М.: Технотрон, 1995.45 с.

57. *Фромм* Э. Бегство от свободы: Пер. с англ. / Под ред. П. С. Гуревича. - М.: Прогресс, 1995.256 с.

58. *Фромм Э.* Духовная сущность человека // Философские науки, 1991. -№ 8

59. *ЯсперсК.* Истокиисторииииеецель:Вып.2.-М.:Из-двоАНСССР, 1991.-210с.

60. *Коменский Я. А.* Великая дидактика. - М.: 1875.-282 с.

60-А *Коменский Я. А.* Сочинения. - Спб.: Изд-во ред. ж. "Семья и школа" 1875.

61. *Руссо Ж.-Ж.* Эмиль или О воспитании / Пер. с франц. П. Перова. - М..1896.

62. *Паульсен Ф.* Образование / Пер. с нем. М. Гершензона. - М.: Изд. М. и С. Сабашниковых, 1900.41 с.

63. *Кант И.* О педагогике / Пер. с нем. С.Любомудрова. - М.: 1896

64. *Кей Э.* Век ребенка: Пер. со швед. / Под ред. Ю. Анхельвайда. Спб., 1905.

65. *Дистервег Ф. А.* Избранные педагогические сочинения. Спб.: Изд-во ред. "Семья и школа", 1875 - 1877.

66. *Гербарт И.* Главнейшие педагогические сочинения И. Гербарта в систематическом извлечении / Пер. с нем. А. В. Адельфа. - М., 1906.

67. *Сухотина Т. Л.* Мария Мотессори и свободное воспитание // Свободное воспитание. 1912 - 1913. № 7, С. 1-28.

68. *Монтессори М.* О принципах моей школы // Учит. газ. - 1992. - Ж28.-С.4.

69. *Свасьян К. А.* Книга-мистерия. Штайнер Р. Философия свободы. Основные черты одного современного мировоззрения. Пер. с нем. Ереван: Ной, 1993.-С. 6-37.

70. *Штайнер Р.* Философия свободы... / Пер. с нем.: Ереван: Ной, 1993.

70-1. *Кассирер Р. Г.* Гуманистическая школа в горах Швейцарии // Курьер ЮНЕСКО, 1962. - № 6.

70-2. *ПесталоццИ. Г.* Избр. пед. произв.: В 3 т.-М., 1965.-Т.3.

70-3. *Wyneken G.* Die Jugendbewegung in ihrer Auswirkung auf das Gemeinschaftsleben in der huheren Schule // *Grimme A.* Wesen und Wege der Schulreform. Berlin. 1930.

70-4. *Luserke M.* Schule am Meer. - Bremen, 1925.

70-5. *Geheeb P.* Rede zur Eruffhung der Odenwaldschule - gehalten am 14. April 1910// Die Landerziehungbewegung. Heilbrunn? Klinkhardt Verlag, 1967.

70-6. Die Odenwaldschule im berblick // Odenwaldschule. Heppenheim, 1992.

70-7. In der Schule // Odenwaldschule. Heppenheim, 1992.

71. *Каптеров П. С.* История русской педагогики. Спб. изд-во О. Богдановой, без г. (около 1910 г.). - 540 с.

72. *Горбунов-Посадов И. И.* Что внес Л. Н. Толстой в разрешение вопроса о воспитании и образовании // Свободное воспитание. 1907-1908.-№ 12.-е. 1-18.

73. *Тулупов Л. Н.* Толстой - педагог // Для народного учителя. - 1910. -№ 19.-е. 8-20.

74. *Фомин А. Г.* Памяти Л. Н. Толстого // Воспитание и обучение, 1911. - № 1. - с. 1-9.

75. *Вентцель К. Н.* Освобождение ребенка. - М. 1906.

76. *Гегель Г.* Энциклопедия философских наук. Ч.3: Философия духа / /Соч.:Госполитиздат, 1956. -Т.3.

77. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию - М.: Школа-Пресс, 1995.-448 с.

78. *Вахтеров В. П.* Основы новой педагогики. - М., 1913.

79. *Вахтеров В. П.* Избр. пед. соч. М., 1987.

80. *Вентцель К. Н.* Борьба за свободную школу. М. 1906. 292 с.

81. *Вентцель К. Н.* Деятельность учителя // Свободное воспитание. - 1907-1908.-№3.~С. 1-10.

82. *Вентцель К.* Я.Как создать свободную школу. М., 1908.-68 с.

83. *Вентцель К. Н.* Культура и воспитание // Свободное воспитание: Вып. 1.-М.: Влади, 1992.-С. 6-11.

84. *Вентцель К. Н.* Нравстенное воспитание и свобода // Свободное воспитание. Вып. 1. М: Влади, 1992. - С.6 - 11.

85. *Вентцель К. Н.* Освобождение ребенка. - М, 1906. - 15 с.

86. *Вентцель К. Н.* Педагог будущего // Свободное воспитание. 1907 - 1908.-№2.-С. 1-6.

87. *Вентцель К. Н.* Проблема космического воспитания //Свободное воспитание: Вып.2. М.: Влади, 1993. - С.9 - 13.

88. *Вентцель К. Н.* Психологические и педагогические условия торжества новой религии (фрагменты главы из рукописи "Религия творческой жизни") // Свободное воспитание: Вып.2. - М.: Влади,1993.-С.2-9.

89. *Вентцель К. Н.* Этика и педагогика творческой личности. - М., 1912.Т.2.-618с.

90. *Дурылин С.* Педагогика творческой личности // Свободное воспитание. 1911 - 1912.-№8.-С.61-92.

РОЗДІЛ 3

ТЕХНОЛОГІЇ І ТЕХНІКИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ СВОБОДИ СУБ'ЄКТІВ УЧІННЯ

3.1. Психолого-педагогічні механізми регуляції свободи особистості в умовах навчально-виховного процесу

Здійснюючи філософський аналіз змісту категорії свободи, філософи різних часів і епох звертали увагу на те, що в історії розвитку філософської думки проблема свободи переважно модифікувалась як проблема свободи волі. Враховуючи важливість раціонально-емоційно-почуттєво-вольового компоненту свободи, важливо звернути увагу на дослідження вчених про механізми вольової регуляції поведінки людини і їх ролі в становленні особистісної свободи.

Американський психолог Абрахам Маслоу (1908-1970) ввійшов в історію психології завдяки, передусім, своїм дослідженням у сфері самоактуалізації, яка для нього виявляється в прагненні людини до більш повної реалізації свого внутрішнього потенціалу. Самоактуалізуючись, люди розвиваються до станів, повністю адекватних їхнім природним можливостям. На відміну від ортодоксального психоаналізу, що концентрував свою увагу на вивченні пограничних станів людини (що дало привід назвати психоаналіз "психологією хвороби"), для теорії самоактуалізації характерне звернення до вивчення особливостей душевно здорових і талановитих людей ("психологія здоров'я"). Саме у прагненні теорії самоактуалізації вивчати умови найбільш повної реалізації кожною людиною своїх можливостей, здібностей і талантів виявляється гуманістична сутність цього психологічного напряму.

Хоч "самоактуалізацію" і "свободу" на перший погляд важко ототожнити, все ж чимало емпіричних фактів теорії самоактуалізації дозволяють більш повно відобразити специфіку виявів особистісної свободи.

А. Маслоу розпочав з того, що виокремив 15 найбільш важливих з його точки зору, характеристик людей, які самоактуалізуються. Серед них такі, як "прийняття" (себе, інших, природи); "спонтанність, простота, природність"; "автономія, незалежність від культури і середовища"; "самоактуалізована творчість"; "почуття причетності, єднання з іншими" і т.п. [1, 411]. Ці характеристики виявляються в такій сукупності ознак:

- умінні налагоджувати свої дії зі своєю внутрішньою природою;
- незалежності від думок і точок зору інших, схильності жити згідно з цінностями і правилами, встановленими нею самою (людиною);
- прийнятті відповідальності за свої дії;
- спонтанності у поведінці і внутрішньому житті (думках, імпульсах і т.п.);
- умінні переносити самітність без якихось незручностей для себе.

Прокоментуємо окремі ознаки.

Незалежність від думок і точок зору інших виявляється в здібності особистості до самостійних рішень, самоуправління, до того, щоб "бути сильним, активним, відповідальним, рішучим суб'єктом своєї дії, а не лялькою в руках інших людей". Такі люди самі приходять до своїх оцінок, думок, рішень. Індивіди з ознаками самоактуалізації мають велику свободу волі, менше детерміновані ззовні, ніж звичайні люди. Результати експериментів (Макклеанд, Аш та ін.) показують, що, якщо у звичайному суспільстві самостійні особистості складають в середньому від 5 до 30%, то серед самоактуалізованих - 100%.

Вияв спонтанності в поведінці людини не означає, що вона набуває повністю неконвенціонального характеру. Конвенціональність людини - це лише "одяг, який вільно сидить на її плечах і легко може бути знятий; самоактуалізована особистість не дозволяє їй примусити себе відмовитися зробити те, що вона вважає важливим і основним. Саме в такі моменти виявляється її внутрішня неконвеціональність - предмет її власного усвідомленого і довільного вибору"[1, 428]. Для самоактуалізованих людей характерна фіксація уваги не на засобах, а на цілях. Вони підпорядковують засоби цілям.

Самоактуалізовані особистості менше загальмовані, менше пригнічені, менше обмежені, одним словом, менше культуризовані. Це, на думку А. Маслоу, створює певні передумови для розвитку в них творчості, яка більш схожа на "наївну і всебічно об'ємну творчість незіпсованої дитини". Більшість людей гублять її в процесі прилучення до культури. У цьому відношенні теорія самоактуалізації А. Маслоу перегукується з розумінням свободи в поглядах Ж.-Ж. Руссо і Л. М. Толстого, які вважали, що свобода, первісно закладена в дитині, поступово нею втрачається під впливом цивілізації і культури, під впливом традиційної системи освіти і виховання.

Уміння самоактуалізованих людей переносити самітність без якихось незручностей для себе, передусім, виявлялися в їхній самодостатності. Ці люди можуть залишатися спокійними перед фактом утрат, фрустрацій, ударів долі.

Роздумуючи про рушійні сили особистісного розвитку, А. Маслоу розуміє, що самоактуалізація для дитини - це досить далека мета, яка є абстракцією високого рівня. Адже діти нормального розвитку живуть не заради досягнення якоїсь далекої мети і не в ім'я майбутнього. Вони заклопотані переважно "спонтанною миттєвістю життя. Вони живуть, а не готуються до життя. Ці роздуми приводять А. Маслоу до переконання, що "освіта повинна спрямовуватись на культивування як контролю, так і спонтанності та експресивності. В умовах нашої цивілізації і в даний історичний момент необхідно схилити чаші терезів в бік спонтанності, здібності й експресії, не плановості, не довільності, не довірливості, не передзаданості, не майбутньої творчості і т.п." [2, 241].

Родоначальником гуманістичної психології, яка виникла на ідеях протиставлення біхевіоризму і психоаналізу, по праву вважається американський психолог К. Роджерс (1902-1987). У його теорії конгруентності (тотожності повідомлюваного досвіду і усвідомленого) особистісна свобода реалізується, передусім, у такому понятті, як "самість". Автори багатьох підручників із психології кваліфікують К. Роджерса як теоретика

"самості". Це пояснюється тим, що під "повно функціонуючою особистістю" він розумів таку людину, яка найбільш повно усвідомлює свою життєву самість.

Самість (чи уявлення про себе) - це погляд людини на себе, заснований на минулому досвіді, даних сучасного і очікуваного майбутнього. На відміну від інших авторів, які під самістю розуміли дещо усталене і незмінне, К. Роджерс вбачав у самості організований зв'язковий гештальт, що знаходиться у постійному формуванні [1,377].

Становлення самості слугує важливим механізмом розвитку самоактуалізації. Усвідомлення себе і свого досвіду допомагає людині реалізувати прагнення стати більш цілісною, більш розвиненою, більш самоактуалізованою. У поглядах на самоактуалізацію, як найважливішу потребу особистості, позиції К. Роджерса і А. Маслоу досить близькі [3, 308].

Отже, теорія самоактуалізації передбачає свободу волі індивіда, меншу його детермінованість ззовні. Вона орієнтується на автономну поведінку, його самодостатність, внутрішню неконвенціональність (неможливість зовнішнього примусу, власний усвідомлений і довільний вибір). А. Маслоу пропонує можливість вільного вибору надати самій дитині, бо вона краще знає свої потреби. В той же час самоактуалізована людина готова до вияву експресії, невиправданих ситуацій, що створює належні передумови для розвитку її творчості. Наявність у дитини адекватних уявлень про саму себе, становлення і розвиток її "самості" є, на переконання К. Роджерса, неодмінною умовою особистісного розвитку.

У такій освіті не останню роль відіграє вільний вибір. А. Маслоу виходить із передбачення, що якщо здоровій дитині надати реальну можливість вільного вибору, то вона буде вибирати те, що корисно для її розвитку. Вона сама краще, ніж будь-хто інший, знає, що для неї добре. При відсутності можливості вибору дитина губить сили віри в себе, "позбувається своїх імпульсів, свого ставлення до всього, своїх почуттів і здібностей відрізняти їх від стандартів інших людей". Тому дорослі повинні створювати дітям можливості для самостійного

задоволення потреб у вільному виборі: "Для нормального розвитку дитини необхідно, щоб дорослі довіряли їй і природним процесам розвитку, тобто, щоб вони не досить часто втручались, не "змушували" дитину розвиватися чи йти за визначеним ними шляхом, а "дозволяли" і "допомагали" їй розвиватися в дусі даосизму, а не в авторитарному режимі" [2, 241].

Не можна не відзначити, що роздуми А. Маслоу про шкідливість надмірного опікунства у вихованні дітей досить співзвучні одному з важливих принципів педагогіки М. Монтесорі - "допоможи мені це зробити самому".

У розвитку наукових уявлень про свободу важливості набуває психологічна категорія "воля", яку чітко зумовлюють три історично усталені підходи: мотиваційний, вільного вибору і регуляційний [4].

У межах мотиваційного підходу теорію волі розробляв Д. М. Узнадзе, який виникнення волі пов'язував з діяльністю, здійснюваною без актуальної потреби [5,375]. Спонуку до будь-якої дії вчений зумовлював наявністю установки до дії. В імпульсній дії установка визначається актуально переживаною потребою. У випадку волі джерелом діяльності є не імпульс актуальної потреби, а вольові установки, за якими приховуються такі особистісні потреби, які хоч актуально не переживаються в даний момент, але зумовлюють рішення про дію і опосередковуються процесами уяви і мислення.

С. Л. Рубінштейн проблему волі вирішував у руслі мотиваційних теорій, вважаючи, що "зачатки волі наявні вже в потребах, як висхідних спонуках людини до дії" [6, 143]. Більш того, становлення розвинених форм волі вчений також пов'язував із мотивацією: "Воля на вищих своїх шаблях - це не просто сукупність бажань, а відома організація їх" [6,506].

Л. С. Виготський також трактував волю як довільну форму мотивації. Сутність волі він вбачав в оволодінні собою, своїми процесами, зокрема й мотивацією. Досліджуючи в різних ситуаціях умови зміни спонук до дії, він відзначає: "Нормальній дитині достатньо було змінити смисл ситуації, нічого в ній не змінюючи, для того, щоб викликати не менш енергійне

продовження діяльності вже досхочу набридлої" [7, 253; Т. 3]. На основі цього він прийшов до досить важливого висновку: зміна смислу дії змінює і спонуку до неї.

У працях Л. І. Божович сутність вольової поведінки розглядається як здібність людини підпорядковувати свою поведінку свідомо поставленим цілям (навіть всупереч імпульсивним спонукам). Основну функцію волі вона вбачає в ініціюванні дій. Однак подолання людиною своїх особистісних бажань заради мало привабливих, але соціально цінних цілей неможливо без залучення свідомості. Тому воля постає як соціальне новоутворення, яке виникає "в результаті розвитку людських потреб, опосередненихлюдським інтелектом" [8, 55].

Послуговуючись розумінням волі як "довільної мотивації", Л. І. Божович основне завдання вбачає в тому, щоб зрозуміти, як виникає спонукальна сила свідомості, яка дозволяє людині керуватися поставленими перед нею цілями і діяти згідно з ними, перемагаючи свої безпосередні прагнення і бажання.

Трактування волі як здібності до подолання перепон посідає провідне місце у світовій і вітчизняній психології. Воля є однією з трьох сфер психіки, поза якими не відбуваються пізнавальні процеси: емоції-почуття, потреби-мотиви, воля.

Вольові зусилля у цьому випадку є засобом ініціації спонукування для подолання перепон [9, 147]. Розуміння волі як особливої форми відображення, що регулює дії людини в умовах передбаченого подолання перепон, об'єднує підходи до дослідження волі з двох сторін - самодетермінації і саморегуляції.

Узагальнюючи такі підходи до розуміння вольових процесів, варто відзначити, що в межах мотиваційного напряму воля аналізується як здібність до ініціювання дії чи посилення спонукування дії (при відсутності актуально переживаного бажання до дії чи наявності декількох близьких за силою мотивів). Деякі дослідники, зокрема і Л. І. Божович, відзначають включення пізнавальних процесів у вольову регуляцію поведінки.

До вільного вибору при дослідженні волі звертався Л. С. Виготський. "Найхарактернішим для оволодіння власною

поведінкою, - писав він, - є вибір, і недарма стара психологія, вивчаючи вольові процеси, вбачала у виборі саму сутність вольового акту" [7, 274; Т. 3]. Це зумовлено тим, що вибір складає важливий момент вольової дії, який передує подальшій реалізації обраної дії. Оволодіваючи процесом вибору дії, людина тим самим виходить на більш високий рівень довільності. У такий спосіб, проблема вибору розглядається Виготським не як причина народження дії, а як засіб оволодіння людиною власною поведінкою.

Трактування вибору, як однієї з важливих функцій волі наявне у С. Л. Рубінштейна: "У дійсності, всяка справжня вольова дія є вибірковим актом, що включає свідомий вибір і рішення" [6, 513]. У вольовій дії він виокремлює чотири основні стадії: актуалізація, спонукування і цілі; обговорення і боротьба мотивів; рішення про дію; виконання дії.

У рамках вільного вибору реалізуються наступні два варіанти уявлень про сутність волі: воля як самостійна сила (волюнтаристський тип теорії); воля як функціонування пізнавальних процесів (інтелектуальний тип теорії).

Хоч Л. С. Виготський і визнавав за волею функцію спонукування і вибору дій, проте головним у проблемі волі він вбачав довільну регуляцію психічних процесів, головне в якій не народження дії, а оволодіння власною поведінкою. Оскільки він відносив волю до вищих психічних функцій (а всяка вища психічна функція в її первинних формах є процесом зовнішнім і часто-густо розділеним між двома суб'єктами), остільки "всякий вольовий процес завжди соціальний, колективний, інтерпсихологічний" [7, 116; Т. 3]. У зв'язку з цим розвиток волі Л. С. Виготський вбачав у тому, що людина, виконуючи в колективній діяльності (дитина в грі, наприклад) накази інших, вчиться керувати собою. Він впритул підійшов до діяльності (гри) з правилами, які концентрують у собі відношення регламентації, як важливому засобі формування в дітей і дорослих вольової регуляції.

Наявність різних підходів до дослідження волі можна відзначити в значенні слова "воля". М. Фасмер, наприклад, відзначає, що слово "воля" в різних мовах вживається, з одного боку, в значенні "воліти", "привілля", "влада", а з іншого - "свобода",

"незалежність", "вибір" [7, 347-348; Т. 1]. У психологічних дослідженнях спостерігаються намагання з'ясувати механізми вольової регуляції поведінки, які сприяють становленню і розвитку внутрішньої свободи людини. Зокрема, відзначається, що розвиток волі може відбуватися, з одного боку, в напрямку формування вольових якостей особистості, а з іншого—в напрямку формування здібності до вольових зусиль у різних ситуаціях.

Важливим психологічним механізмом розвитку волі є умисна зміна смислу дій. Різні емпіричні дані підтверджують той факт, що зміна мотивації людини через постановку нових цілей, чи через переосмислення ситуації нею самою приводить до достовірних змін вольових зусиль і зміни тривалості та обсягу роботи. В основі такого механізму вольової регуляції спонукання до дії лежить довільна форма мотивації, заснована на зміні смислу дій (смислово-утворювальний механізм).

Розвиток вольових здібностей зв'язаний з переходом від зміни смислу дії зовнішніми способами (впливами ззовні) до внутрішніх способів. Якщо молодші діти ще не здатні здійснити вольові зусилля без контролю і підтримки дорослих, то старші самостійно знаходять мотиваційне забезпечення заданих дій.

Ефективність даного механізму вольової .регуляції підтверджує наступний нескладний експеримент, описаний психологом В. А. Петровським і теоретично узагальнений Л. С. Виготським. Дитині пропонувалося малювати палички на папері стільки, скільки вона захоче. Як тільки дитина відмовляється від подальшої роботи через втому, її просять продовжувати, але з умовою, щоб вона показувала приклад іншим дітям (що ставить її в положення вчителя), і вона не лише продовжує, але й якісніше здійснює завдання. Що ж відбулося? Змінився зміст ситуації, і це негайно вплинуло на виконання завдання. Неодноразове повторення цього експерименту свідчить про те, що модифікація змісту дії впливає на зміну спонукання і позитивно відбивається на працездатності дитини.

Згідно з теорією Д. М. Узнадзе, становлення свободної волі відбувається у такий спосіб. Людська діяльність визначається

складною системою потреб, бажань, мотивів, які можуть носити як усвідомлений, так і неусвідомлений характер. Вони зумовлені найближчими, реально впливовими на людину обставинами (як внутрішніми, так і зовнішніми). Ці спонукання Д. М. Узнадзе називає "Імпульсами актуальних потреб". Завдяки узагальненню актуальних мотивів формуються "абстрактні потреби" [5, 407]. За допомогою розуму людина може не лише усвідомлювати свої актуальні потреби, їхні причини і умови задоволення, але й моделювати майбутні уявні ситуації, які вимагають дещо іншої орієнтації діяльності, ніж це передбачає кожна окрема актуальна потреба.

Зрозуміло, існуючі в свідомості узагальнені потреби самі по собі силою та імпульсом до дії не володіють. Свідомість є лише набором образів, понять, які не можуть мати безпосереднього впливу на поведінку, якщо не підтримуватимуться волею. Тому в переході від знання до дії необхідно на допомогу розумові підключити волю. Отже, вольова дія відрізняється від актуальної потреби тим, що є наслідком активної діяльності свідомості і уяви і виражає не миттєве, а загальне прагнення особистості, її "відмежовану потребу - потребу "Я" [5,407]. Цей мотив протистоїть актуальним імпульсам і складає "Я" індивіда, його "самоактивність", завдяки якій уможливлюється "звільнення від примусу імпульсу актуальної потреби і, отже, постановка питання про майбутню свою поведінку: тепер він сам повинен вирішувати, як себе вести, раз він вже не йде за імпульсом актуальної потреби" [5,397].

У такий спосіб, реалізацію людського "Я сам" Д. М. Узнадзе пояснює наявністю в ньому волі, яка не зводиться до актуальних потреб і яка керує цими потребами, згідно зі вказівками розуму. Але, щоб рішення розуму було приведене до виконання, необхідна влада особливої сили над усіма мотивами людини - її воля, яку метафорично можна визначити "слугою розуму". І наскільки ця сила в людини переважає силу актуальних мотивів, вважає Д. М. Узнадзе, настільки людина є особистістю, "Я" - суб'єктом, настільки вона є свободною. Цей варіант вольової регуляції можна віднести до "інтелектуальних", бо відбувається завжди за участю розуму.

Питання психології свободи достатньо повно відображені в класичних працях з дошкільної гри Д. Б. Ельконіна і О. М. Леонтьєва. Звертання до гри як одного з найважливіших механізмів розвитку особистісної свободи зумовлено тим, що "сюжетно-рольова гра в її типовій формі - це вільний вид сумісної діяльності дітей. Діти єднаються між собою за власною ініціативою, самі визначають сюжет гри, беруть на себе відповідальність ролі, розподіляють ігровий матеріал, визначають і розвивають зміст гри, виконуючи ті чи інші ігрові дії" [14,13].

О. М. Леонтьєв відзначає, що специфіка ігрової дії полягає в тому, що її мотив знаходиться не в результаті дії, а в самому процесі. Не виграти, а грати - така загальна форма мотивованої гри. Тому гра не є продуктивною діяльністю [12, 307; Т. 1]

Ігрова дія в дошкільника народжується з його потреби діяти в більш широкому предметному світі, доступному не лише самій дитині, але й дорослим. Однак реально здійснити ці дії вона поки що не здатна, тому вона вдається до їх заміщення: кінь замінюється паличкою, автомобіль - стільчиком. Функція заміщення - важлива особливість ігрової дії.

Ще однією цікавою рисою дитячої ігрової дії є те, що вона завжди узагальнена. Дитина відтворює дію не конкретного водія чи перукаря, а узагальнює їх, виокремлюючи характерні і атрибутивні ознаки (в межах доступного їй осмислення).

У сюжетній грі, зауважує О. М. Леонтьєв, присутній ще один конституюючий її момент- приховане в усякій ігровій ролі правило дії [12, 25]. У розвиткові рольових ігор основні зміни відбуваються в напрямі поступового переходу від ігор із уявною ситуацією і відкритою ігровою роллю до ігор з правилами, в яких уявна ситуація і ігрова роль перебувають у прихованій формі.

Оскільки свобода не лише пов'язана з реалізацією актуальних потреб дітей, але й передбачає певне самообмеження, вольову напругу, спрямовану на подолання миттєвих бажань у дії, то саме ігри з правилами володіють великими можливостями в розвиткові передумов особистісної свободиу малюків. Найбільш глибоко психологічні особливості ігор із правилами розглянуті в працях Д. Б. Ельконіна.

Розглядаючи еволюцію ігор (наслідувально-процесуальні, драматичні, з правилами за сюжетом і без сюжету), Д. М. Ельконін підкреслює, що діти різного віку по-різному включаються в ігри з правилами. Наприклад, трирічні малюки практично не підпорядковуються правилам, зокрема, і в іграх з розгорнутою ігровою ситуацією. Навіть введення ролей із підкресленням значущих в них аксесуарів, нічого не змінюють у характері їхньої поведінки.

У чотирьохрічних дітей спостерігається явна перевага ігор з розгорнутою ситуацією (з роллю) над іграми з правилами. Для них смисл гри полягає саме у виконанні ролі. Тому їхня поведінка підпорядкована не правилам, які ще не вичленувались у внутрішності ролі, а самій ролі, в яку правило включено. І лише починаючи з п'ятирічного віку, підпорядкування правилам гри не вимагає ігрової ситуації і ролі. Правило тут явно виокремлюється і підпорядкування йому само по собі є для дитини смислом ігрової дії [14,9].

Спеціально проведені Д. Б. Ельконіним і його співробітниками експериментальні дослідження показали, що взявши на себе в грі певну роль, дитина тим самим входить у систему жорсткої необхідності, яка визначається правилами виконання цієї діяльності дорослими людьми. Послідовність дій в обраній ролі має для дитини силу закону, якому вона має підпорядкувати всі свої дії. Будь-яке намагання порушити цю послідовність і внести елемент умовності викликає бурхливий протест з боку дітей аж до розрухи гри.

Цінність опанування дошкільником рольової гри Д. Б. Ельконін вбачає в тому, що формований при цьому досвід прийняття дитиною на себе ролі, виокремлення характерних для цієї ролі дій, пошуку способу їх виконання стає предметом невідомості. Цьомудопомагає те, що в грі вона водночас є і сама собою, і кимось іншим, роль якого вона взяла на себе. У такий спосіб, власні дії дитини об'єктивуються у вигляді дій іншої людини, що полегшує їх усвідомлення і контроль. У грі дитина легше усвідомлює і контролює свої дії, вчиться бажати і підпорядковувати бажанню свої миттєві афективні устремління, вчиться діяти, підпорядковуючи свої дії певному зразку, правилу

поведінки. "Гра є школою такої діяльності, в якій підпорядкування необхідності виступає не як нав'язане ззовні, а як відповідне власній ініціативі дитини, як бажане" [14,16].

Психологічна складова свободи найбільш повно розкривається через категоріальний психологічний феномен суб'єктності, що є констатуючою характеристикою особистості, яка виявляється в наступних смислових розумінях особистості:

- як суб'єкта власного життя, який будує свої широкі вітальні контакти зі світом (А. Камю, Ж.-П. Сартр, В. Д. Небиліцин, В. С. Мерлін та ін.);
- як суб'єкта предметної діяльності, яка може представлятись у вигляді опредмечування і розпредмечування людських "сутнісних сил" (Г. С. Батищев, В. В. Давидов, Е. В. Ільєнков, О. М. Леонтьев, Е. Г. Юдін та ін.);
- як суб'єкта спілкування (Е. Берн, А. А. Бодальов, М. М. Бахтін, В. С. Біблер та ін.);
- як суб'єкта самосвідомості (Г. В. Гегель, І. Г. Фіхте, Н. С. Неймарк, С. Г. Якобсон та ін.).

У психологічному плані постає питання, чи здатний індивід бути суб'єктом свого буття в світі, а саме - вільним, цілеспрямованим, цілісним, істотою, яка розвивається. У висхідних поняттях (самосвідомість, спілкування, діяльність) починають виявлятися сутнісні характеристики особистісної свободи.

Свобода невід'ємна від відповідальності суб'єкта за вибір. "Бути вільним - лише одна з передумов суб'єктивності. Інші умови - відповідати за свій вибір, несучи тягар відповідальності за наслідки власних дій. Із цього випливає, що "вільне прийняття на себе відповідальності за непередбачений раніш результат діяння і є для нас показником самопородження людини як суб'єкта активності. Це рівнозначно свободному вибору відповідальності чи відповідальному вибору свободи" [14,32].

Свобода атрибутивно притаманна наступним чотирьом моментам самопородження індивіда як суб'єкта:

- не зумовлювання витоків наступного досвіду (свобода від заданості,"свобода від");

- можливість наближення до незумовлювання як основи устремління до нього ("свобода для");
- реалізація можливостей, що відкриваються в дії (воля);
- рефлексія (оцінка, осмислювання наслідків своїх дій).

Психологи виокремлюють чотири атрибутивні характеристики суб'єктності людини: цілепокладання, свобода, цілісність, розвиток.

Основою цілепокладання є процес пізнання людиною спонтанно утворюваних у ході її дій образів можливого майбутнього. Момент перетворення "образу можливого" в дію і є цілепокладанням. У суб'єктному плані "образ можливого" для людини виявляється в переживаннях "Я можу". В. А. Семиченко виокремлює три види цілепокладання, завдяки яким, з одного боку, відтворюється система життєво-творчої розмаїтості людської особистості, а з другого - пред'являється низка вимог до напрямків життєво-творчого самоствердження, а отже й свободи людської дії [16, 301-302].

Свобода розглядається як особливий акт цілепокладання, коли ціллю людини стає розуміння себе як причини змін, привнесених у світ. У цьому випадку цілепокладання функціонально залежить від людини і слугує результативністю лише людині. Виходячи у сферу незумовлювання, людина бере на себе відповідальність за результат, виявляючи тим самим свою "причинність" в якості суб'єкта дії (своє авторство)"; співвідносячи задумане і здійснене, визначає свою дієздатність як суб'єкт. Саме тут народжується його "рефлексивне Я". Цілісністю є переживання самототожності людини в моменти її виходу за межі передвстановленого.

Нарешті, суть розвитку полягає в тому, що людина, усвідомлюючи своє буття в іншій людині, через свою ідеальну представленість і бачення себе в іншій людині, розвивається як особистість. У такий спосіб, розвиток відбувається в інтеріндивідному просторі її зв'язків з іншими людьми. Породження людиною себе як суб'єкта, відображення в інших і знову породження - в цьому процесі і здійснюється розвиток.

Феномен суб'єктивності якраз і полягає в тому, що людина стверджує себе як першопричина свого власного буття в світі. Це виявляється в актах вільного виходу за межі передвстановленого (вияв активної незумовленості людини), відображення себе в інших людях ("буття в іншому і для іншого"). У процесі породження і відтворення себе як суб'єкта людина виявляє себе як вільна, цілісна істота, яка знаходиться в постійному саморозвиткові [15,7; 25].

Щоправда, в такому підході дещо однобічно і звужено відбувається трактування свободи вилученням з її атрибутивності таких важливих характеристик, як цілепокладання і цілісність. З приводу цього варто послатися на М. О. Бердяєва, який вбачав у них найважливіші атрибути свободи. Водночас варто звернути увагу й на те, що В. А. Петровський розширює межі людської свободи і цим підтверджує включення як цілепокладання, так і ціп існості до атрибутів "суб'єктивності", що є найбільш ізоморфною обраній для дослідження моделі свободи.

В останні роки спостерігаються намагання вчених-психологів ввести до тезаурусу психологічної науки поняття особистісної свободи, виявити психологічну його змістовність, визначити його сутність і складові. Цікавою в цьому плані є наукова розвідка українського вченого Г. О. Балла [16,19].

Передусім, автор показує обмеженість традиційного трактування свободи як усвідомленої необхідності і як свободи вибору. Перше з цих трактувань формувалося в працях Спінози, Гегеля, Енгельса та ін. Воно зіграло позитивну роль у полеміці з індетермінізмом. Однак така інтерпретація абсолютизувала гносеологічний аспект проблеми і ігнорувала праксеологічний. Пізнання необхідності - лише одна грань свободи, і якими б не були важливими знання, ними представляють лише одну із передумов вільної дії.

Трактування особистісної свободи як свободи вибору долає цей недолік. При цьому під свободою вибору розуміється свобода як зовнішня (надання людині можливості вибору), так і внутрішня (її здатність реалізувати цей вибір). Разом із тим у ряді філософських

праць звертається увага на те, що справжня свобода не тотожна свободі вибору і не зводиться лише до нього [7]. Вибір - лише момент свободи, при реалізації якого необхідна не лише свобода вибору, але й свобода творчості. Моральний вибір здійснюється не з допомогою наявних рівновеликих альтернатив, а зі створенням нових смислових відношень, які радикально перетворюють ситуацію в цілому [18, 27-48]. З цього випливає висновок, що свобода пов'язана з творчістю, і що власне творчість є свободою.

Вийшовши за межі розглянутих вузьких трактувань свободи, Г. О. Балл пропонує наступне визначення свободи: свобода - сукупність умов (як зовнішніх, так і внутрішніх), які сприяють гармонійному розгортанню і вияву різнобічних можливостей особистості [17, 11]. Намагаючись вибудувати чітку класифікацію компонентів особистісної свободи, Г. О. Балл виходить із трьох аспектів свободи, виокремлених у працях С. Л. Рубінштейна: свободи як самовизначення (роль внутрішнього в детермінації поведінки); свободи людини у суспільному житті; свободи як контролю свідомості над стихією власних потягів [19,360].

Аналіз першого з цих аспектів дозволив виділити такі індивідуально-психологічні складові особистісної свободи:

- потребо-мотиваційну, що охоплює суттєві для даної особистості цінності, цілі, смисли, які визначають спрямованість їїдіяльності;
- інструментальну, яка включає засоби реалізації цієї спрямованості (знання, здібності, емоційно-почуттєві і вольові якості, способи **ДІЙ І Т.П.).**

Психологічно вільна особистість свідомо використовує власні інструментальні властивості для реалізації своєї спрямованості і подолання виниклих при цьому завад [17,14].

Соціально-психологічні складові особистісної свободи стосуються взаємодії особистості з соціальним оточенням і включають у себе наступні елементи:

- діалектичну єдність автономії особистості і її входження до деякої спільноти;
- одночасне входження особистості в різні спільноти;
- повага до себе і готовність поважати інших людей;

- діалектична єдність оволодіння соціокультурними нормами і критичного ставлення до них, формування власних"особистісних норм "[17,16-17].

Із поданого опису видно, що запропоноване Г. О. Баллом намагання систематизувати психологічне уявлення про особистісну свободу певною мірою перекликається зі структурною моделлю свободи, яка пропонувалася в ході філософського, логіко-історичного аналізу дослідниками різних епох і напрямів. У ній домінують дві альтернативні тенденції: розуміння особистісної свободи як здатності особистості до автономної поведінки; як готовності особистості до спілкування з оточуючим соціумом.

Узагальнені вибіркові висновки щодо змісту особистісної свободи в суміжних психологічних поняттях в логічно-структурованому вигляді можна систематизувати за принципом часової послідовності й авторським визначенням.

1. Зміст свободи відображається через поняття самоактуалізації, яка трактується як можливість автономної поведінки людини, зумовленої свободною волею; її самодостатністю, внутрішньою неконвенціональністю (неможливістю зовнішнього примусу, орієнтацією на власний усвідомлений і довільний вибір) - О. Маслоу.

2. Наявність у дитини адекватних уявлень про саму себе, становлення її "самості" є неодмінною умовою особистісного розвитку - К. Роджерс.

3. Свобода не є деякою підструктурою особистості, а належить до форм її існування і самоздійснення - Д. О. Леонтьев.

4. Свобода дозволяє долати всі види детермінації, зовнішньої за відношенням до людського глибинного екзистенціального "Я". Свобода людини - це свобода від причинних залежностей, яка не виключає наявності таких залежностей, не відміняє їхньої дії, але долає їх - Д. О. Леонтьев.

5. Свобода людини є можливістю самій визначати лінію своєї поведінки, відкинувши всі рішення, несумісні з нею - С. Л. Рубінштейн.

6. Сутнісні характеристики особистісної свободи відкриваються в психологічному понятті суб'єктності. Свобода атрибутивно присутня в усіх моментах самопородження індивіда як суб'єкта і представляє собою особливий акт цілепокладання, в якому ціллю людини стає усвідомлення себе як причини змін, які привносяться в світ. У цьому випадку цілепокладання є само здійсненням людини - В. А. Петровський.

7. Особистісну свободу можна уявити як сукупність наступних індивідуально-психологічних складових: потреб-мотивацій (суттєві для даної особистості цінності, цілі, смисли, які визначають направленість її діяльності; інструментальних (засоби реалізації цієї направленості - знання, здібності, емоційно-почуттєві і вольові якості, способи дій і т.п.); соціально-психологічних, пов'язаних взаємодіями особистості з соціальним оточенням (діалектична єдність автономії особистості і її входження до деякої спільності; одночасна належність особистості до різних спільностей; повага до себе і готовність поважати інших людей; діалектична єдність оволодіння соціокультурними нормами і критичне ставлення до них, формування власних "особистісних норм" - **Г.** О. Бал.

8. У становленні особистісної складової суттєву роль відіграють наступні психологічні механізми, пов'язані з вольовою регуляцією поведінки:

- включення пізнавальних процесів у вольову регуляцію поведінки - Л. І. Божович;
- проектування ситуацій вільного вибору дитиною діяльності, які виводять її на більш високий рівень довільності (механізми вільного вибору) - Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн;
- включення дитини в колективну діяльність, у ході якої дитина, виконуючи накази інших, вчиться керувати і собою (механізми міжсуб'єктної взаємодії) - Л. С. Виготський;
- навмисна зміна смислу дій для дитини як зовнішніми способами (впливами ззовні) так і внутрішніми (утвореннями смислу) - Л. С. Виготський, В. А. Петровський, В. А. Іванніков;
- активне підключення свідомості і уяви для виключення імпульсу актуальних потреб, коли за допомогою розуму дитина

не лише усвідомлює свої актуальні потреби, але й моделює можливі майбутні ситуації, які вимагають дещо іншої орієнтації діяльності (інтелектуальний механізм) - Д. М. Узнадзе;

- гра як своєрідна школа обмеження дитиною своїх безпосередніх спонук, школа підпорядкування взятим на себе обов'язкам - Д. Б. Ельконін;
- ігри з правилами розвивають практично всі структурні компоненти особистісної свободи дошкільнят: раціонально-гностичний (через усвідомлення дитиною власних ігрових дій); духовно-ірраціональний (ігри-фантазії, ігри-мрії); емоційно-вольовий (через позитивні емоції, опанування досвіду самообмеження і підпорядкування своїх афективних бажань правилам гри); соціально-особистісний (колективні ігри з широким соціальним контекстом) і діяльність-практика (ігри з подвійною задачею, які виходять на практично-моральну діяльність дитини) - О. М. Леонтьев, Д. Б. Ельконін.

3.2. Базисні програми розвитку особистісної свободи

У 1989 - 1990 навчальному році дошкільним освітнім закладам на території Радянського Союзу, який уже агонізував політичним крахом і фізичним розпадом, ще існуючими ідеологічними структурами була надана свобода вибору програм учіння і виховання дітей. Для дитячих садків одна за одною стали випускатись різні варіанти навчальних програм як з окремих предметів навчального плану, так і комплексні базисні, розробку яких вели високопрофесійні авторські колективи НДІ та науково-дослідних центрів. Найбільш відомі серед цих програм:

- "Розвиток" під керівництвом Л. О. Вагнера;
- "Веселка" (С. Г. Якобсон, Т. М. Доронова та ін.);
- "Витоки" (науково-дослідний центр ім. А. В. Запорожця);
- "Золотий ключик" (Г. Г. Кравцов, О. Л. Бережковська, О. Є. Кравцова та ін.).

Ці базисні програми стосувалися дошкільників, що важливо з огляду їхніх можливостей у розвиткові передумов

особистісної свободи напередодні молодшого шкільного віку. Маємо можливість звернути увагу на основні психологічні новоутворення, спираючись на які здійснюватиметься процес розвитку особистісної свободи в початковій школі.

Програма "Розвиток" розрахована на роботу з дітьми від 3 до 7 років і в якості основної освітньої мети розглядає розвиток їхніх здібностей. Не претендуючи на повний аналіз програми, обмежимося лише тими її положеннями, які мають безпосередній вихід на предмет особистісної свободи.

Однією із висхідних теоретичних основ цієї програми є психологічна теорія Л. С. Виготського, згідно з якою саме особливості становлення свідомості визначають можливості пізнання людиною навколишнього середовища і самої себе, процеси саморегуляції і розвитку емоційно-почуттєвої сфери [20, 73]. До засобів пізнання світу Л. С. Виготський відносив "знаряддя розуму" (слова, поняття), які завжди опосередковують відношення людини зі світом. Тому сутність розвитку дитини автори цієї програми вбачають передусім в оволодінні засобами, які змінюють не лише відношення людини зі світом, але й впливають на неї саму. У процесі опанування даних понять психіка дитини стає все більш усвідомленою і довільною [21,38].

Усвідомленість і довільність власних дій має безпосередній вихід на раціонально-гностичний та емоційно-вольовий компоненти особистісної свободи.

Враховуючи, що дошкільний вік - це вік образних форм свідомості, програма велику увагу звертає на розвиток емпіричного узагальнення, яке здійснюється з допомогою образних засобів. Дитина поступово опановує два основних види досвіду - пізнавальний (завдяки спостереженню та експериментуванню) і проживання різноманітних ситуацій (через слухання музики, через вияв виразних рухів, живопис, казкову символіку). Загальнорозвиваючий ефект програми виявляється в наступному:

- набуванні дитиною досвіду самостійного аналізу реальних ситуацій, пов'язаних з виявом існуючих властивостей об'єктів та їх структури;

- формуванні замислів (уміння створювати ідею майбутнього продукту і план її реалізації¯).

У плані розвитку передумов особистісної свободи в цій програмі уявляється особливо цінною ідея розвитку у дітей здібності до наочного моделювання. Якщо спершу ця ідея реалізується в формі побудови графічного плану і графічних моделей предметів, то на більш пізніх етапах дія моделювання інтеріоризирується і починає виступати у функції планування дитиною власної діяльності згідно з попереднім замислом. У старшому дошкільному віці (5 — 7 років) діти вже будують наочні моделі у вигляді діаграми Венна, а також використовують "класифікаційне дерево", яке дозволяє наочно уявити родово-видову ієрархію понять. Ця робота створює достатні передумови для розвитку раціонально-гностичного компонента особистісної свободи.

Робота з огляду даної програми передбачає проведення занять у формі вільного вибору (видів діяльності, матеріалів, можливих варіантів вирішення задач і т.п.), на яких деякі діти ліплять, інші малюють, треті роблять аплікацію. Більшість занять проводиться в достатньо вільній формі: діти можуть ходити, працювати стоячи чи сидячи за столами, розмістившись на килимкові і т.п.

Нарешті, для розвитку соціально-значущого компонента свободи велике значення має передбачене програмою співробітництво дітей одне з одним. Якщо традиційна програма базувалася переважно в режимі монологу дорослого, то ця програма має переважний вихід як на взаємодію дорослого з дітьми, так і на сумісну діяльність самих дітей. Заняття за програмою вибудовані так, що в них передбачається взаємодія дітей, пов'язана з розподілом як матеріалу, так і функцій. Так, наприклад, розвиток гри багато в чому залежить від уміння дітей розподіляти іграшки і домовлятися одне з одним.

Програма "Розвиток" має більш широкі, порівняно із традиційною програмою, можливості для розвитку передумов особистісної свободи дошкільнят. Особливо варто звернути увагу на систему засобів, які створюють сприятливі можливості

для становлення раціонально-гностичного компоненту свободи (використання наочного моделювання з допомогою діаграм Венна, класифікаційного дерева і ін.).

Програма "Веселка" орієнтована на дітей 2 - 7 років. Початок розробки - 1989 рік. Вихідною теорією для неї став діяльнісний підхід О. М. Леонтьєва. Важливим у цій програмі є виокремлення провідних новоутворень, які багато в чому визначають психічний розвиток дітей дошкільного віку і торкаються сутнісних характеристик особистісної свободи, - продуктивного цілепокладання і довільності психічних процесів. Перше співвідноситься з діяльнісно-практичним, друге - з емоційно-вольовим компонентами свободи.

Під продуктивним цілепокладанням розуміється поява у дитини особливого виду цілей, які спрямовані не на використання того, що вже є, а створення речей, які ще не існують. "Важливою особливістю цих цілей і створюваних при їх досягненні предметів є те, - пише С. Г. Якобсон, - що останні не зв'язані з задоволенням природних, вітальних потреб чи їх соціальних варіантів, а мають цінність ніби самі по собі" [22,55]. Крім того, до найважливіших психологічних особливостей продуктивного цілепокладання, на переконання авторів програми, відноситься те, що одержуваний у підсумкові результат тією чи іншою формою представлений у свідомості дитини до початку дій і досягнення цілі регулюється образом цього результату. Здатність дитини до продуктивного цілепокладання, названа як "починання діяльності", досліджувалась і в зарубіжній науці [23]. Основні критерії високого рівня її розвитку - потреба дитини завжди включатися в різні аспекти творчої діяльності і вміння займатися обраною діяльністю довго і продуктивно, навіть повертаючись до неї наступного дня.

Програмою "Веселка" передбачена реалізація двох механізмів, спрямованих на розвиток продуктивного цілепокладання. Перший підхід орієнтований на оволодіння дітьми засобами і способами досягнення як практичних, так і інтелектуальних цілей. Однак ці способи залежать від тих цілей, які задаються дорослими. Власні ж цілі дитини знаходяться поза увагою педагога.

Даний підхід залишав основу в реалізації традиційної програми дошкільної освіти і виховання. Більш важливим є другий підхід, який характеризується тим, що надає дитині можливість самій ставити і реалізувати ті цілі, які у неї виникають. Функція ж педагога полягає в забезпеченні різнобічного матеріалу, який дозволяв би її реалізувати. Цей підхід спирається на психологічну концепцію, яка формулюється так: лише практикуючись у постановці і досягненні своїх цілей, діти опановують цілепокладання. Здатність дитини самій ставити цілі і досягати їх суттєво змінює весь її психічний склад. Вона поступово розпочинає перетворюватися в людину, здатну керувати самою собою.

Варто зауважити, що історико-філософський та історико-педагогічний аналіз показує, що другий підхід характерний для багатьох вітчизняних і зарубіжних теорій вільного виховання. Особливо яскравий вияв він набув в системі виховання Марії Монтесорі. Здатність до продуктивного цілепокладання є однією з основних передумов для розвитку довільної поведінки дитини.

У програмі "Веселка" грунтовно відпрацьована технологія розвитку творчого цілепокладання, в основі якого є три психологічні складові - наявність у свідомості дитини образу предмета; бажання створити цей предмет; розуміння того, що він може бути одержаний за допомогою даного матеріалу. Які засоби і прийоми дозволяють ефективно формувати ці складові?

Оскільки у дитини немає природної потреби в постановці і досягненні багатьох продуктивних цілей, то основоположною проблемою є створення у неї їх висхідного образу. Введення у свідомість і досвід дитини образу майбутньої цілі, як показали дослідження психологів, може здійснюватися в контексті спеціального спілкування з дорослими. У першому випадку дорослий пропонує дитині спільно щось збудувати (наприклад, будиночок) і тим самим прилучає її до своєї цілі в якості учасника спільної справи. У другому випадку пропонується з декількох можливих цілей (побудови будиночка, машини чи чогось іншого) вибрати одну і самій її реалізувати. В ході цього процесу вибраний предмет фіксується в свідомості дитини як ціль.

Хоч у першому випадку всю роботу в основному виконує дорослий, він постійно підкреслює участь у ній дитини і висловлює схвалення одержаному в підсумкові результату. Досвід показав, що після цього абсолютна більшість дітей негайно виявляла бажання самостійно одержувати то й же результат.

Але труднощі полягали в тому, що не завжди в процесі спонтанної роботи дитині вдається одержати бажаний результат. Як можна стимулювати його одержання і усвідомлення? Ця проблема була ефективно вирішена дослідниками використанням такого прийому. Переконавшись, що дитина щось робить з кубиками чи олівцями, дорослий починає схвалювати її начебто вже одержаний результат (не називаючи його, бо ще сам не знає, що це). Відзначивши, що дитина не байдужа до похвали, дорослий запитує, що ж то є насправді. І тут виникає цікавий ефект: після похвали дитина обов'язково придумує якусь відповідь і приписує своїм діям певний смисл. Без попередньої похвали такий ефект не виникає - дитина часто-густо не може відповісти на питання, що ж вона зробила [22, 60]. Після того, як дитина навчиться ставити і реалізувати найпростіші продуктивні цілі, С. Г. Якобсон рекомендує періодично з нею бесідувати на предмет того, що вона б хотіла зробити. Такі бесіди стимулюють у дітей процес розумового генерування цілей.

Дослідження психологів переконливо доказують, що творче цілепокладання як передумову розвитку діяльно-практичного компоненту особистісної свободи можна достатньо ефективно формувати вже у дошкільному віці.

Аналізуючи розвиток свідомості у дітей дошкільного віку, психологи звертають увагу на важливість у цьому процесі рефлексії, яка трактується як здатність дитини представити у свідомості і дати словесний звіт про ті чи інші моменти своєї поведінки, моделювання образу-Я.

У розвитку раціонально-гностичного компоненту особистісної свободи провідну роль відіграє моделювання (програма "Розвиток"). Якщо в період раннього віку у дитини починає формуватися образ особистісного "Я", в структурі якого

до 5-6 років відбуваються серйозні зміни: він ніби розпадається на Я-реальне і Я-потенційне. Структура образу-Я відіграє вирішальну роль у моральній регуляції поведінки [24,144].

Опанування дитиною цілепокладання повинно доповнюватися спеціальною роботою, спрямованою на засвоєння нею засобів і способів досягнення поставлених цілей (бо "засоби без цілей - сліпі, а цілі без засобів - пустопорожні"). Під засобами розуміються добре нам знайомі за традиційною програмою дошкільного (і не тільки) уміння ЗУН-и (знання, уміння, навики). При цьому програма "Веселка" дає педагогам цікаві рекомендації, які дозволяють підсилити ефективність традиційно використовуваних для цього методів. Показано, наприклад, що для створення універсальної мотивації у дітей 3-4 років слід спиратися на явно відкриті у них потреби відчувати свою перевагу і компетентність. Реалізація цієї потреби в формі щиросердної готовності допомагати іграшковим персонажам (лялькам, тваринам і т.д.) дозволяє дітям прийняти і впродовж певного часу утримувати ціль, а вихователь тим часом знайомить їх зі способами її досягнення (як потрібно щось клеїти, малювати чи будувати).

Другий важливий принцип - надання дітям вільного вибору (але в рамках використання пропонованого способу). Так, якщо діти повинні навчитися малювати круглі форми, то вихователь пропонує їм звертатися за допомогою: одержати у нього яблука, вишні, помідори, колеса і т.п. Кожна дитина має змогу самостійно обрати предмет свого малювання. У зв'язку з цим варто нагадати цікаві спостереження за роботою вихователів дитячих садків Японії, які одностайно відзначають, що дитина, прагнучи до самостійності і незалежності, дуже неохоче виконує їхні прямі накази. У цьому випадку дитині краще надати право вибору навіть у найпростішій звичній процедурі вдягання. Щоб дитина не заперечувала і не висловлювала вічного "не хочу", необхідно, замість, "надягай штанці" сказати: "ти з якої ніжки розпочнеш, з цієї?", тобто надати свободу вибору. "Ні, з цієї"" - вперто і незалежно відповість дитина і зробить так, як хоче. За такої тактики вихователя у дитини справді формується активна життєва позиція, але в рамках змісту, строго пропонованого дорослими [25,228].

Звертання до іграшкових персонажів, зауважують психологи, дозволяють вирішити досить важливу задачу, а саме вивести критичну оцінку роботу дитини із взаємовідносин із дорослими. Діти досить хворобливо ставляться до такої критики з боку дорослих, хоч вона необхідна для одержання вагомих результатів, а також для формування адекватної самооцінки. Тому краще зробити так, щоб ця критика виходила начебто від того персонажу, для якого виконується робота (зробити ще щось чи виправити вже раніше зроблене).

Варто зазначити, що на фоні багатого арсеналу різнобічних засобів розвитку у дошкільнят передумов особистісної свободи у ній особливо яскраво виокремилася експериментально відпрацьована система методів, спрямованих на актуалізацію і підтримку емоційно-вольового (довільність психічних процесів, свобода вибору та ін.) і діяльно-практичного (творче ціле покладання, особливі форми мотивації та ін.) компонентів свободи.

У центрі програми "Витоки", розробленої науково-дослідним центром Дошкільного дитинства ім. А. В. Запорожця (С. Л. Новосьолова, Л. А. Парамонова, Л. А. Обухова, К. В. Тарасова та ін.) лежить особистість дошкільника. Програма спрямована не на штучне прискорення особистісного розвитку (акселерацію), а на його збагачення (ампліфікацію). Не претендуючи на цілісне розкриття її змісту, звернемо увагу на три найбільш суттєві моменти в площині особистісної свободи.

Зміст цієї програми базується на відкритому Д. Б. Ельконіним законі періодичного чергування різних типів діяльностей: за діяльністю одного типу, яка характеризується формуванням мотиваційних потреб особистості, слідує діяльність іншого типу, в якій відбувається оволодіння новими способами діяльності. Інакше кажучи, без нових мотивів неможлива поява нових способів дії і більш високих інтелектуальних можливостей, а нові мотиви не можуть з'явитися, доки інтелект не підніметься до певного рівня.

Можна констатувати, що цей закон діє не лише в пролонгованих за часом масштабах окремих вікових періодів, які визначаються зміною провідних видів діяльностей, але й у відносно коротких за

часом локальних рамках опанування будь-якими складно-структурними діями. Виходячи з цього закону, можна передбачити, що система засобів, спрямованих на розвиток емоційно-почуттєво-вольового (естетико-етичного) компоненту особистісної свободи, повинна передувати опануванню дитиною раціонально-гностичного і діяльно-практичного компонентів свободи.

Основне протиріччя періоду дошкільного дитинства приховується в ситуації, в якій дитина хоче і намагається бути такою, як доросла людина, але рівень її внутрішнього розвитку значно нижчий за той, до якого вона прагне. Тому єдиним видом діяльності, здатної вирішити дане протиріччя, є сюжетно-рольова гра. Вона ніби цементує весь освітній процес у дошкільному закладі, і саме в ній дитина "розправляє крила" своїх здібностей, відповідно до природних задатків.

Авторський колектив програми "Витоки" пропонує нову класифікацію ігор, в основі яких уявленню про те, за чиєю ініціативою вони виникають: 1) самих дітей (самодіяльні); 2) дорослого; 3) на основі етнічних традицій (народні). Автори програми шкодують, що в педагогічній теорії і практиці спостерігається відірваність між самодіяльними і навчальними іграми, що недопустимо, коли ідеться про поступ особистіших видів досвіду (естетичного, раціонального, практичного). Саме самодіяльна гра стає в дошкільний період провідною, і що особливо важливо - найбільш продуктивною в площині розвитку передумов особистісної свободи.

Значним і поки що в багатьох напрямах невикористаним резервом творчого розвитку дитини є використання нових інформаційних (в тому числі й комп'ютерних) технологій. Програма "Витоки" намагається ввести ці технології в дошкільне дитинство через гру та інші види символіко-моделюючої діяльності. На переконання авторів програми, це дозволяє значно підвищити мотиваційну, інтелектуальну і операційну готовність дитини до подальшого життя в інформаційному суспільстві.

Коли ж ідеться про розвиток передумов особистісної свободи, то роль комп'ютера вбачається передусім у виконанні ним функції опосередкування, завдяки якій він дозволяє:

- вийти за рамки постійного прямого керівництва діяльністю дитини з боку вихователя (частина цих функцій передається комп'ютеру);
- відчути себе повноцінним суб'єктом своїх дій, що сприятливо впливає на розвиток естетичного компоненту свободи;
- з допомогою мультимедійних технологій через актуалізацію творчої уяви і фантазії реалізувати ірраціональні здібності дитини і викликані ними естетичні переживання та уможливлення трансцендентування (духовно-ірраціональний компонент свободи).

Програма "Золотий ключик" (розроблена авторським колективом Г. Г. Кравцов, О. Л. Бережковська, О. Є. Кравцова та ін.) відрізняється від попередніх тим, що орієнтована на дітей не лише дошкільного, але й молодшого шкільного віку (3-10 років). Науковою основою її є культурно-історична теорія розвитку психіки і особистості дитини Л. С. Виготського і, передусім, висунутий ним принцип єдності афекту та інтелекту, згідно з яким психічна реальність не вичерпується лише цими двома сферами, а опосереднюється вищою функцією - волею. Вольова сфера ніби знаходиться над почуттями і інтелектом, і лише завдяки їй можна говорити про свободу дії. Реалізація цього принципу, на переконання авторів програми, може стати ключем до вирішення зняття відчуження в освіті. Один із її варіантів пов'язаний з побудовою системи, в якій "дитина стає не об'єктом учіння і виховання, а суб'єктом саморозвитку, суверенною особистістю" [26, 45]. Автори програми із співчуттям відзначають, що після Л. С. Виготського розуміння розвитку як саморозвитку, як оволодіння власною поведінкою і психічними процесами багато в чому психологією та педагогікою втрачено і витіснено іншими напрямами.

З огляду розвитку передумов особистісної свободи в програмі "Золотий ключик" закладені наступні перспективні ідеї:

- навчальний заклад зможе найповніше реалізувати функції з розвитку передумов особистісної свободи, якщо буде представлений комплексом типу "дитячий садочок -

початкова школа", в якому разом живуть і навчаються як дошкільники, так і молодші школярі";

- діти в комплексі об'єднуються у різновікові групи (15-20 осіб), в яких рівнозначно представлені як дошкільнята, так і молодші школярі;
- питома вага спеціально організованих занять знижується і складає 20-30 хвилин в день для шестирічок 1-1,5 години для молодших школярів. Основу життєдіяльності складає спеціально організована система заходів, організованих дітьми разом із дорослими;
- особлива увага приділяється розвитку здібності у дітей аналізувати власну діяльність, рефлексувати, осмислювати себе суб'єктом цієї діяльності [26, 50-51].

Програма передбачає серйозні зміни не лише у змісті освіти, але й у формах організації її опанування. Особливо слід відзначити намагання подолати усталену впродовж декількох століть традиційну класно-урочну систему учіння (за рахунок утворення різновікових груп і зниження питомої ваги занять у формі уроку). Різновікові групи дозволяють у процесі спілкування здійснювати передання досвіду старшими дітьми більш молодшим. Вихователь начебто делегує частину своїх педагогічних функцій старшим дітям, які виконують роль посередника. Тут варто більш детально розглянути особливості організації процесу сумісної діяльності молодших школярів зі старшими в учінні.

Закінчуючи освітній комплекс за програмою "Золотий ключик", діти оволодівають повноцінною навчальною діяльністю, що передбачає наступні уміння:

- виділяти і утримувати навчальне завдання, самостійно знаходити загальні способи вирішення завдань;
- адекватно оцінювати і контролювати себе і свою діяльність, володіти рефлексією і саморегуляцією діяльності;
- використовувати різнорідні форми узагальнень (в тому числі й теоретичного), а також закони логічного мислення;
- брати участь у колективно-розподільчих видах діяльності, виробити високий рівень самостійної творчої активності.

Слід відзначити, що зміст програми "Золотий ключик" має вихід практично на всі структурні компоненти особистісної свободи.

Приведений аналіз сучасних освітніх програм для дошкільних закладів дозволяє значно збагатити арсенал педагогічних засобів, спрямованих на ефективний розвиток передумов особистісної свободи у дошкільників. Дані засоби є вагомим фоном для реалізації основного педагогічного засобу - ігор із правилами, як системно-утворювальними засобами передумов особистісної свободи у дошкільників і учнів початкової школи.

Ігри з правилами здавна привертали увагу дошкільних психологів і педагогів і були предметом дослідження Ж. Піаже, К. Гарві, Х. Шварцман, О. М. Леонтьева, Д. Б. Ельконіна, Н. Я. Михайленко, Л. В. Артемова та ін. Ці ігри володіють найбільшим потенціалом в розвиткові передумов особистісної свободи в дошкільників [27]. Однак у більшості випадків дослідженню піддавалась ігрова діяльність, яка спеціально організовувалась і безпосередньо керувалась дорослими. Як зазначають зарубіжні дослідники, спільні ігри, починаючи з чотирьохлітнього віку займають 25 - 40% часу, наданого дітям для вільної діяльності в дитячому садку [28, 534-536].

Один з найбільш повних описів зміни вільної дитячої гри в онтогенезі представлений у працях Ж. Піаже. У дитини до 2-х років, вважає він, переважає сенсомоторна гра, від 2 до 6 - символічна, яка приблизно до 6-7 років поступається місцем іграм із правилами (їхньою основною характеристикою є конвенціалізований знак - правило, обов'язкове для всіх учасників гри). Поява ігор із правилами стає можливою, завдяки важливому психічному новоутворенню - здатності дитини до децентрації [29].

У чому полягає специфіка гри з правилами?

Якщо узагальнити характерні ознаки ігор з правилами, які виявляються різними дослідниками (Х. Шварцман, І. Івич та ін.), то їх можна згрупувати в такий спосіб: 1) наявність

формалізованих, конвенціальних (безособистих, договірних, обов'язкових для всіх) правил; 2) змагальні відносини зі встановленням першості (виграшу) однієї з сторін [27].

Психологи (А. П. Усова, Т. А. Маркова, Д. Б. Ельконін та ін.) відзначають той факт, що правило тоді ефективніше виступає регулятором поведінки дитини, коли внутрішньо прийняте чи обране нею самою.

Н. Я. Михайленко і Н. А. Короткова виділяють такі особливості ігор за правилами на основі їх порівняння з сюжетними:

- гра з правилами передбачає спільну діяльність дітей (сюжетна гра може відбуватися в індивідуальній формі);
- у цих іграх завжди присутній перелік правил, які мають формалізований (тобто чіткий і усвідомлений) і обов'язковий для всіх учасників гри характер (правила можуть бути договірними чи взятими ззовні в готовому вигляді). Якщо в сюжетній грі кожен з учасників керується своїм розумінням смислу сюжету і ролі, які можуть змінюватися в процесі гри, то в грі з правилами правила стабільні, і будучи прийнятими на початку гри, повинні зберігатися впродовж усієї гри;
- у грі з правилами дії учасників реальні і однозначні (в сюжетній грі використовуються умовні, замінні дії);
- у грі з правилами є чітко визначений, заранні заданий кінцевий результат, який важливий не сам по собі, а порівняно з результатами інших, і орієнтований на виграш. Критерії виграшу однозначно визначають момент закінчення гри. В сюжетній же грі момент завершення довільний і залежить від бажань учасників гри;
- ігри з правилами після свого завершення виграшем можуть продовжуватись із повторенням ігрового циклу. Принципова незавершеність сюжетної гри зумовлена поступальним розгортанням її сюжету;
- якщо в сюжетній грі відносини між учасниками мають характер додатковості, то гра з правилами орієнтована на встановлення першості одного з учасників гри [27,24-25].

Спираючись на ці особливості, варто підкреслити два моменти, завдяки яким ігри з правилами можуть розглядатися як важливий засіб розвитку передумов особистісної свободи у дошкільників.

По-перше, присутність у них чітко заданих правил, які обов'язкові для виконання кожним учасником гри. Ці правила можуть бути взяті або в готовому вигляді, або мати договірний (конвенціональний) характер. Відмова одного з учасників виконувати їх приводить до розпаду гри і робить неможливим її продовження. Для того, щоб гра відбулася, необхідна готовність кожної дитини підпорядковувати себе правилам гри. Тим самим в іграх із правилами діти природно опановують досвід поєднання своїх особистих бажань з об'єктивно заданими правилами, які власне є прообразами соціальних норм поведінки. Причому це поєднання бажаного з дійсним відбувається, як правило, у безконфліктній формі. Крім того, певну цінність має здобутий дитиною досвід переживання тимчасової невдачі, а також прийняття успіху свого однолітка, що створює відповідний антифрустраційний імунітет. У цьому знаходить вияв емоційно-вольовий компонент особистісної свободи.

По-друге, ігри з правилами є зразком спільної діяльності дітей. Якщо взяти більш розвинений варіант, коли правила на початку гри не задані ззовні, а обговорюються і погоджуються їїучасниками, то це обговорення стимулює процес децентралізації, при якому відбувається зміщення уваги дитини з зони особистих інтересів на інтереси партнерів. Опанування досвіду сумісного погодження і обговорення ігрових правил слід розглядати як ефективний засіб розвитку соціально-особистісного компонента свободи дошкільників.

Така інтерпретація значення ігор з правилами в розвиткові особистісної свободи дошкільників підтверджується проведеними психолого-педагогічними дослідженнями (С. Г. Якобсон, Є. В. Суботський, Ж. Піаже та ін.). "Особливо важлива гра з правилами, - відзначають Н. Я. Михайленко і Н. А. Короткова, - для розвитку у дітей нормативної регуляції поведінки (саме нормативної регуляції, а не просто довільної дії). У грі з правилами

як кооперованій діяльності, що вимагає дотримання правил (норми) обов'язково для всіх учасників, виникає необхідність у взаємній нормативній регуляції (контроль за виконанням правил) - важливої складової морально-етичного розвитку дитини" [27,29].

У дослідженнях Ж. Піаже було виявлено, що відношення дитини до правила має змінний характер. Спочатку воно виявляється як безсвідоме і не пояснюване (правило для себе). Потім з'являється правило примусове, зовнішнє, яке черпається з наслідування старших, і тому має для дитини абсолютний характер. Нарешті, на стадії кооперації виникає правило раціональне, яке також носить обов'язковий характер, але базується на договорі, взаємній домовленості і може змінюватися за умови загальної згоди. При цьому, зауважує Ж. Піаже, зміна примусового правила раціональним багато в чому залежить від стосунків дорослих з дитиною: чим більше ці стосунки мають характер взаємної поваги, а не примусу, тим раніше з'являється раціональне, внутрішньо прийняте правило [27, 36]. Цим визначається один з механізмів сходження до раціонального правила.

Незважаючи на виключно велике значення ігор із правилами для розвитку передумов особистісної свободи в дошкільників, "у дошкільній педагогіці думка дослідників в основному фіксується на розвитку і вихованні дитини через гру (тобто через дидактичний зміст і задачі в організованій і здійснюваній педагогом діяльності дітей). Значно менше звертається уваги розвиткові гри з правилами як специфічній діяльності. У всякому випадку, підбір ігор для різних вікових груп базується на інтуїції і ускладненні дидактичних задач, можливо з цієї причини вони не переходять у самостійну діяльність дітей" [27,89]. Дійсно, у типовій "Програмі виховання і учіння в дитячому садку" в розділі "Гра" як у старшій [ЗО, 113-114], так і в підготовчій [ЗО, 144-146] групах ідеться лише про сюжетно-рольові, театралізовані, рухливі та дидактичні ігри і зовсім не згадується про ігри з правилами [ЗО]. Це призводить до того, що пропоновані дітям аж до старшого дошкільного віку рухливі і настільно-друковані ігри з правилами перенасичені сюжетними елементами.

Для повноцінного розвитку ігор із правилами необхідно створювати спеціальні умови. У цьому відношенні варто звернутися до дисертаційних наукових досліджень, зокрема до докторської дисертації з педагогіки Н.Я.Михайленко "Формування сюжетно-рольової гри в дошкільному віці", захищеній в 1987 році.

У результаті проведених досліджень доведено, що опанування дошкільнятами ігор із правилами має поетапний характер. Перші два етапи припадають на ранній і середній дошкільний вік. Якщо на першому етапі (2-4 роки) взаємодія вихователя і дитини носить простий почерговий характер і базується на неусвідомленому, стихійному правилі, то вже наступний етап (4-5 років) робота базується на добровільному, але обов'язковому підпорядкуванні зовнішньому готовому правилу, коли діти опановують специфічні характеристики ігор із правилами: установку на виграш, прагнення до успіху, перехід до наступного ігрового циклу і т.д. Посилення довільності дій здійснюється за рахунок поступової відмови від сюжетного і рольового обрамлення гри.

У ході третього етапу (старший дошкільний вік) діти не лише використовують готові конкретні ігри з правилами, але й навчаються перетворювати вже відомі їм правила, приходять до узгоджень нових. На перших порах ініціатором "зламування" ігрових стереотипів стає дорослий, але поступово в цю роботу все більш активно включаються й діти. У результаті цього етапу вони на початку гри придумують правила, погоджують їх між собою, зберігаючи при цьому обов'язковість їх виконання всіма учасниками. Ускладнення відбувається за рахунок включення в самостійну сумісну діяльність дітей елементів творчості і сумісного планування ігрових дій.

Таким чином, можна окреслити наступну загальну схему-логіку опанування ігор з правилами:

- сумісні дії з різнорідним матеріалом на основі простого правила;
- гра з орієнтацією на виграш на рівні готових ігрових правил;

- гра з орієнтацією на виграш, що включає творчу активність по виробленню нових правил, досягнення узгодженості відносно загальних правил [ЗО, 42].

У науковій літературі виокремлюються три типи ігор із правилами - на вдачу, фізичну і розумову компетенцію. Класичним прикладом ігор із правилами на вдачу є настільні ігри "Лото" і "Гусеня". Вони побудовані за достатньо універсальною схемою взаємодії учасників: елементи компетенції в них доведені до мінімуму; кінцеві результати дій наочні і уможливлюють сп і вставлення, що дозволяє легко визначити успіх (виграш) чи невдачу, тому їх зручно використовувати для "розхитування" звичних схем (правил) їх первинної реалізації.

Щоб прослідкувати ефективність логіки розгортання процесу опанування дошкільниками ігор із правилами для розвитку різних компонентів особистісної свободи, звернімося до емпіричного матеріалу [30,135-184].

Констатуюче спостереження над дітьми сьомого року життя (підготовча група), яким пропонувались ігри "Лото" і "Гусеня", показало, що більшість з них (75%) було орієнтовано не на кінцевий результат (виграш), а на сам процес гри. їх цікавив скоріш моментальний успіх ("Я тебе наздогнав", "У мене вже три картки, а в тебе дві" і т.д.).

У випадку порушення правил одним із учасників виникали труднощі у вирішенні конфліктних ситуацій. Діти або зверталися до дорослих зі скаргами, або самі розпочинали порушення правил ("Ах, ти так, Світланко! Будемо й ми ставити кубик на 6!"). Іноді через це гра розпадалась. Конфліктні ситуації майже не виникали при розподілі функцій чи визначенні права на перший хід, які вирішувались шляхом використання нормативних засобів (жеребкування чи явочний спосіб).

Однак порівняння даних з використання ігрових правил і норм взаємодії з даними за їх усвідомлення показало суттєву розбіжність: діти знають, як необхідно діяти, але не використовують ці знання на практиці.

Дослідники причину цього явища вбачають у тому, що для дітей 6-7 років виграш у грі на вдачу не володіє великою

суб'єктивною значущістю і сама ігрова діяльність губить свою звабність. Звідси - відсутність в учасників гри необхідності у взаємному контролі і регулюванні поведінки з допомогою норм.

Щоб вирішити цю проблему, пропонувалось підвищити для кожного з учасників гри суб'єктивну значущість виграшу. Для цього використовувалась методика "Третій зайвий", сутність якої полягала в наступному: на початку гри "раптом" виявлялося, що ігрового матеріалу одному з присутніх не вистачає. Хтось має пропустити перший кон, а в другому замінити того, який програв. Такий учасник визначався шляхом жеребкування, способи проведення якого попередньо погоджувались. Крім того, дорослий всіляко намагався показати своє прагнення до виграшу, емоційно виражав радість у випадку успіху і щире засмучення при невдачі. Для посилення інтересу до гри експериментатор вводив до цього невідоме дітям тимчасове обмеження, роблячи жорсткішими умови гри: хто до рахунку "три" не знайде в себе необхідну картку, той програв і повинен відкласти її вбік.

Ці прийоми посилення ігрової змагальності відразу ж змінювали ситуацію. Тепер партнери в ході гри уважно спостерігали за діями один одного, здійснюючи постійний взаємоконтроль. Жодного разу не виявлялося перенасичення грою. Діти раділи у випадку виграшу, бо це уможливлювало продовження гри і перебирання на себе функцій ведучого. У випадку конфлікту роль арбітра брала на себе дитина-спостерігач, а не дорослий.

У такий спосіб експериментально було підтверджено, що використання методики "Третій зайвий" в іграх з правилами на вдачу дозволяє значно підвищити суб'єктивну значущість виграшу і сприяє нормативній регуляції поведінки дітей. Це створює більші можливості для розвитку у старших дошкільників емоційно-вольового компоненту особистісної свободи.

Однак до цих пір ішлося про стереотипні ігрові правила, які діти одержували ззовні в готовому вигляді. Проектування ж ситуацій, в яких дошкільники мали можливість самі створювати

і узгоджувати між собою нові правила гри, дозволило б значно посилити вплив ігор із правилами на розвиток особистісної свободи за рахунок розширення сфери їх впливу на соціально особистісний і діяльнісно-практичний компоненти свободи.

Для перевірки запропонованого гіпотетичного передбачення знову звернімося до емпіричного матеріалу дослідників. Використаємо експериментальну методику "Неповна гра", суть якої полягає в тому, що дітям пропонується вже відома їм настільна гра, але тепер у ній відсутній один із важливих предметів, необхідних для розгортання ігрових дій. Наприклад, із гри "Гуселя" попередньо вилучався кубик, підкидаючи який діти визначали кількість "кроків". У випадку явного утруднення виходу із цієї ситуаціїїм пропонувався додатковий ігровий матеріал -6 кольорових карток. І, нарешті, якщо діти і в цьому випадку нічого не могли придумати, то їм пропонувався нестандартний кубик (кожна його грань не мала звичних точок, а пофарбована в певний колір). Які результати отримані?

Із 9 ігрових тріад дітей підготовчої групи 8 придумали нові правила-засоби шляхом підключення допоміжного ігрового матеріалу (5 - із кольоровими картками і 3 - з нестандартним кубиком). Порівняно із грою при повному наборі предметів різко посилився взаємоконтроль учасників гри за діями один одного, майже не було не помічених учасниками порушень правил. Порушники відразу підпорядковувались вимогам партнерів і виправляли свою поведінку.

У спільній діяльності дітей явно виокремлювалися два періоди - підготовчий (під час якого відбувалося спільне обговорення варіантів гри без кубика) і основний, спрямований на реалізацію замислу. З приводу запропонованих правил не вдалося зафіксувати жодного конфлікту.

У другій, більш ускладненій серії експерименту, не вистачало вже не кубика, а ігрового поля, яке замінювалося листком паперу і одним фломастером. Тим самим активність дітей стимулювалася в двох напрямках - створення нового ігрового поля; вигадування нових правил, які б підійшли до створеного ігрового матеріалу.

Впродовж гри не іифіїсеоімшо жодного випадку перенасичення нею чи бажання призупинити її до закінчення визначеного терміну. Конфлікти між дітьми виникали дуже рідко і носили характер змістових ноузгоджснестей, в той час як в ситуаціях стандартної гри попи в основному зводилися до претензій. Виходячи з цього, можна зробити висновки;

- методика "Неповна гра", в основі якої лежить розхитування жорсткої схеми гри з конкретним ігровим матеріалом, дозволяє значно актуалізувати процес взаємоконтролю учасників за діями один одного, використання ними нормативних засобів при розподілі ігрових функцій;
- спеціально створювана ситуація дефіциту ігрового матеріалу стимулює розвиток творчої активності в формі спільної діяльності, коли діти повинні постійно узгоджувати між собою варіанти відтворення ігрового матеріалу і виробляти нові правила гри ("правило-творчість").

У підсумку з'являються такі новоутворення, як здібність до погодження спільних дій, опанування різних типів взаємодії, довільне підпорядкування правилу, взаємна нормативна регуляція поведінки і т.п. Водночас включення у виховний процес ігор із правилами (за методикою "Неповна гра") дозволяє створити на підготовчій стадії (старший дошкільний вік) більш вагомі передумови для розвитку емоційно-вольового, соціально-особистісного і діяльнісно-практичного компонентів особистісної свободи.

Використання системи педагогічних засобів, серед яких системно-утворювальними є ігри з правилами, дозволяє стимулювати розвиток передумов особистісної свободи у дітей дошкільного віку на підготовчій стадії процесу. У рамках цієї стадії відбувається більш інтенсивне становлення таких психічних новоутворень дошкільників, як довільність поведінки, здібність до автономії, досвід міжособистісної взаємодії і т.п., які формуються в основному в умовах ігрової діяльності. Із приходом дітей до школи це створює більш сприятливі можливості для генералізації даних новоутворень вже в умовах навчальної діяльності.

Згідно зі стадійною моделлю побудови процесу розвитку особистісної свободи у молодших школярів перша стадія приходиться на 1-3-ю навчальну чверть 1-го класу. Основна мета цієї стадії полягає в тому, щоб сформувати в учнів достатньо високий рівень автономності діяльності. Вона може досягатись в результаті опанування учнями такого досвіду:

- здійснення аналізу і орієнтування в ситуаціях як навчального, так і позанавчального характеру (організаційно-аналітичні вміння);
- самостійної постановки цілей навчальної діяльності (здібність до ціле- покладання);
- складання поетапної програми власної майбутньої діяльності (здібність до планування діяльності);
- реалізація складеної програми з досягнення поставлених цілей (здібність до реалізації програми);
- аналізу і оцінки рівня успішності своєї діяльності (здібність до рефлексії і оцінки).

Крім основної цілі є й допоміжна - формування в учнів первинного досвіду навчальної взаємодії зі своїми однокласниками. Однак на даній стадії процесу вона має фоновий характер і здійснюється в умовах розподілу не розумових, а предметно-практичних дій. Якщо виходити зі структури особистісної свободи, можна відзначити, що основна мета першої стадії процесу орієнтована на розвиток емоційно-вольового, а додаткова - соціально-особистісного компоненту свободи.

Як провідний педагогічний засіб на першій стадії можна використати самостійне проектування і наступне автономне здійснення учнями своєї навчальної діяльності. Оскільки формування досвіду автономної поведінки у молодших школярів процес досить довгий і складний, то першу стадію можна поділити натри послідовні етапи.

Завданням першого етапу може бути опанування учнями вільного вибору навчальних завдань. Другий етап полягає у попередньому цілепокладанні, в якому акценти зміщуватимуться на його першу складову частину - цілеутворення. На третьому

етапі можна проектувати ситуації, які охоплюють всі основні структурні елементи цілісної діяльності: аналіз ситуації, постановку цілі, планування, здійснення цілі, рефлексію і самооцінку.

Якщо педагогічні засоби першої стадії процесу порівняти з його ситуаційною моделлю, то можна помітити, що в цю стадію входить розгортання п'яти наступних типів ситуацій: 1-1 (перетворення предметно-навчального змісту, здійснюваного безпосередньо самим учителем); 1-2 (зміна суб'єктних властивостей учнів, проектована і здійснювана вчителем); II-1 (перетворення предметно-навчального змісту, здійснюване вчителем, який взаємодіє з класом); III-1 (перетворення предметно-навчального змісту, здійснюване автономно кожним учнем); II-2 (проектування кожним учнем зміни своїх суб'єктивних властивостей). У вирішенні допоміжної цілі першої стадії використовується ситуація 1-3 (безпосередня організація вчителем міжсуб'єктної взаємодії дітей в групах).

Для прикладу можна запропонувати конкретний опис організації і розгортання деяких ситуацій у навчальному процесі.

Як правило, на першому етапі першої стадії основна увага приділяється опануванню учнями досвіду вільного вибору навчальних завдань. Відзначаючи важливість цього досвіду, Ш. О. Амонашвілі зауважував, що "проблема полягає в тому, щоб... школяр запропоновану, педагогічно необхідну навчальну задачу сприймав як вільно обрану. Це коріння, з якого виростає педагогіка як наука про виховання і як мистецтво виховання" [31, 60]. Однак аналіз стану шкільної практики доводить, що вирішення цієї проблеми пов'язане з певними труднощами, одна з яких зумовлена недостатньою розробкою відповідного методичного забезпечення.

В експериментальній роботі право вільного вибору реалізувалось наданням учням можливості вибору навчальних завдань під час самостійної роботи на уроці. У традиційній методиці самостійні роботи зазвичай пропонують учням у двох приблизно однакового рівня варіантах, які орієнтовані на середнього учня. Для сильних учнів ці варіанти достатньо

прості, і вони з ними досить швидко справляються, для слабких, навпаки, надзвичайно важкі. Деякі вчителі, використовуючи диференційований підхід, роздають учням для самостійної роботи завдання з урахуванням рівня їх підготовленості. Однак цей прийом має суттєвий недолік - розподіл завдань виконує сам учитель, а активна участь учнів при цьому залишається незатребуваною.

Обійти побічний вплив традиційної форми диференційованого підходу дозволяють ситуації вільного вибору. Яка ж методика їх використання при проведенні самостійної роботи?

Пропонуються три варіанти завдань різного рівня складності - складні, розраховані на сильних учнів, середньої складності і прості, доступні для вирішення навіть найслабшим. Ці варіанти відрізняються як кількістю дій, які необхідно виконати для їх вирішення, так і їх складністю (відомо, наприклад, що віднімання учням виконати складніше, ніж додавання).

Картки із завданнями лежать на столі поряд із трафаретами, що визначають категорію складності кожного завдання. Учні по черзі підходять до столу і на свій розсуд вибирають будь-яке із запропонованих завдань. На вибір яких завдань найчастіше вони орієнтуються? Досвід показав, що 51,7% вибирають завдання, приблизно відповідні їх рівню математичної підготовки, 20,7% - завдання більш легкі, ніж могли б вирішити, останні переоцінюють свої можливості, претендуючи на більш складні завдання. Деякі з учасників третьої групи, вибравши складні завдання і не справившись з ними, починають розуміти, що рівень їх підготовки поки не дозволяє виконувати такі, однак більшість з них наступного разу знову обирають важкі завдання.

Надалі, крім самостійної роботи в класі, використовувались ситуації вільного вибору при виконанні учнями домашнього завдання. Так, на уроках математики використовували багато додаткових завдань із різних джерел - цікаві задачі, геометричний матеріал, задачі підвищеної складності і т. д. У зв'язку з цим значна доля задач із підручника з математики, призначених для

рішення на цьому уроці, залишалась невикористаною (зазвичай 4-5, а то й 6 задач). Це дозволяло в якості домашнього завдання пропонувати учням самостійно вибрати із невирішених задач ті, які вони вважатимуть необхідними. Кількість завдань для домашньої роботи не обмежувалась.

Якою ж була реакція учнів на таку форму домашнього завдання? Передусім на обличчях деяких читалося здивування і певна недовіра. Багатьох цікавило, чи можна дома взагалі не вирішувати задачі? Ствердлива відповідь на це питання викликала ще більше здивування. Окремі учні висловили сумніви в тому, що невиконання домашнього завдання не викличе відповідного покарання. Така реакція наочно засвідчувала те, що учні, які звикли до виконання навчальної роботи строго за встановленим вчителем регламентом, були зовсім не підготовленими до дії в ситуації вільного вибору. Слід відзначити, що даючи завдання в такій формі, експериментатори намагались не тиснути на учнів обов'язковістю його виконання.

Які результати були досягнуті? При першому виконанні домашнього завдання на основі вільного вибору біля половини учнів вирішили стільки **ж** завдань, як і зазвичай (можливо трохи менше). Декілька учнів взагалі його не виконували з надійними для них мотивуваннями: музична школа, хвороба тощо. Однак у кожному класі приблизно 5-6 учнів виконали завдання в обсязі значно більшому за звичайний. Здивування викликав факт, що серед цих учнів були й такі, що не належали до категорії сильних. Після бесіди було зрозуміло, що вибір домашнього завдання вони здійснювали самостійно, без зовнішнього примусу.

У подальшому для більш обґрунтованого вибору як обсягу, так і змісту учням пропонувалися певні орієнтири. Наприклад, дали пораду виконувати в першу чергу ті завдання, які для них **є** більш важкими.

Упродовж певного етапу першокласники певною мірою опанували досвід самостійного вільного вибору навчальних завдань. Така форма роботи стала для них звичною і вже не викликала такого здивування, яке спостерігалося на початку.

Разом з тим варто наголосити: якщо формальний бік вільного вибору опановувався швидко, то цього не можна сказати про змістовий. Значна частина учнів здійснювала вибір стихійно, бо не була готовою реально оцінити свої можливості у виконанні завдань різного рівня складності. Тому надалі з метою корекції самооцінки, використовувався наступний прийом: відразу після виконання завдання учням пропонувалося оцінити свої роботи. Після цього зібрали листи з рішеннями і виставленими учнями оцінками, перевірили правильність рішення кожного завдання, виправили помилки, але оцінки не ставилися, а запропонували учням зробити ще раз процедуру оцінювання. Тепер поряд із першою оцінкою вони виставили й другу, орієнтуючись на характер та кількість виправлених учителем помилок.

Виставляючи другу оцінку поряд із першою (особливо у випадку їх значного розходження), учні із завищеною самооцінкою мають можливість переконатися в тому, що переоцінили свої реальні сили. Актуалізація в свідомості таких учнів факту переоцінки своїх успіхів стимулює їх до більш правильної орієнтації своїх власних можливостей при вільному виборі варіанта самостійної роботи. Тому цей прийом - досить ефективний засіб у формуванні в школярів адекватної самооцінки результатів навчальної діяльності.

Ситуації вільного вибору не замінюють, а досить вдало доповнюють традиційні форми організації навчального процесу в початковій школі. їх успішно можна використовувати на різних етапах уроку: виконання самостійної роботи, домашні завдання і т.д.

Одержані новоутворення на цьому етапі дозволили в межах другого етапу перенести центр ваги на розвиток у школярів цілеутворення і планування своєї навчальної роботи. Така робота вже доступна першокласникам. Для цієї цілі зручно використовувати уроки, не пов'язані з вивченням нового матеріалу, в цьому випадку вчитель має більш широкі можливості для варіацій з навчальним матеріалом.

Після знайомства учнів з прийомами віднімання чисел виду 30 - 6 декілька уроків відводиться для закріплення всіх раніше вивчених випадків додавання і віднімання в межах 100 (40 + 20, 50 - 30,34 + 20,34 + 2,26 + 4,48 - 30,48 - 3). Один із цих уроків вчитель використав для залучення першокласників до сумісного планування його змісту. З цією метою під час перерви на дошці вчитель записав ті основні етапи, на яких передбачалося побудувати цей урок - перевірка домашнього завдання, усний рахунок, геометрична задача, цікава задача, самостійна робота, підведення підсумків тощо.

Орієнтуючись на визначені етапи, учням запропоновано скласти план уроку. Цю роботу вони виконали з ентузіазмом. Однак обговорення складених планів показало, що більшість віддало перевагу обмеженню свого вибору найбільш цікавими завданнями. У здійсненні процесу вільного вибору домінує зовнішній чинник - бажання. Як цю можливість вільного вибору узгодити з необхідністю виконання на уроці іншої, можливо менш цікавої, але більш необхідної роботи? Для цього використано такий прийом.

Учитель нагадав про те, що у підведенні підсумків минулого уроку багато учнів відзначили, що їм важко виконувати приклади, пов'язані з діями віднімання. "Можливо нам сьогодні слід потренуватися вирішувати саме такі приклади?" - запитав учитель. Ця пропозиція відразу знайшла підтримку, тому в план уроку була включена самостійна робота, на якій відпрацьовувалось вирішення прикладів на віднімання типу 48 - 30 і 30 - 6.

У результаті в сферу орієнтацій першокласників вводився досить важливий для майбутньої роботи критерій - рівень опанування ними навчального матеріалу, який актуалізує у свідомості учнів значущість "належного", об'єктивно необхідного варіанту вільного вибору і тим самим сприяє його поєднанню з бажаним варіантом.

Слід зазначити, що таке поєднання бажаного і неявного відбувається значно легше, якщо воно спирається на

достатньо високий рівень розвитку в учнів здібності адекватно оцінювати свою навчальну діяльність. Тому роботі, пов'язаної з участю молодших школярів у плануванні навчального матеріалу, повинен передувати активний розвиток у них рефлексивно-оцінної сфери.

Звичайно, рівень розвитку не дозволяє першокласникам розібратися у тому досить складному взаємозв'язку, який об'єктивно існує між різними етапами уроку і визначає логіку їх розгортання. Однак передача учнями деяких функцій у плануванні навчальної роботи на уроці шляхом використання ситуацій вільного вибору достатньо ефективно впливає на формування у них ставлення до наукового матеріалу. До плану роботи на уроці, складеному при їх безпосередній участі, учні ставляться вже дещо по-іншому, ніж би він був заданий вчителем Систематичне використання на уроках ситуацій вільного вибору дозволяє учням краще усвідомлювати різний статус пізнаваних ними знань, а отже більш правильно корегувати свою діяльність на їх опанування.

На третьому етапі першої стадії вчитель проектував ситуації, цілісно відтворюючі всі основні структурні елементи діяльнісної "клітинки". Наведемо один із фрагментів уроку з математики в 1-ому класі.

Мета уроку: 1) актуалізація в учнів потреби в рефлексії свого просування в опануванні математичного змісту в умовах вільного самостійного вибору навчальних завдань; 2) формування у першокласників уміння працювати на уроці в автономному режимі.

Дидактичний матеріал: листи з друкованою основою.

Аналіз змісту навчальних завдань у листах з друкованою основою. Для проведення уроку підготовлено 16 видів листів з друкованою основою. Зміст листів розбито на три групи: 1) завдання, орієнтовані на опанування нумерації двозначних чисел (2 листи); 2) завдання, пов'язані з вивченням арифметичних дій (12 листів); 3) завдання на вирішення текстових задач в одну дію (2 листи). Різна кількість листів кожного виду зумовлена тим, що

нумерація чисел в межах 100 в цілому була учнями вже опанована. А текстові задачі поки що не розглядалися (навчання з математики в цьому випадку передбачає більш пізнє введення задач).

У структурі уроку проектувалися такі етапи:

1) опанування учнями незнайомих форм подачі навчальних завдань, які використовуються в листах із друкованою основою (необхідність на цьому етапі виникає періодично, в міру оновлення форм подачі навчальних завдань);
2) вибір групи у вигляді навчального завдання для самостійного виконання;
3) робота на основі листів з друкованою основою;
4) підведення підсумків робіт та їх аналіз.

На першому етапі уроку діти опановували незнайомі їм форми подачі навчальних завдань, які розміщувались в надрукованих листах. Для цього класна дошка ділилась на три частини, кожна з яких позначалась лексично знайомим учням словом: числа (нумерація двозначних чисел); дії (додавання і віднімання в межах 100); задачі (прості текстові задачі на додавання і віднімання). Перед уроком до кожного з цих розділів вписані заготовки навчальних завдань, кожна з яких мала свій порядковий номер. На уроці ці завдання колективно розглядались і зразок їх виконання фіксувався одним з учнів на дошці. У такий спосіб до кінця етапу діти набували досвід виконання навчальних завдань, поданих у різних формах. Це попереджувало появу з їхнього боку чималої кількості питань під час роботи з друкованими листами.

На наступному етапі уроку вчитель пропонує подумати і попередньо вибирає розділ, із якого діти виконуватимуть завдання. Цьому допомагає робота, виконана на попередньому етапі: всі завдання знаходяться на дошці, перед очима учнів.

Спостереження за класом доводять, що не всі першокласники здатні здійснити вільний вибір одного з розділу завдань. Деякі з них радяться зі своїми сусідами, прагнуть пізнати їхній варіант вибору, іноді налаштовуються під нього: "Ти який варіант вибрав? Перший? Тоді я також перший!". Інші

довго не можуть визначитися і декілька разів змінюють своє рішення: "Я виберу перший розділ. Ні, краще другий. Все таки вибираю перший!".

У такому випадку вчителю не потрібно поспішати згортати ці дитячі роздуми. У традиційному навчальному процесі в учнів виникає не так багато ситуацій, в яких виявляється можливість реалізації боротьби мотивів, нелегкого процесу прийняття власного рішення. Адже будь-який вільний вибір супроводжується і одночасним прийняттям суб'єктом власного вибору і розуміння відповідальності за його результати. Відповідальність, відзначають філософи, є зворотною стороною волі. Без свободи немає і не може бути ніякої відповідальності.

Досвідно-експериментальна робота показує, що на початку опанування першокласниками механізму вільного вибору навчальних завдань вчителю краще уникати використання засобів, орієнтованих на зовнішнє мотивування цього процесу (оцінкою чи словесною критикою в разі невдачі). Не варто також послуговуватися якимось критеріями, що визначають індивідуальні особливості вибору навчальних завдань кожним учнем. Основна задача цього етапу - допомогти дитині "вжитися" у ще незвичну для неї в навчальному процесі ситуацію вибору, відчути себе суб'єктом цього вибору. Адже в рамках традиційної форми організації навчальної діяльності в початковій школі, для якого характерне одночасне виконання всіма учнями класу однієї й тієї ж навчальної роботи, практично не знаходиться місця для вияву і реалізації цього важливого інструменту особистісного розвитку - свободи вибору.

Щоб допомогти кожній дитині остаточно визначитися і зафіксувати обраний варіант, учитель пропонує почергово піднести руки тим, хто обрав перший розділ, потім другий, і, нарешті, третій. Цей момент фіксації результату вибору на першій порі надзвичайно важливий. Він переконує учня: "Все, рубікон пройдено! Був час обдумати і зважити різні варіанти, але рано чи пізно наступає момент, коли необхідно зробити остаточний вибір".

Ще необхідно зазначити, що в першому етапі у виборі навчальних завдань першокласники орієнтуються передусім на більш цікаві форми їх подачі. На питання: "Чому ти обрав саме це завдання?" типовою є така відповідь: "Мені це завдання більше сподобалось". У більшості випадків обирають більш легкі завдання, виконання яких не вимагає від учня великих зусиль. Однак у частини учнів спостерігається інша спрямованість - вони обирають найважчі завдання, не враховуючи при цьому своїх реальних можливостей. Зазвичай до цієї групи належать діти з завищеною самооцінкою.

Визначившись із вибором розділу ("Числа", "Дії" чи "Задачі"), на третьому етапі уроку учні підходять до спеціального столу, на якому знаходяться друковані листи і вибирають для себе з цього розділу конкретний вид завдання. У деяких дітей нестійкість та імпульсивність у виборі навчальних завдань продовжують виявлятися і на цьому етапі. Вже стоячи перед столом, вони під впливом одноліток чи інших випадкових чинників раптово змінюють свій попередньо вибраний варіант. Вчителю в таких випадках слід утриматися від втручання і, тим більше, пропонувати будь-які оцінні рішення. Його основне завдання - уважно спостерігати і лише в крайніх випадках, на прохання самої дитини, надавати їй допомогу у вигляді поради.

Спостереження за поведінкою учнів під час виконання ними вибраних навчальних занять також дозволило виявити їх особливості. Якщо дехто з дітей відразу ж після вибору завдання повністю ввійшли в роботу, то значна частина виявляла дії орієнтовного характеру. Це виявлялося в тому, що хтось став ідентифікувати свої завдання з тими зразками, які були представлені на дошці у класі, інші попередньо слідкували за процесом виконання аналогічного завдання своїм сусідом (іноді це спостереження переривалось уточнюючими питаннями).

Важливим етапом у використанні цілісних ситуацій вільного вибору навчальних завдань - підведення підсумків роботи. На цьому етапі необхідно актуалізувати в учнів потребу в рефлексії успішності опанування різних видів математичного

змісту в умовах вільного самостійного вибору навчальних завдань. Для цього використовувався наступний прийом. Учитель просив кожного учня зі всіх виконаних ними прикладів вибрати два - найлегший і найважчий. Після цього учні почергово виходили до дошки і записували в лівій її частині ті завдання, які були для них легкими, а в правій - важкими. Виписані завдання стали предметом наступного колективного аналізу під керівництвом учителя. В результаті було виявлено, що майже для всіх учнів класу найлегшими завданнями були пов'язані з нумераціями чисел, додаванням і відніманням у межах десяти; найважчими - приклади на додавання і віднімання двозначних чисел із переходом через десяток. У такий спосіб, рефлексія успішності опанування учнями різного виду математичного змісту в умовах самостійного вибору навчальних завдань послужила основою для розвитку їх власного цілепокладання.

Слід зауважити, що при відповіді на запитання "Який варіант роботи вам більше сподобався: коли завдання дає вчитель чи коли ви обираєте самі?", переважав другий варіант. Однак декілька учнів віддали перевагу першому, мовляв: "Учитель краще знає, які завдання нам дати, а ми самі можемо помилитися". Отже, починаючи з першого класу виявляється прагнення деякої частини учнів ухилитися від вільного вибору, передавши цю функцію вчителю (це ніщо інше, як вияв феномена Е. Фромма "втеча від свободи"). До цієї групи зазвичай належать невпевнені діти, із заниженою самооцінкою, низьким рівнем розвитку рефлексивних здібностей.

На етапі опанування першокласниками вільного вибору навчальних завдань виникають різні проблеми, серед них:

Гіпертрофована орієнтація деяких учнів на еталонне виконання навчальних завдань. Діти цієї категорії до тих пір не розпочнуть виконання завдання, допоки досконало не визначать всіх деталей його виконання. Цим вони наносять вчителю немало турбот. "А короткий запис умови писати?", "А задачу вирішувати за діями?", "А малюнок виконувати ручкою чи олівцем?" - іноді здається, що питання безкінечні. У цій ситуації

можливі різні варіанти реакції з боку вчителя, передусім надмірна регламентація навчальних процедур, прагнення схематизувати все і вся. Можна порекомендувати йому деякі педагогічні засоби і прийоми. Зокрема, виокремити мінімум схем, які учні повинні виконувати завжди. Всі проблеми, які не належать до схем, залишаються на вирішення за учнями.

Збоку від дошки у класі чи на боковій стіні класу варто розмістити спеціальний стенд, на якому розміщуються зразки виконання завдань, актуальні на цей момент. У міру необхідності зміст цього стенду оновлюється.

Вибір дитиною навчального завдання не відповідає її реальним можливостям - або досить важко, або, навпаки, дуже легко. У цьому випадку можливі декілька варіантів. Небажані педагогічні засоби і методичні прийоми:

а) відразу ж після вибору неадекватного завдання втручатися і змінювати його на інше, більш відповідне, на думку вчителя, реальним можливостям дитини;
б) дорікати дитині за те, що вона не хоче брати завдання, відповідне її рівню знань (якщо вона обрала надто легке завдання);
в) помилки у виборі навчальних завдань окремими учнями оголошувати перед усім класом.

Педагогічні засоби і методичні прийоми, які можна порекомендувати вчителеві (ідентична буква відповідає рекомендації утримання від небажаної дії вчителя):

а) утримати своє прагнення тут же виправити помилковий вибір дитини, очікуючи закінчення роботи, щоб у ході співбесіди допомогти їй усвідомити факт неадекватності вибору. У бесіді намагатися обійти оцінні судження і завершити її переконаністю в подальшому правильному виборі;
б) намітити систему фронтальної і індивідуальної роботи з кожним окремим учнем у формуванні у нього адекватної оцінки своїх навчальних досягнень;
в) позбутися всіх факторів, які провокують дитину вибрати найлегше завдання (виставлення оцінок за роботу та ін.).

Розглянуті рекомендації сприяють більш ефективному розвитку емоційно-вольового компоненту особистісної волі молодших школярів.

Описаний варіант розвитку волі школярів реалізувався в межах традиційної форми організації навчального процесу в початковій школі - навчального уроку. Спостереження за роботою учнів показали, що жорстко регламентовані навчальні години і перерви між ними стримують становлення повноцінної автономної навчальної діяльності молодших школярів. Урок як форма навчального процесу ще з часів *Я.* А. Коменського добре себе зарекомендував. Однак в умовах, коли однією з пріоритетних цінностей початкової освіти є розвиток особистісної волі учнів, універсалізація цієї форми навчального процесу показує свої обмежені можливості. Цей факт вимагає пошуку нових організаційних форм навчання, що адекватно відображує зміни в цілісних орієнтаціях.

Однією з таких форм, що реалізується в сучасній школі, є організація самостійної діяльності молодших школярів (вільна робота), що повністю замінює звичайні уроки. Ця форма реалізується в Монтесорі-школах, діяльність яких започаткована в Україні, зокрема і в Києві. Маємо можливість ознайомитися зі школами такого типу більш детально в наступних наукових розвідках.

3.3. Волевиявлення суб'єктів навчання в координатах організаційних форм навчального процесу

Серйозною перепоною на шляху до вільної школи справедливо вважається традиційно пануюча форма навчального процесу - класно-урочна система.

У педагогічній літературі відзначається, що класно-урочна система у її чистому вигляді розглядалася анахронізмом у прогресивній педагогіці Європи ще на початку XIX ст. Основним недоліком цієї системи вважалося те, що вона розрахована на середнього учня і не дозволяє враховувати індивідуальні

особливості кожного учня, навіть при майстерній передачі вчителем готових знань. Прихильники вільного виховання поділяють методи учіння на активні і пасивні. В активних методах учитель немовби відступає на другий план, а в центрі педагогічного процесу стає учень. Пріоритетом стає не нагромадження знань, а набуті вміння працювати.

Варто відзначити, що поряд з огульною критикою "ліваками" всього, що хоч якось схоже на давню урочну форму в організації освіти (в основному з формальних позицій - існування дзвінків та розкладу уроків), давались і більш врівноважені оцінки її недоліків з огляду значно суттєвіших характеристик навчання:

- зайва і нераціональна витрата навчального часу, байдикування серед учнів під час уроку;
- негнучкість урочної системи (або опитування, або перевірка письмової роботи);
- відсутність намагань прилучати учнів до планування подальшої навчальної роботи;
- робота лише з частиною класу, хоч учителю здається, що він працює зі всіма учнями.

Список цих недоліків доповнювали: зрівнювання; орієнтування на середнього учня; стандартна побудова уроку; відсутність організованого спілкування між учнями в процесі навчання (фронтальна форма організації навчальних занять, за свідченнями психологів, створює неможливі умови для колективної взаємодії: діти працюють "поряд, але не разом)".

Більш раціональним варіантом організації навчальної роботи, поряд з уроком, став Дальтон-план, який з'явився в школах на теренах СРСР в 20-х роках. Цьому сприяв переклад у 1928 р. книги Дж. Дьюї "Дальтонівський лабораторний план". Які ж відмінності цієї форми організації навчальної роботи від традиційної класно-урочної системи?

Передусім, клас у звичному розумінні, не існував. На його території організовувалась лабораторія. Зміст навчальних програм залишався попереднім, але докорінно змінювався характер його опрацювання: вся програма розбивалась на місячні

підряди чи завдання. Кожен учень заключав договір на опанування певного змісту, який реалізувався в індивідуальному порядкові. Всі завдання погоджувалися зі вчителем на попередній консультації.

Принциповою основою і головним достоїнством дальтонівського плану вважалася свобода особистості учня. Прийшовши вранці до школи, учень розпочинав роботу у будь-якій із лабораторій (як одноосібно, так і з невеликою групою учнів, які виконували таке ж завдання). Час занять в лабораторії не регламентувався. Загубивши інтерес до роботи, учень переходив до іншої лабораторії. Можна було відразу виконувати всі недільні завдання з одного предмету, а потім переходити до інших. Це дозволяло кожній дитині опановувати навчальний матеріал відповідно до своїх власних індивідуальних темпів.

Об'єднання у невеликі групи при виконанні завдань уможливлювало звертання слабших учнів до сильніших. Крім того, Дальтон-план допускав навчальну взаємодію дітей з різних вікових груп. Щоденно групи збиралися на декілька хвилин і разом із керівником здійснювали планування і координацію своєї роботи (аналог рефлексивного кола в педагогіці М. Монтессорі).

Дальтон-план став реалізовуватися в школах СРСР з 1928 р. у модифікованому вигляді. Щоб запобігти розвиткові у дітей егоїзму, навчальні завдання роздавалися не кожному учневі, а групі з 3-6 осіб.

Підсумовуючи перші результати навчання за Дальтон-планом, М. М. Пістрак відзначав такі недоліки:

- Дальтон-план знищував класно-урочну систему. При такій формі роботи кожен учень відповідав сам за себе. Об'єднання в групи з декількох осіб носило формальний характер і не могло служити прикладом справжньої колективної роботи;
- з поділом програми на окремі місячні підряди зникала система колективних уроків. Новий підряд не реалізовувався, якщо не виконувався попередній, і тому один раз в місяць учні шикувалися в чергу для перевірки підрядів. У такий спосіб,

замість одних екзаменів в кінці року (проти яких велася боротьба), набиралось 8-9 з кожного навчального предмету [32,11-16].

Водночас Дальтон-план мав і свої переваги:

- допоміг позбутися пасивних класів, де учні, як правило, мовчали, а працював лише вчитель;
- досягнуто розуміння учнем цілі своєї роботи (досить важливий момент, бо раніше всі - від першокласника першого ступеня до студента - ніколи не бачили всієї роботи в цілому);
- з допомогою Дальтон-плану учням надавалася можливість займатися тим, чим вони хотіли;
- учень став почувати себе вільшіше;
- виконання цього плану активізувало школу, робота стала гнучкішою і динамічнішою;
- створені зовсім нові умови для сумісної роботи, зокрема, кооперація учителя і учня, а також учнів між собою [33].

У другій половині 20-х років Дальтон-план поступово трансформувався у лабораторно-бригадний метод, який трохи пізніше замінився методом проектів. Проектна система в її американському варіанті вимагала надання учням широкої ініціативи не лише у виконанні шкільної програми, але і в постановці цілей самої діяльності, в розробці проектів своєї освітньої роботи. Школа повинна була допомогти дитині у виборі таких проектів, які мають найбільшу цінність. У цьому випадку шкільну програму створювали самі діти, а не вчитель. Проекти розподіляли на колективні та індивідуальні. Однак, зрозуміло, не було підстав говорити про повне витіснення класно-урочної системи навіть у зразково-показових експериментальних школах.

Іншим варіантом зміни форм організації навчального процесу став Йєна-план. Автор цього варіанту - німецький педагог Петер Петерсен, який керував експериментальною школою при університеті міста Йєна. Свою систему учіння він розробляв як альтернативу панівній на початку XX століття освітній системі Гербарта, яка спиралася, на його переконання, на авторитарну і селективну педагогіку [34,4].

Петер Петерсон заперечував як гербартівську школу, в якій на першій позиції перебував всезнаючий і авторитарний учитель, так і прибічників нової освіти, які перебували на позиціях крайнього педоцентризму, підпорядковуючому цілком і повністю життя школи волі дитини. У школі-лабораторії в Йєні вчитель спостерігав і спрямовував процес навчання. Учні мали право на власне дослідження і критичне мислення.

Такі школи-общини з'явилися в Росії у 20-і роки з повною відмовою від традиційної класно-урочної системи [34, 4], і цілеспрямуванням занять на індивідуальну самостійну роботу дітей. У школі-общині було відсутнім усіляке підпорядкування, не створювалися ніякі спеціальні органи самоуправління. Звичних класів не було, їх змінили "жилі шкільні кімнати", в яких замість парт були встановлені столи і стільці з постійною перестановкою за бажаннями дітей.

У школі не культивувались оцінки, нагороди і покарання. Кожен учень міг вийти, зайти в будь-який час. У "жилій шкільній кімнаті" водночас працювало декілька мікрогруп. Однак, вільна атмосфера занять не суперечила належному порядку і мікрогрупи дітей не заважали одна одній.

Наступний варіант організації навчального процесу без класно-урочної системи, - Віннетка-план, названий іменем американського містечка Віннетка у передмісті Чикаго. Талановитим педагогом К. Уошберном у 20-х роках була створена найпродуктивніша освітня система, спрямована на заміну традиційної, з індивідуалізованою програмою самостійного опанування знань [35,18]. У школі Віннетка-план до фронтальної роботи з класом учитель звертався лише епізодично. Головний педагогічний принцип, на якому базувалася школа - вільний вибір діяльності. Однак, не зважаючи на всезагальну індивідуалізацію, всі учні успішно оволодівали базовим компонентом (але це відбувалося в різні терміни).

У початковій школі не існувало жорсткого розкладу уроків. Виконавши роботу з одного предмета, дитина переходила до іншого. Якщо ж вона сильно захоплювалася, то продовжувала

опрацьовувати завдання, яке так сподобалося. Широко використовувались самонавчання і самоперевірка. Індивідуалізація навчальної роботи приводила до того, що в одному класі знаходились діти різного рівня компетентності.

Основна функція вчителя полягала в стимулюванні пізнавальної діяльності дітей. Він не намагався звертатися до всього класу з поясненням чи питанням і ніколи сам не виправляв помилок, а лише підкреслював їх і спрямовував дітей на довідники та посібники для самостійного пошуку правильного вибору. Досить важливим моментом є те, що навчальний день розпочинався з години вільної творчості, впродовж якої діти самостійно вибирали і планували свою подальшу роботу.

Відмінність Віннетка-плану від Дальтон-плану полягала в тому, що перший був більше орієнтований на колективну форму організації навчальної роботи і центр ваги зміщався з процесу набування знань на їх використання.

Для того, щоб більш повно відтворити специфіку освіти, орієнтованої на розвиток особистішої свободи, описування її форм, цілей, змісту і процесу варто скористатись методом порівняння з відповідними компонентами традиційної школи. Почнемо з початкової, яка, разом із материнською, є фундаментом розвитку особистісної свободи.

Відомо, що одним із важливих компонентів, які визначають стратегічну спрямованість будь-якої дидактичної системи, є її цілі. "Як не парадоксально, але в усталеній психолого-педагогічній теорії початкової освіти проблема формування цілі розроблена недостатньо. Цілі початкової освіти, по суті, залишились на рівні давньої школи з її класно-урочною формою організації'" [36,17].

У період чотирьохрічного початкового всеобучу, введеного в 1934 р., початкова школа носила достатньо автономний характер і для багатьох учнів служила завершальною сходинкою освіти. Тому її функція зводилась в основному до оволодіння читанням, письмом, рахуванням і елементарним колом природно-географічних та історичних знань. Конкретні цілі та зміст

початкової освіти фактично не змінились після введення загальної семирічної, а потім і середньої, лише зменшився об'єм навчальних курсів, проголошені (але повною мірою не реалізовані) завдання виховання молодших школярів [36, 8].

Виховні проблеми в початковій школі стали активно досліджуватись в 70-і роки. Однак посилення виховної функції не змінювало суті учіння, яке продовжувало орієнтуватися на знаннєву парадигму освіти.

Певні зрушення у розумінні сутності початкової освіти були ініційовані дослідженнями, спрямованими на посилення розвиваючої функції учіння (Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін). Однак ці дослідження гальмувалися управлінськими органами народної освіти, які впродовж багатьох років дотримувались офіційної позиції неприйняття навчання у формуванні функцій дитини. І лише тепер, у зв'язку із демократизацією і гуманізацією суспільства стала необхідною і можливою розробка цілей навчання як висхідного компоненту методичної системи, що в основному визначає не лише зміст, але й організаційні форми та засоби навчання.

На перший план замість традиційної мета засвоєння предметних знань, умінь та навичок виходить мета виховання особистості дитини на основі організаційних форм навчальної діяльності (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін). Але, не зважаючи на намагання зміни пріоритетів, подібне формулювання мети має деякі методологічні прорахунки. По-перше, якщо виховання дитини пропонується здійснювати на основі формування навчальної діяльності, то остання виступає вже не як ціль, а як засіб. По-друге, терміни "виховання" і "формування" відтворюють процесуальну сторону діяльності педагога, і тому не можуть служити інструментом для описування і характеристики його цілей. Мета навчання повинна описуватися в тих поняттях, які відображують результат цього процесу, тобто пропоновані зміни в структурі когнітивних, особистісних та інших новоутворень особистості.

Безсумнівно, нові цільові орієнтири як в теоретичному, так і практичному відношеннях поки що детально не розроблені і

вимагають своєї конкретизації. Але послуговуючись філософсько-педагогічними ідеями у їх історичному розвиткові, дослідженнями психологів, можна з упевненістю стверджувати, що однією із найосновніших пріоритетних цілей початкової освіти є особистісна воля молодших школярів. Потреба "бути вільною" належить до природжених потреб людини. На рівні молодшого шкільного віку особистісна свобода може конкретизуватися у вигляді системи наступних ознак, які відображують пріоритети цільового компоненту вільного навчання:

- достатньо повні знання світоглядного характеру, що відображають об'єктивно існуючі закони природного і соціального світу із зони найближчого оточення молодших школярів;
- розуміння генезису основних предметних знань;
- усвідомлення логіки розгортання предметних знань (свого роду мета знання);
- наявність знань, які дозволяють відшукати і виокремити спектр можливих варіантів розгортання актуальної навчальної ситуації (широта, полі варіантність, гнучкість і прогностичність мислення), а не обмежуватися концентрацією уваги лише тільки на одному з цих варіантів;
- схильність до уяви і фантазії. Дитячі фантазії неможливо пояснити, послуговуючись лише парадигмами раціонального мислення. У цих фантазіях, як і в переживаннях, прагненнях, мріях виявляється ірраціональне начало;
- здібність здійснювати аналіз і орієнтування в ситуаціях як навчального, так і позанавчального характеру (орієнтаційні і аналітичні вміння);
- уміння самостійно ставити мету діяльності, а також:
  складати поетапну програму своєї власної майбутньої діяльності (здатність до планування діяльності);
  реалізувати складену програму і виявляти наполегливість в досягненні поставлених цілей (здатність до реалізації програми);
  аналізувати і оцінювати успішність своєї власної діяльності (здібність до рефлексії і оцінки);

- планувати діяльність, розподіляти функції між учасниками;
- погоджувати цілі сумісної діяльності;
- знаходити способи вирішення можливих неузгодженостей і конфліктних ситуацій;
- шукати сумісні компромісні варіанти вирішення;
- здійснювати вибір із декількох можливих найбільш оптимального варіанту поведінки;
- орієнтація на діяльність творчого, а не репродуктивного характеру;
- відповідальність за свої дії і вчинки.

Вирішення освітніх завдань, спрямованих на розвиток всіх цих виявів власної волі, у сукупності складників її структури, вимагають спеціального змісту. У якому обсязі цей зміст представлено у традиційній парадигмі початкової освіти?

Зміст традиційної освіти в початковій школі впродовж значного в часі періоду не піддавався будь-яким значним змінам. До цих пір він формувався головним чином під впливом вимог до початкової школи з боку середньої ланки, що значно жорстко визначало предметну структуру першої ступені школи і її навчальний план. Саме цим зумовлена помітна перевага в навчанні молодших школярів предметів, безпосередньо спрямованих на вивчення основних курсів середньої школи: більша частина навчального часу (до 75% відводилися вивченню рідної мови і математики. При цьому практично не враховувалися і фактично не використовувались потенціальні можливості, закладені у так званих "другорядних" предметах - музиці, образотворчому мистецтві, фізичній культурі, трудовому навчанні. "Для сучасної школи характерна однобічність, у ній домінує навчальна діяльність з опанування основ наук і непомірно мало місця залишається іншим видам діяльності" [37, 186].

Зміна цільових пріоритетів створює основу для розробки нових предметів, які більш широко і повноцінно реалізують завдання розвитку особистості. Звичайно, слід мати на увазі не лише нові, але й традиційно "старі" предмети

початкової школи. Враховуючи завдання гуманізації, слід іти від примату виховних завдань. Важливішою вимогою до відбору змісту навчання стає реалізація кожної мети виховання (розумової, моральної, естетичної, фізичної) в кожному навчальному предметі. Тому розробку програми навчання слід розпочинати не зі створення предметних програм, а з виявлення тих елементів змісту, в яких, крім навчання комунікативним вмінням (читання, письмо, рахунок), буде реалізовано формування всіх елементів навчальної діяльності як основи, що забезпечує розвиток молодших школярів. Ідеться про екстраполяцію когнітивного складника змісту в культурний, духовний, естетичний.

У відомій концепції змісту освіти (В. В. Краєвский, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін та ін.), ще в кордонах тодішнього СРСР, важливим компонентом був досвід творчої діяльності школярів. Це дозволило передбачити можливість започаткування в навчальному плані загальноосвітньої школи такого важливого компоненту, як досвід творчої діяльності школярів і, відповідно, подібного навчального предмету. Цей задум, на жаль, не зреалізувався. У навчальному плані школи до цього часу відсутні освітні сфери, що забезпечують повноцінне опанування школярами досвіду творчої діяльності як компонента змісту освіти. Те ж саме можна сказати і за естетичне ціннісне ставлення до світу.

При розробці процесуальної складової навчання, що визначає розвиток власної волі, слід звернути увагу на побудову системи моделей навчальних ситуацій, кожна з яких відображує специфіку певних компонентів свободи. Створюючи її, можна використати структуру загальної моделі, орієнтованої на розвиток власної волі, яка включає 5 основних блоків: орієнтаційно-аналітичний; прогностично-цільовий; програмно-плануючий; діяльнісно-реалізуючий; рефлексивно-оцінний. Кожен із цих блоків може розглядатися з двох різних позицій - з позицій об'єкта, на перетворення якого спрямована ця ситуація; і з позиції суб'єкта, який реалізує дії перетворювального характеру.

Залежно від об'єкта перетворення слід виокремити наступні типи ситуацій, спрямовані на:

- опанування і перетворення предметно-навчального змісту (у формі матеріалізованих дій з конкретними предметами і дій з моделями, які замінюють ці предмети;
- зміна суб'єктом учіння самого себе, своїх суб'єктивних властивостей (наприклад, рівня свого просування в опануванні навчального змісту, стилю свого мислення, креативних властивостей тощо);
- зміна характеру міжсуб'єктної взаємодії учнів в процесі навчально-пізнавальної діяльності;

Завдяки перетворенню предметно-навчального змісту змінюється характер міжсуб'єктної взаємодії учнів. Залежно ж від того, хто є суб'єктом, який реалізує перетворювальні дії, можна виділити такі ситуації, в яких суб'єктом діяльності є:

- лише сам вчитель (учні реалізують виконавчі функції);
- учитель, який взаємодіє з класом (частково передає учням ряд суб'єктних функцій);
- кожний окремий учень;
- у ролі колективного суб'єкта діяльності постають учні, які взаємодіють між собою.

Використовуючи ці дві різні типології, можна побудувати узагальнену сукупність можливих типів ситуацій, гіпотетично утворюючих більш сприятливі умови для розвитку власної волі школярів. Цю сукупність типів ситуацій зручно представити у вигляді матричного поля, в якому відображуються зміни об'єкта перетворення і суб'єкта, який здійснює ці перетворення.

Суб'єкт, який здійснює перетворення - учитель (I).

Об'єкт, на який спрямовані перетворення:

- реорганізація предметно-навчального змісту (1);
- зміна суб'єктних форм (2);
- міжсуб'єктна взаємодія учнів в процесі опанування навчального змісту (3).

Ситуація I-1 :

Учитель сам формулює учням мету навчальної діяльності, планує послідовність виконання навчальних завдань, оцінює

успішність їх виконання. Учні виконують лише дослідницьку функцію. Виконання навчальних завдань нерідко перетворюється в самоціль; основним критерієм їх успішності є відповідність заданому вчителем.

Ситуація 1-2:

Особливістю цього типу ситуацій є те, що вчитель проектує не лише опанування учнями навчального змісту, але й, в першу чергу - зміну суб'єктних властивостей учнів, що відбуваються в процесі цього опанування (формування мети, рефлексія, самооцінка та ін.). Ці новоутворення слугують основними критеріями в оцінці ефективності цього типу ситуацій.

Ситуація 1-3:

Вчитель організує міжсуб'єктну взаємодію дітей в групах; сам формує склади груп, розподіляє функції між учнями кожної групи, оцінює ефективність роботи кожної групи, зсуваючи критерії оцінки з якості опанування учнями навчального змісту на рівень погодженості їх сумісних дій на етапі обговорення результатів.

Учитель, який взаємодіє з класом (II).

Ситуація II-1:

Учитель проектує ситуації, в ході яких учні частково беруть участь в конструюванні завдань навчання, визначенні логіки опанування навчального змісту. Спілкування вчителя з класом носить, як правило, характер евристичної бесіди. Оцінку результатів діяльності здійснює в основному вчитель, частково беручи до уваги думку дітей. Критерії результативності напряму пов'язують з навчальним змістом.

Ситуація II-2:

Спрямованість на зміни суб'єктних властивостей відображується не лише в намірах самого вчителя, а стає предметом спільного обговорення цих питань з учнями. Ця робота здійснюється у формі колективної рефлексії, в ході якої учні при безпосередній участі вчителя проектують свою подальшу роботу по саморозвитку.

Ситуація II-3:

Учитель залучає учнів до обговорення питань, пов'язаних із формуванням складу груп, розподілом функцій між учасниками групи, складанням програми спільної діяльності. Після завершення роботи учні під керівництвом учителя оцінюють ефективність діяльності кожної групи за попередньо розробленими критеріями, що поєднують узгодженість в роботі, прагнення знайти компромісні рішення, способи виходу з конфліктних ситуацій і т.п.

Окремий учень класу (III).

Ситуація III-1:

У ситуаціях цього типу вчитель надає учням право роботи в автономному режимі. Кожен учень самостійно визначає для себе мету діяльності, напряму, пов'язуючи її з опануванням предметних знань, здійснює планування діяльності і оцінку її результатів. Домінують методи самостійної роботи зі спеціально розробленим дидактичним матеріалом при мінімальній консультаційній допомозі вчителя.

Ситуація ПІ-2:

Ці ситуації характеризуються тим, що вчитель, на відміну від двох попередніх типів ситуацій, не бере в них активної участі. Його завдання полягає в тому, щоб опосередкованими впливами стимулювати в кожного учня спрямованість на самостійні зміни своїх суб'єктних властивостей. Це робота зазвичай передує самостійному виборові учнями навчальних завдань різного рівня складності, і, як правило, індивідуально фіксуються ними на шкалі прогнозу.

Ситуація III-3:

На перший погляд, модель такого типу ситуацій в реальному житті відсутня в силу суперечливості своєї природи (міжсуб'єктна взаємодія може здійснюватися лише в групі учнів). Однак уявити такі ситуації можливо (окремий учень прогнозує можливі варіанти і оцінює ефективність міжсуб'єктної взаємодії в спеціально підібраних фрагментах літературних творів, наприклад, байці І. А. Крилова "Лебідь, рак і щука").

Учні взаємодіють між собою (IV).

Ситуація IV-1:

Для виконання навчальних завдань учні об'єднуються в автономно діючі групи. Функції між членами групи розподіляються учнями самостійно, без допомоги з боку вчителя. Важливішим критерієм результативності роботи групи є рівень досягнення навчальних цілей.

Ситуація IУ-2:

У ситуаціях цього типу функції вчителя обмежуються лише його допомогою в організації ефективно діючих груп для спільної діяльності. Вся остання робота з проектування самозмін здійснюється в самостійно діючій групі учнів. Особливість ситуації полягає в тому, що вона не може реалізуватися автономно, а, як правило, передує продуктивній роботі з опанування предметно-навчального змісту.

Ситуація IV-3:

Учні самостійно, без участі вчителя, розподіляються в групах, здійснюють відбір завдань для сумісної діяльності, розподіляють між собою функції, погоджують етапи спільної діяльності, розв'язують конфліктні ситуації у випадку їх виникнення. Функції вчителя обмежуються розробкою навчальних завдань, виконання яких доцільне у формі сумісної діяльності.

Це матричне поле відображує 12 типів ситуацій, орієнтованих на розвиток вільного вибору учнів різних класів. Щоправда, виникають питання: наскільки дцяана, логічно вибудувана типологія ситуацій, відповідає раніше виокремленій системі ознак вияву особистої волі в учнів? Який рівень кожен тип ситуацій представляє у практиці роботи традиційної школи?

Для відповіді на ці питання проаналізовано 63 уроки в початкових класах. Група ситуацій типу 1-1 - IУ-I в традиційному навчанні представлені так: 1-1 - 57 (90,4%); II-1 - 18 (28,6%); IП-1 - 2 (3,2%); IV-! - 1 (1,6 %).

У цій групі ситуацій в практиці навчання найбільш повно представлений тип 1-1, який характеризується монополією вчителя в постановці навчальних цілей, плануванні роботи, оцінки її ефективності. Учні до цієї роботи зовсім не залучаються.

Тип II-1 представлений значно менше. При цьому учні залучаються до загального обговорення, як правило, на етапі оцінки результатів навчальної діяльності. Групова постановка цілей і планування навчальної роботи трапляються на уроках значно рідше.

Із двох зафіксованих випадків ситуацій типу ПІ-1 один був пов'язаний із самостійним вибором учнями картки з математичним завданням тематичного характеру (хто обрав для вирішення задачу, хто - приклади), а другий - із вибором комбінованих задач різного рівня складності (завдання за структурою приблизно однакові, але рівень складності - різний). В обох випадках критерієм оцінки була успішність виконання обраних завдань, тобто предметний зміст.

Ситуація IV-1 зафіксована лише в одному випадку, коли учні, працюючи в парах, самостійно розподілили між собою виконання загального завдання і одержані індивідуальні результати координували спільно.

Група ситуацій 1-2 - Р/-2: 1-2 - 9 (14,3%); **II**-2 - 2 (3,2%); **ЇІІ**-2 - 1 (1,6%); **ІУ**-2 - 0 (0%). **Ситуації цієї групи, порівняно з попередньою, реалізуються в традиційній практиці початкового навчання значно рідше. Орієнтація вчителя на розвиток суб'єктних властивостей учнів - тип ситуації** 1-2 **- виявлялася в: проектуванні змісту уроку, гнучкій зміні попередньо складеного плану уроку, якщо з'ясовувалося, що підібраний зміст недостатньо ефективно виконує намічені функції ("проходження" змісту для вчителя перестає відігравати роль самоцілі); підведенні підсумків уроку (учитель фіксує вияв і становлення власних новоутворень в учнів впродовж уроку).**

Ситуація типу II-2 реалізовувалась у формі колективної рефлексії і проводилась під керівництвом учителя на початку уроку, спрямовуючись на усвідомлення кожним учнем своїх можливостей як у засвоєнні предметного змісту, так і в зміні способів регуляції власної діяльності в ході цього засвоєння. Лише в одному випадку зафіксоване самостійне проектування і наступна самооцінка учнями зміни своїх суб'єктивних

властивостей - ситуації Ш-2. Здійснення цієї роботи в умовах взаємодії молодших школярів не відзначалося в жодному зі всіх відвідувань уроків.

Група ситуацій 1-3 - Р/-3: 1-3 - 2 (3,2%); II-3 - 1 (1,6%); Ш-3 - 0 (0%); IV-3 - 0 (0%). Якщо в умовах традиційного навчання вчитель іноді й організовує міжсуб'єктну взаємодію учнів, то при цьому, як правило, сам формує склад груп, розподіляє між учасниками функції і оцінює діяльність кожної групи. Всього на двох уроках *(3,2%)* використовувались ситуації типу 1-3. Зустріти достатньо повноцінне навчальне співробітництво учнів початкових класів, здійснюване без активного керівництва з боку вчителя, можна дуже рідко. Лише в одному випадку до цього активно були підключені учні - ситуації типу II-3 - і жодного разу не спостерігалися ситуації, в яких всі процедури організації сумісної діяльності повністю здійснювалися б самими учнями.

Можна зробити висновок, що в традиційній початковій освіті більшість із виокремлених 12 типів ситуацій, орієнтованих на розвиток волевиявлення молодших школярів, представлені досить слабко, а деякі ІУ-2, Ш-3, ІУ-3 - взагалі не представлені. У цих умовах повноцінне становлення і розвиток особистого утворення здійснюватися не може і багато в чому взагалі виявляється стихійно.

Після визначення складу ситуацій, орієнтованих на розвиток власної волі у молодших школярів, наступний крок у побудові моделі педагогічного процесу полягав в обгрунтуванні логіки їх розгортання. Для цього аналізувались протиріччя у становленні окремих структурних компонентів власної волі молодших школярів.

Результат аналізу показав, що, якщо у дошкільний період у дітей інтенсивно формувався досвід між суб'єктної взаємодії в межах ігрової діяльності (передусім у сюжетно-рольових іграх), то з приходом до школи такий досвід залишався нереалізованим. Навчальна діяльність набуває переважно індивідуального характеру і практично позбавляється таких

важливих атрибутів, як самостійний розподіл функцій між собою учасниками цієї діяльності, погодження позицій, поглядів, проектів і т.д.

Щоправда, повноцінна реалізація сумісної діяльності може здійснюватися лише на фоні достатньо вираженої автономії кожного з її учасників. Спостереження на уроках початкових класів показують, що однією з причин спадання колективно розподіленої діяльності є невміння молодших школярів продуктивно виявляти в ній свої суб'єктивні властивості. Тому на початковій стадії учіння (1-а - 3-я навчальні четверті 1-го класу) необхідно зосередити увагу на формуванні в учнів досвіду автономної діяльності, який пов'язаний з активним опануванням таких важливих функцій, як формування мети, планування, рефлексія і оцінка своєї власної діяльності та її результатів (емоційно-вольовий компонент особистісної свободи). Лише спираючись на ці новоутворення, на наступній стадії (кінець 1-го - 2-й клас) можна здійснювати перехід до організації повноцінної навчальної взаємодії молодших школярів (соціально-особистісний компонент). Зрозуміло, що такий розподіл має відносний характер і можна говорити лише про домінуючі, пріоритетні напрямки у виборі педагогічних засобів розвитку волі молодших школярів в межах кожної стадії.

Повноцінна воля не зводиться лише до волі вибору однієї зі вже існуючих альтернатив. Вона обов'язково пов'язана з продукуванням нових, до цього ще не визначених варіантів вирішення ситуації вибору. Тому на завершальному етапі навчання в початковій школі (3-ій клас) на перший план виходить робота з подолання стереотипів мислення учнів, розвитку у них креативних властивостей (діяльнісно практичний компонент волі). Однак така творчість повинна спиратися на достатньо високий рівень усвідомлених, системних знань і розумових операцій молодших школярів (раціонально-гностичний) компонент.

Описаний процес розвитку власної волі в учнів початкових класів буде здійснюватися більш успішно в тому випадку, якщо певні передумови вже закладені в дошкільний період. Одна з

таких передумов виявляється у більш високому рівні довільності поведінки дошкільнят, зняття протиріччя між зовнішньо представленою свободою і внутрішньою готовністю до її здійснення. Це протиріччя вирішується в основному шляхом перетворення емоційно-вольового компоненту, формування якого реалізується в умовах не навчальної, а ігрової діяльності.

Існують конкретні педагогічні засоби, які стимулюють розвиток передумов власної волі в дошкільний період розвитку дитини. Серед них важливе місце посідають традиційні методи, зокрема опанування норм поведінки "за зразками".

Засіб "за зразками" передбачає, що дитина опановує відповідні норми, наслідуючи приклад батьків чи своїх однолітків. Вивчення можливостей засобу показало, що там, де дитина постійно спостерігає зразки поведінки оточуючих людей, вірогідність повторення нею таких же вчинків зростає. Водночас слід підкреслити, що виробити в дитини свідоме ставлення до того чи іншого вчинку, навчити її самостійно порівнювати свої вчинки з соціальними нормами - це значний поступ в моральному становленні особистості. З декількох виборів демонстрації зразків поведінки не гарантується наслідування дитиною кращих із них. Передбачення, що прагнення відповідати очікуванням дорослих дозволяє дитині вибрати для наслідування кращі зразки і відторгнути гірші піддавалися експериментальній апробації. Ось що з цього вийшло.

Дітям, які знали, що не можна за допомогою обману домагатися нагороди (знання ними цієї норми попередньо перевірялось), показали декілька коротких кіносюжетів. В одному з них дівчинка чесно виграє приз (цукерку), в іншому хлопчик із жалем доповідає дорослому про те, що приз виграти не вдалося (дорослий перевірити цього не міг). У третьому епізоді дівчинка непомітно підтасовує результати і незаслужено одержує нагороду. Який з показаних зразків поведінки діти візьмуть для наслідування? Більшість з них обрала останній сюжет і негайно його повторили, пред'явивши несправедливі претензії на нагороду.

Роз'яснення дитині провини за вчинок, що суперечить соціальним нормам поведінки є методом, що допомагає батькам і вихователям показати її прорахунки і мету до бажаного результату. Проведення такої бесіди вимагає відповідної педагогічної майстерності, а отже значної спеціальної підготовки. Зазвичай сам факт визнання провини стає достатнім покаранням за неї. Це допомагає дітям усвідомити свої вчинки, глибоко пережити допущені у своїй поведінці помилки.

Спеціальні дослідження довели, що ефективність цього методу обмежується лише сферою моральної свідомості, а на поведінку практично не впливає. Розрив між "словом і ділом" продовжує зберігатися. В той же час неможливо не визнати, що вироблення в дитини свідомого ставлення до того чи іншого вчинку залежить від постійного повторення так званого "раціонального моралізування" [38,34-35; 38-39].

Постановка дитини, яка порушує правила поведінки, в позицію "правило носія", "інструктора", "провідника і захисника норм", за порадою вчителя, стимулює якісні зміни в її поведінці і є широко розповсюдженим педагогічним методом. Деякі "важкі" до цього статусу учні іноді змінюються на краще миттєво. Однак досвід показує, що цей метод є дієвим не завжди.

Зміна смислу ситуації з метою переводу відомих моральних мотивів в реально існуючі вагомо впливає на поведінку дитини. Всі діти, наприклад, знають норму добра, уваги до інших, чуйності, однак це не заважає деяким із них ображати малюків чи виявляти грубощі до бабусі. Якщо ж у них вселити "запальну ідею" перспективи благородної роботи (шефство над малюками, допомога стареньким людям), то норми поведінки можна трансформувати в реально діючі.

Розширення і збагачення знань дітей про моральні норми поведінки базується на передбаченні, що дитина спочатку набуває знання про моральні норми, які згодом можуть стати мотивами її поведінки. Більшістю дослідників моральні знання розуміються не лише як уміння відтворювати відповідні формулювання, але і як уміння дійсно виділяти приховані за ними

життєві стосунки. При цьому знання про моральні стосунки включають в себе наступні два аспекти:

- уміння виокремлювати відповідні вчинки і оцінювати їх як позитивні чи негативні, тобто знання про те, як можна і як не можна себе поводити;
- розкриття внутрішнього морального смислу вчинка, що уособлюється в уявленнях про те, чому в цій ситуації слід вести себе так, а не інакше [39].

Якщо ці дві норми опановуються дітьми роздільно, то при цьому формуються знання лише про зовнішні вияви моральних стосунків. Формування ж внутрішньої, смислової складової моральних норм відстає.

Зрозуміло, описані традиційні засоби не вичерпують всього багатства педагогічних засобів у формуванні передумов волі у дошкільників. Однак не можна не відзначити, що кожен з них орієнтований на певний компонент виділеної структури волі. Цим пояснюються відмінності в можливостях описаних педагогічних засобів як у формуванні окремих компонентів, так і волі в цілому.

3.4. Прогноз поступу освітніх систем

У ретроспективних розділах фундаментальних науково-педагогічних досліджень, як правило, присутній аналіз розвитку досліджуваних сфер освітньої теорії і практики. Якщо якимось чином систематизувати значення, що вкладаються різними авторами в поняття розвитку освіти, то можна виокремити декілька інтерпретацій цього феномена. Розвиток освіти трактується як:

- зміна типів навчання: інформативне, програмоване, проблемне, проективне тощо;
- зміна характеру навчальної діяльності, що все більше стає орієнтованою на якіснішу продуктивність і самоорганізацію;
- зміна технологій: словесно-наочна, репродуктивна, проблемно-розвиваюча, імітаційно-моделююча, ситуаційно-конкретна, проективна і т.п.;
- зміна технічного базису навчання, в основу якого послідовно

впроваджувалися знаряддя утилітарного призначення, зокрема писемні і друковані тексти, предметна і технічна наочність, нові інформаційні технології;

- зміна відношень між тими, хто навчає і хто навчається та зростання різноманітності форм навчання: індивідуальна, індивідуально-групова, лекційно-семінарська, класно-урочна, дистанційна, мобільно-групова і т.п.;
- зміна психологічних основ навчання, в ролі яких виступали різні психологічні теорії мислення і засвоєння понять і мисленнєвих операцій: асоціативно-рефлекторна, культурно-історична, поетапного формування розумових дій, задачно-діяльнісна, теорія продуктивного мислення тощо;
- зміна парадигм педагогічного мислення, згідно з якими освіта поставала як знаннєво-орієнтована, особистісно-орієнтована, компетентно-орієнтована і т.п.

Важкість описування феномену розвитку освіти полягала ще і в тому, що в цьому процесі складно відокремити розвиток освітньої практики від розвитку уявлень про неї.

В освіті, по суті, всі форми, методи, моделі та теорії, створені у різні часи і за різних обставин, продовжують співіснувати. І це перше, що з достатнім рівнем вірогідності можна передбачити: освітні системи не лише зберігають свою різноманітність, але цей диверсифікаційний процес, певно, буде лише посилюватися. Однак це не знижує необхідності виявлення в усій різноманітності маршрутів і ліній, за якими відбувається розвиток освіти, її стратегічних напрямків, здатних стати основою прогнозу поступу освітніх систем.

У перерахованих характеристиках розвитку освіти відбивається, передусім, зовнішня по відношенню до сутності навчання сторона - стосунки учасників, технічні чи психологічні механізми засвоєння, філософія чи ідеологія освіти, тоді як основоположний механізм розвитку пов'язаний, як можна передбачити, з досить динамічною складовою освіти - її змістом. Структура змісту освіти концентровано виражає і соціальну місію освітніх систем, і концептуальні уявлення

педагогічного співтовариства про сутність і призначення цього феномену. Ось чому джерело всіх інновацій у системі освіти слід, напевно, шукати в зміні змісту, за яким завжди стоїть та чи інша його соціальна функція.

Якщо зміст освіти трактувати деяким набором видів досвіду, який потрібно опанувати суб'єктам навчання, то його розвиток можна уявити як неперервне ускладнення складу і структури різновидів досвіду. Якщо за висхідну точку розрахунку взяти зміст освіти, запропонований Я. А. Коменським, і це певно було першим науково конструюваним змістом загальної освіти, то його основою був досвід орієнтування в оточуючому світі на основі знань про нього. Людина, одержуючи таку освіту, повинна була вести себе згідно з правилами перебування в природному середовищі - природовідповідно. Метод навчання витікав із самої суті цього досвіду, тобто передбачав спостереження, висновки з нього, пошук аналогії між людиною і природою. Але, зрозуміло, вже перші намагання жити, орієнтуючись на "закони природи", показали, що однієї лише природовідповідності замало, щоб вижити в тодішньому людському світі. Неминуче доводилося орієнтуватися і на продукти, створені попередніми поколіннями людей (культуровідповідність), важливішими з яких є способи знаряддєвої і знакової діяльності людини. Так поступово в зміст освіти, поряд із досвідом знань, вводився досвід діяльності в цьому світі, досвід виконання людиною видів людської дії. Впродовж багатьох десятиліть це виявлялося в процесі "практичного використання знань".

Найбільш серйозні метаморфози в освіті розпочалися в XX столітті, найбільш драматичному в людській історії взагалі і освіті зокрема. Вперше реалізується ідея дати людині (дитині) досвід виконання дій, не пов'язаних з конкретною предметною сферою, тобто здійснювати так званий загальний розвиток. Так з'явилося розвивальне навчання, яке розширяло набір видів досвіду і перебудовувало структуру змісту досвіду. За такого підходу навчання людини відбувалося не лише в конкретній предметній сфері, але й набуванні нею досвіду виконання

діяльності взагалі, спільної для різних видів досвіду. Формою подачі такого досвіду є задача. Звідси - задачний підхід до технології розвивального навчання.

Наступний крок у розвитку змісту освіти пов'язаний із введенням в нього ще одного елементу - досвіду творчої діяльності, який презентує не лише процесуально-діяльнісні, але власне й людські якості. Формування продуктивного досвіду забезпечується адекватними його природі продуктивними, проблемними методами.

Наступний вид досвіду - досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, особистісний досвід. Це досвід вияву людиною своїх особистісних функцій - вибірковості, рефлексії, смислового самовизначення. Із нагромадженням цього досвіду відбувається зростання людини, стає все більш стійкою і чіткою її життєва позиція. Цей елемент змісту освіти не може опановуватися засобами учіння. Для становлення цього виду досвіду повинне виникнути по можливості природне середовище розвитку людини, що є деякою особистісно значущою колізійною ситуацією, яка вимагає вияву особистішої активності вихованця, ревізії смислу, відповідального рішення, самовизначення.

І, нарешті, ще один, безсумнівно найбільш цілісний, інтегруючий у собі всі попередні, вид змісту досвіду - досвід компетентності. Специфіка цього виду досвіду полягає в тому, що він набувається в ситуаціях реального життя, чи достатньо повного його моделювання при вирішенні реальних проблем. Компетентність як екзистенціальна властивість людини є продуктом власноїжиттєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти. Іншими словами - це її власний досвід, набутий при підтримці педагога.

Резюмуючи сказане, відзначимо, що генезис освіти не можна розуміти як механічне прирощування все нових і нових елементів, які сумативно представлені в його структурі. З додаванням кожного нового компоненту перебудовується вся структура освіти, з'являються нові їїякості, новий тип цілісності. Зокрема, елементи творчого досвіду повинні з'являтися на рівні

засвоєння готових знань на ранніх ступенях навчання, а для того, щоб зі школи вийшла людина з ключовими соціокультурними компетенціями, її необхідно вже з материнської школи навчати "інакше". Разом з тим елементи в структурі змісту освіти не втрачають своєї відносної самостійності, що передбачає специфічні технології засвоєння кожного з них.

Отже, стратегічний прогноз розвитку освіти пов'язаний із передбаченням її поступу до все більшої цілісності змісту і до більшої дезінтегрованості, різноманітності її форм.

Однак, це лише генеральна лінія прогнозу. Необхідно уявити все поле прогнозу розвитку освіти, який має базуватися на уявленні про нову якість людини в зв'язку зі становленням глобальної інформаційної, що неперервно знаходиться в процесі інтенсивного розвитку, цивілізації.

Поле прогнозу можна уявити як систему основ для побудови прогностичних гіпотез. При цьому, безсумнівно, важливий погляд на освіту з боку наук, які, хоч і не досліджують безпосередньо освітню діяльність, в цілому створюють картину генезису людини, що є передумовою для проектування освітніх систем. Виокремимо, з цієї точки зору, такі ідеї філософських, соціальних і людинознавчих наук, які найбільш значущі для прогнозування розвитку освіти. В першу чергу, це ідеї вступу людства у фазу становлення нової людської якості, що передбачає зміни не лише в способах існування людини, але і в її сутності, і виражається у перетворенні усієї ресурсної та джерельної сфер розвитку людини: на зміну техногенним ресурсам приходять ресурси, пов'язані з самою людиною: гуманітарні, що мають форму не "речового" базису, а "людського капіталу", виробництво якого здійснюється передусім у сфері освіти.

Нова якість життя виявляється також у перспективі звернення до будь-яких джерел інформації, взаємодії з феноменами культури незалежно від їх просторового і часового розміщення, що зумовлено новими досягненнями інформаційної цивілізації. Звідси компетентність і освіченість необхідні людині

передусім у відношенні її власної сутності і самоорганізації. Домінуючим стає гуманітарний компонент освіти.

У цьому зв'язку можна виокремити актуальні проблеми, що стоять перед педагогікою, як наукою, оскільки прогноз розвитку освіти завжди органічно пов'язаний з прогнозом розвитку і педагогічної науки. Що її має цікавити в першу чергу? Передусім, аналіз тих якісних нових факторів соціалізації людини, які набувають все більшу значущість в різні періоди її онтогенезу. Педагогіка повинна обґрунтувати "програму людини" - склад і структуру змісту освіти, як композицію різних видів досвіду, опанування яких зумовлює ефективність проходження всіх етапів соціалізації людини. Можна прослідкувати тенденцію до все більшої диференціації двох структурних елементів освіти - деякого освітнього мінімуму, що в різних інтерпретаціях має назву "базової освіти", "ключових компетентностей", і варіативного набору освітніх сфер - "маршрутів". Спробуємо виокремити основні лінії розвитку освітніх систем.

Логіка і тенденції розвитку змісту освіти. Сходження до цілісності постає як зростання значущості ціннісно-смислових компонентів змісту освіти порівняно з цивілізаційними, як заміна репродуктивно-функціональної моделі освіти компетентісною. Розвиток змісту неминуче зумовлює і реконструкцію форм, процесуальних характеристик освіти. Тут можна передбачити такі прийдешні новоутворення, як подальша диверсифікація і зростання відкритості освіти. Освіта у цьому зв'язку все більше відкриватиметься зовнішній експертизі, будуватиметься на діагностичній основі. Вчитель "навчаючий" все більше замінюватиметься "супроводжуючим", важливішими функціями якого стануть діагностика і консультування.

Гуманітаризація освіти органічно розширюватиметься з підвищенням її технологічності, а проективний підхід ввійде не лише в практику, але й стане провідним методом управління зі всіма притаманними йому аспектами - критеріальністю, експертністю, альтернативністю, науковою ємністю, що забезпечить неперервність інноваційних процесів в освіті.

Важливі аспекти зміни в системах управління освітою пов'язуватимуться також із тенденцією зростання ролі її недержавних суспільно-громадських моделей, етнокультурних регіональних компонентів, введенням нових принципів фінансування і контролю за якістю. Не можна не відзначити тенденцію до розширення просторово-часових меж освіти, що пов'язано з такими феноменами, як неперервність, ступінчастість, дистанційність, інформатизація, інтеграція національно-освітніх систем у міжнародний освітній простір: Крок за кроком наближатимемося до того, що людина, займатиметься власною освітою у будь якій точці простору і в будь-який проміжок свого життя.

Генезис освітніх технологій. Кожному виду досвіду, відповідає і свій спосіб його опанування. У цьому - принцип єдності змістового і процесуального компонентів учіння. Так, для знаннєвого досвіду, у структурі якого відповідно виокремлюються емпіричні і теоретичні знання, провідними є відповідно наочно-емпіричні і задачно-діяльнісні технології. Для опанування способів діяльності вживатимуться значущі інструктуючі і тренінгові технології. Для загальнокультурного рівня провідну роль відіграватимуть технології творення орієнтовних основ головних видів діяльності і системи навчальних завдань із наростанням самостійності і продуктивності. Для опанування творчого досвіду - проблемні, інтерактивні, дослідницькі технології. Особистий досвід, як специфічний компонент змісту, передбачає більш складну детермінацію розвитку - ситуацію "відкритого смислу", чи так звану особистісно-розвивальну ситуацію, для актуалізації якої доречними будуть відомі вже технології - контекстні, діалогічні, вільного вибору і здійснення вчинку тощо. Насамкінець, компетентісний досвід вимагає імітаційно моделюючих, проективних технологій, "життєвих практик".

Що ж очікує освіту далі? Окинемо прискіпливим поглядом завтрашній день у віддаленому часовому просторі, щоб побачити суперечності сьогодення і тенденції їх вирішення. Найбільш відчутні з них - це протиріччя між:

- об'єктивним устремлінням системи до стабільності, що виражається і відповідними стремліннями її суб'єктів, і необхідністю неперервного оновлення як умови не лише адаптації освіти у швидко змінному світі, але й реалізації претензій освітніх систем на випередження соціально-економічної ситуації;
- тенденцією до становлення цілісності змісту освіти, інтеграції різних видів соціокультурного досвіду навколо ключових компетентностей і усталеною предметно-функціональною відокремленістю освітніх сфер, підтримуваною, в свою чергу, диференціацією науки і практики;
- зростаючою експансією техногенної цивілізації в життя людини і необхідністю збереження та розвитку гуманітарного потенціалу, духовно-моральною сферою індивіда, що в підсумкові постає як протиріччя між технократичним і гуманітарним, цивілізаційним і духовно-моральним напрямками розвитку освіти;
- професійною корпоративністю, замкнутістю сфери освіти і потребою суспільства в її доступності, прозорості, відкритості, можливістю участі в ній і одержання реального результату від матеріальних і інтелектуальних внесків у неї.

Вирішення цих протиріч полягає не в ліквідації однієї з протилежностей, а у їх якісно новому синтезі, в тій самій гегелівській тотожності, дякуючи якій лише й можливий розвиток У цьому смислі неперервний розвиток повинен розглядатися як єдино можливий спосіб забезпечення стабільності системи, утриманні її на рівні соціальних і індивідуальних запитів; інтеграція предметних сфер навколо деяких ключових компетентностей не повинна приводити до втрати методологічної і змістової специфіки окремих предметних сфер, чим забезпечується єдність різноманітностей, і не лише в розумінні змісту, але й маршрутів технологій освіти; гуманізація освіти повинна полягати не в якісному перерозподілі годин навчального плану на ті чи інші цикли дисциплін, а в зміні уявлень про саму природу гуманітарності, яка полягає в способі освоєння світу людиною, що формується,

розвивається у її відношенні до пізнання, і за такого підходу будь-яка освіта стає людською, гуманітарною; нарешті, підвищення відкритості і "прозорості" освітніх систем стимулюватиме ріст професіоналізму їх організаторів.

Головна ідея: освіта стає центральною культуротворчою сферою буття людини і суспільства; вона все більшою мірою залучає інтелектуальні, інформаційні, проектні ресурси людства, виступаючи, в свою чергу, найбільш важливим ресурсом розвитку всіх інших складників духовного світу людини.

Традиційна і нові моделі освіти. Цілком очевидною необхідністю в Україні стала модернізація змісту освіти: і середньої, і вищої. За останні роки в нашій країні відбулися серйозні зміни. Україна стає країною відкритою світові, демократичним суспільством, що будує ринкову економіку і правову державу, в якій на перше місце виходить людина, що володіє достатнім рівнем волі і відповідальності. Ці фундаментальні процеси розгортаються в загальносвітовому контексті переходу цивілізації до нового стану: від традиційного для кінця XIX - першої половини XX ст. індустріального суспільства до суспільства постіндустріального і інформаційного. Однак ці принципові нові тенденції поки що не знайшли належного відображення у змісті освіти.

У центрі оновленої освітньої системи в сучасних умовах знаходиться творча сутність людської діяльності. Цілі, що постають перед освітою, орієнтуються на особистість, як важливу цінність, створюють умови для її розвитку, звільняють від впливу зовнішніх обставин і вузької функціональної заданості. Ці цілі знайшли своє відображення в законах України, що стосуються освіти всіх рівнів.

Інтегральним результатом такої спрямованості освіти має бути становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, людини, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору і індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями, що дозволяє їй самостійно вирішувати різні проблеми у повсякденному

професійному чи соціальному житті, бути шанованою іншими і вміти шанувати інших, бути терпимою до представників інших культур і національностей, незалежною в судженнях, відкритою для іншої і несподіваної думки. Сутністю освітнього процесу при цьому стає цілеспрямоване перетворення досвіду соціального в досвід особистісний, прилучення особистості до всього багатства культури.

У контексті культурологічної концепції, що трактує освіту як педагогічно адаптований соціальний досвід, зміст освіти стає ізоморфним, тобто аналогічним за структурою (не за обсягом) соціальному досвіду і охоплює всі елементи, притаманні людині, прилученій до всього багатства сучасної культури. Такий зміст, крім "готових" знань і досвіду здійснення відомих способів діяльності, включає також досвід творчої діяльності і емоційно-ціннісних відношень. Опанування цих елементів соціального досвіду дозволяє людині не просто "вписатися" в соціальну ієрархію, але й бути здатною змінювати, розвивати, удосконалювати оточуючий світ.

Зміст, ізоморфний соціальному досвіду, складається з чотирьох основних структурних елементів: досвіду пізнавальної діяльності, фіксований у формі її результатів - знань; досвіду здійснення відомих способів діяльності - у формі умінь діяти за зразками; досвіду творчої діяльності - у формі умінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду здійснення емоційно-ціннісних відношень - у формі особистісних орієнтацій. Ці елементи утворюють структуру змісту освіти.

Освоєння цих типів досвіду дозволяє формувати в учнів здібності здійснювати складні культуровідповідні види дій, які в сучасній педагогічній літературі називаються компетенціями. Саме в такому вигляді зміст освіти і повинен складати значну частину освітнього стандарту.

Зауважимо, існуючий зміст освіти не здатний забезпечити досягнення поставлених цілей. Критика змісту освіти націлена на явно надлишковий об'єм фактичних знань, який дається зокрема в загальноосвітній школі, на відсутність зв'язку

навчального матеріалу з життям, перевагу репродуктивних знань, не пов'язаних з можливостями розвитку особистості. Взагалі, проблема визначення змісту освіти і вимог його опанування суб'єктами учіння знаходиться постійно на початку всієї роботи по модернізації освіти.

Автори ідеї модернізації при відборі змісту освіти часто керуються не стільки особливостями певної вікової групи учнів, скільки інтересами розвитку певної сфери знань - логікою структурної побудови стандартів, позбавленням внутрішніх суперечностей предметної інформації тощо. Однак орієнтація лише на логіку розгортання предметного знання зумовлює фрагментарність, розрізненість знань і способів діяльності, стає причиною формалізму в знаннях учнів, заважає переносові знань із однієї освітньої сфери (чи навіть предмета) до іншої. Такий підхід зумовлює невиправдані повтори у змісті окремих курсів, відсутність координації змісту між окремими сферами і предметами, а отже, значне перевантаження учнів. Головне полягає в тому, що в результаті все зводиться до фрагментарності у свідомості учня.

Одне з призначень освітнього стандарту - діагностика досягнення мети. Згідно з визначенням цілі освіти узагальненим її показником є освіченість - якість особистості, що формується в людини в процесі трансформації соціального досвіду в особистий. У конструктивно-технічному плані стандарти слід розглядати як систему обмежень, що визначають поле широкого конструювання варіативного змісту освіти.

Стандарт започатковує ті елементи освіти, без яких не можна вважати випускника певного ступеня освіти повноцінним. Передусім це стосується структури змісту, відображеного в стандарті, яка повинна представлятися в усій її повноті. Тому основною позицією має стати уявлення про зміст освіти, яке стає висхідним. Одначе, серед багатьох причин, що зумовлюють необхідність оновлення освіти, однією з найбільш значущих є відома однорідність освіти: замість цілісного культурного досвіду учні фактично опановують лише його частину, передусім знаннєвий компонент.

Система освіти, орієнтована на засвоєння знань про навколишній світ, зародилася в період пізнього Відродження, коли в європейських школах розпочався відхід від релігійно-тоталітарної освіти. Остання зводилася до неусвідомленого заучування релігійних текстів і формування на цій основі загальновживаних норм поведінки. Середньовічна освіта відповідала сутності тоталітарної формації, коли знання про оточуючий світ, орієнтації в ньому не були потрібними у суспільному житті. Перехід до знаннєвої моделі, до свідомого засвоєння понять, до стихійно-матеріалістичного, природо відповідного способу мислення був у той час революційним. В міру розвитку суспільства, нової суспільної формації освіта ставала все більш науковою і культуровідповідною. Пропоновані учням знання набували властивостей системності. Цілісна наукова картина світу допомагала орієнтуватися в ньому, що й було доведено поступаючими успіхами цивілізації. Рівновага у стосунках "школи" і "життя" підтримувалася періодичним поновленням змісту освіти в основному за рахунок включення в нього нових предметних сфер, що зумовлювалися новим виробництвом і суспільними відносинами. Іноді у навчальні предмети спеціально вводилися розділи, що забезпечували зв'язок навчання з життям. Так з'явилися моделі політехнічної освіти, основ технології, інтегрованих курсів, зокрема основ громадянознавства тощо.

Однак зміни в соціальній, інформаційній, технологічних сферах не могли не призвести до становлення і розвитку такого типу культури, для якого однобічне розуміння знаннєвої освіти втрачало свою ефективність і навіть доцільність. Сьогодні можна стверджувати про існування кризи знаннєво-просвітницької парадигми освіти, яка зумовлена декількома причинами.

Перша з них пов'язана зі змінами самого феномену знання і його відповідності суспільній практиці: виробництво знання стає пріоритетною сферою виробничої діяльності людини і умовою існування сучасного виробництва взагалі. Темпи оновлення знань рівноцінні з темпами перебудови виробничих поточних ліній.

Перехід від школи до життя тепер не можна уявити як перехід від пізнавальної діяльності до практичної, бо вони стають все більше тотожними (інформаційне суспільство!). Саме у цих умовах, як не парадоксально, знаннєве начало почало втрачати смисл. Неймовірний потік інформації вже неможливо "втиснути" в навчальні програми. Інформація стає старою швидше, ніж учень закінчує школу. Учіння "вічним істинам", зрозуміло, необхідне, але без уміння оновлювати оперативну частину свого культурного досвіду учень не може вважатися підготовленим до життя.

Друга причина кризи знаннєвої парадигми вбачається в тому, що зникає необхідність перевантажувати пам'ять істинами "про запас", бо існують сховища інформації зовсім іншої природи. Необхідно лише навчити учнів володіти ними.

Посилення ролі самостійності і суб'єктності індивіда в сучасному світі вимагає "укріплення" загальнокультурного фундаменту освіти, розвитку умінь мобілізувати свій особистісний потенціал для вирішення різноманітних соціальних, екологічних та інших проблем і розумного морально-доцільного перетворення дійсності. Потрібна, отже, людина, яка не буде очікувати інструкцій, а вступить у життя з уже усталеним творчим, проективно-конструктивним і духовно-особистісним досвідом. Знаннєва освіта за своєю структурою "не дотримується" цієї функції.

Намагання вийти за межі знаннєвої парадигми, розширення змісту освіти не кількісно, а якісно спостерігалося здавна. У першу чергу це відображено в тих моделях змісту освіти, які висували і апробували в останні десятиріччя. Ось деякі з них.

Передусім - це культурологічна модель змісту освіти, яка зумовлюється сутнісною функцією освіти - забезпечити механізм соціальної спадковості - і завдяки якій основу змісту освіти має складати сукупність основних видів досвіду. їх опанування новими поколіннями забезпечує спадковість у соціокультурному поступі.

Чи була ця модель реалізована на практиці? І так, і ні. З одного боку, високоефективний педагогічний процес не може не

забезпечувати присвоєння цілісного культурного досвіду, що і спостерігається у спонтанній масовій практиці, з іншого програмно-методична і нормативна база навчання, що відповідає такій моделі освіти так і не була створена.

Наступна модель змісту освіти, що також виходить за межі знаннєвої парадигми, є зміст освіти як діяльність людини, відображена такими її видами: практико-перетворювальна, пізнавальна, комунікативна, ціннісно-орієнтаційна, естетична [40].

Намагання вийти за межі предметно-знаннєвої освіти здійснювалося також і в системах так званого розвиваючого учіння, орієнтованого фактично на новий вид змісту освіти - інтелектуальну компетентність дитини.

Серед помітних намагань реконструювати зміст освіти слід також відзначити пошук шляхів проектування освітніх систем, орієнтованих на розвиток особистісної сфери учнів [41]. Щоб освіта формувала "цілісну особистість", необхідно відтворити в її структурі основні ситуації життєдіяльності людини, цінності суспільства, в якому вона живе.

Пошук шляхів виходу за знаннєву парадигму змушує ініціаторів виходити також за поле ЗУН-ів. При цьому дослідники явно чи приховано передбачають реальне існування "двох освіт": реальну, програмову і приховану, вторинну - виховну. До останньої належать ті фактори освітнього процесу, які народжують особистісну позицію, культуру, компетентність, особистий досвід та інші елементи освіченості, що не запрограмовані в знаннях і вміннях. І, як це спостерігається в процесі соціальних "модернізацій", те, що раніше було другорядним, "побічним", тепер стає в центр уваги.

Одним із аспектів модернізації освіти є побудова її на основі компетентності, що слугує кроком до вирішення поставленої проблеми. Враховуючи багатогранність позицій з цього питання можна стверджувати: такий вид змісту освіти не зводиться до орієнтації лише на знання, а пропонує цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, що належать до багатьох сфер культури і виконання багатьох соціальних

ролей. Зрозуміло, знання не зникають із структури освіченості, а виконують в ній підпорядковану, орієнтуючу роль." Ми відмовились не від знання як культурного "предмета", а від певної форми знань (знань "на всяк випадок", тобто повідомлень" [42].

Компетентісний підхід висуває на перше місце не інформованість учня, а вміння вирішувати проблеми, що виникають:

- у пізнанні і поясненні явищ дійсності (орієнтуватися, розуміти, оцінювати) при освоєнні сучасної техніки і технології, інформаційної культури;
- у стосунках людей, в етичних нормах, в індивідуальній і груповій психології, у питаннях вибору партнерів, оцінці власних діянь;
- у практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина, члена сім'ї, клієнта, глядача, городянина, виборця;
- при орієнтуванні в середовищі проживання, у правових нормах і адміністративних структурах, у споживчих і естетичних цінностях;
- у ситуації вибору професії і оцінки своєї готовності до навчання в професійному навчальному закладі, при необхідності орієнтуватися на ринкові праці, в системі професійної освіти;
- при необхідності рефлексії власних життєвих проблем, самоорганізації себе, вибору стилю і способу життя, набування особистісного досвіду спілкування і вирішення конфліктів.

Зрозуміло, що навчити таким речам неможливо. До того ж і термін "навчити" тут неприйнятний. "У межах компетентісного підходу потрібно вибудовувати і заранія задавати ситуацію включення" [42]. Тут категорія "включення" означає прийняття ситуації, продукування тих дій і відношень, які вона вимагатиме, пошук нового досвіду, усвідомлення його цінності.

Таке навчання серйозно відрізняється від того, де необхідно "запам'ятати і відповісти", де є готова формула, в яку потрібно лише підставити значення. Тут від учня вимагається формування самого завдання, проектування і оцінка нового досвіду. Словом, ідеться про проект рішення життєво значущої проблеми. Звідси і назва методу, що забезпечує формування

компетентності - проектний (проективний). На десятиліття він був забутий, причому його заборона в СРСР на початку 30-х років санкціонувалась спеціальною Постановою ЦК.

Перехід у змісті освіти від простого запам'ятовування знань до значно складнішої культурно-дидактичної структури - цілісної компетентності ставить цілу низку питань. Відзначимо деякі з них:

- чи не відбудеться редукція всієї культурної різноманітності освіти лише до "ключових компетентностей"?
- який матиме вигляд при такому підході структура змісту освіти? Зокрема, чи збережеться її традиційна предметна організація, посутньо тотожна перелікові відповідних наук, чи потрібно буде створювати нову номенклатуру предметних сфер, націлених на ключові компетентності? І скільки таких? Називають від 3 до 140...
- яким буде сам навчальний предмет, якщо його основою буде не ланцюжок логічно пов'язаних ідей і понять, а деякі сфери діяльності і концентри соціокультурного досвіду?
- яким буде методичний аспект навчання? Чи можна сформувати культурно-компетентну особистість засобами традиційних знаннєво-повідомляючих методів чи знадобляться деякі інші - проектні, імітаційно-моделюючі, дослідницькі, інформаційні тощо?
- чи кожному учневі доступна компетентісна освіта чи потрібно одразу передбачати декілька освітніх маршрутів?
- чи збережеться при такому підході класно-урочна система учіння, чи постане питання про створення більш гнучких, мобільних, проблемно-групових форм, що реалізують індивідуальні освітні маршрути?

Перехід до нового рівня цілісності освіти неможливо здійснювати шляхом лише кількісних змін традиційних елементів чи простого оновлення їхнього складу. З'являється думка про заміну теоретичних знань прикладними, практико-орієнтованими. Це, безумовно, підхід який понесе втрати фундаментальній освіті. Можливо слід збільшити питому вагу соціокультурних, життєво-

практичних умінь в структурі змісту освіти? Але останні є видами досвіду, що формуються по-іншому, ніж звичайні предметні уміння і передбачають створення в навчальному процесі ситуацій, що імітують життєві проблеми і пошук їх вирішення.

Специфіка компетентісного навчання полягає в тому, що тут не опановуються "готові знання" (кимось підготовлені до засвоєння), а "прослідковуються умови походження даних знань" [43, 38]. Учень начебто сам створює необхідні поняття для вирішення завдання. При такому підході навчальна діяльність періодично переходить то в форму дослідницької, то в форму практико-перетворювальної, то сама стає предметом засвоєння.

Зрозуміло, що з простої "суми" знань і вмінь скласти компетентну людину неможливо. Інтеграція компонентів змісту освіти - понять, способів людської діяльності, творчого досвіду, досвіду вияву особистісної позиції - здійснюється в процесі створення суб'єктом освіти на основі всіх цих видів досвіду свого власного, котрий, в свою чергу, може стати предметом рефлексії, дослідження, оцінки. Ймовірно, що це можливо у тому випадку, коли цей досвід набуде відчужену форму, втілиться в матеріальному чи ідеальному особистісно і соціально значущому продукті. Думка про те, що компетентісно орієнтоване навчання закінчується не "відповіддю біля дошки", а створенням продукту, підтвердженим, по-перше, багатовіковим досвідом "включеногоучіння": майстри, вчені, діячі мистецтва завжди формувались в межах деякої "школи-майстерні", працюючи разом зі своїми педагогами і опановуючи при цьому не лише інформацію і правила, але й метод, підхід, стиль ефективної діяльності. По-друге, практикою педагогічних систем, в яких створення "продукту" було необхідним моментом навчання - М. Монтесорі, А. Макаренко, О. Захаренко.

Правильною є думка, що при такому навчанні учень опановує нові види досвіду: вияву і ідентифікації проблем, дослідження і проектування, співробітництва, використання технологій одержання продукту, експертизи результату, що охоплює і гуманітарну експертизу. "Академічні" знання і вміння входять у структуру цих видів досвіду у перетвореному, "знятому" виді.

Подальша розробка моделі компетентісної освіти пов'язана з переходом від загальнотеоретичного уявлення про її зміст до побудови предметних освітніх програм. Термін "предметні" набуває нового смислу. Ідеться не про науку, а про деякі види діяльності, практики, зокрема і в сфері культури, в якій кожен учень повинен виявити компетентність.

Аналізуючи компетентність, необхідно ще раз звернути увагу, як її набувати в процесі навчання (якщо, звичайно, термін "навчання " точно відображує смисл того, що ми хочемо зробити). Формою існування компетентності, як можна передбачити, є деяка діяльність, що характеризується високим рівнем адекватності цілей, засобів і результатів і що забезпечується високоефективною свідомо (і, переважно, самостійно) виробленою орієнтовною основою діяльності. У її структурі можна виокремити наступні елементи: образ предмета і способів наступної діяльності (мислительних, організаційних, комунікативних та ін.); понятійне знання про сутність створюваного у цій діяльності предмета чи процесу; набір апробованих у власному досвіді способів діяльності; досвід виконання цієї діяльності в проблемних умовах - при неповноті завдань умов задачі, дефіциті інформації, невияві причинно-наслідкових зв'язків, неприродності відомих варіантів рішень. Вказана діяльність відрізняється високим рівнем її ціннісно-смислового прийняття, виступає для індивіда провідним засобом самореалізації.

Компетентність як властивість індивіда існує в різних формах - як високий рівень майстерності, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, як форма вияву здібностей та ін.

Природа компетентності така, що хоч вона - продукт навчання, не прямо витікає з нього, а є, скоріше, наслідком саморозвитку індивіда, його не стільки "технологічного", скільки особистісного зростання, цілісної самоорганізації і синтезу діяльнісного особистісного досвіду. Компетентність у цьому зв'язку - це така форма існування знань, умінь, освіченості в цілому,

які зумовлюють особистісну самореалізацію, знаходження вихованцем свого місця в світі, внаслідок чого освіта, що приводить до компетентності, - високо мотивоване і в справжньому розумінні особистісно орієнтоване, тобто забезпечуюче максимальну затребуваність особистісного потенціалу, визнання особистості оточенням і усвідомлення нею власної значущості.

До недавнього часу феномен компетентності пов'язувався більш всього зі сферою професійної освіти. Завжди було зрозуміло, що компетентність не тотожна одержанню диплома, а пов'язана з деякими "додатковими" передумовами розвитку спеціаліста, його власним творчим потенціалом і якістю освіти, яку він одержав. Саме у професійній школі, орієнтованій на компетентність, народились такі специфічні методи підготовки компетентних спеціалістів, як задачний підхід, імітаційно-моделюючий, проектний і контекстний методи навчання, інтеграція навчальної і дослідницької роботи.

Компетентісний підхід у сфері освіти - нове явище для вітчизняної дидактики. На відміну від професійної компетентності, що має нормовану сферу прикладання, усталені зразки результатів діяльності і вимоги до їх якості, ключова (загальноосвітня) компетентність виявляється як певний рівень функціональної грамотності. Загальне, що об'єднує ці два види компетентності, - це досвід, що не зводиться до набору знань та умінь, а характеризує цілісність і конкретність сприймання ситуації. Але є і суттєві розмежування між цими видами компетентності - у рівні їх мобільності, опори на фундаментальний науковий базис, затребуваності загальнокультурного компоненту змісту освіти.

Підсумовуючи сказане, можна у гіпотетичному плані визначити загальні характеристики освітньої програми, орієнтованої не на предметно-знаннєву, а на компетентісну модель освіти. Вона, як можна передбачити, повинна утримувати в собі:

- опис ознак і очікуваного рівня компетентності;
- визначення необхідного і достатнього набору навчальних задач-ситуацій (до речі, тут також необхідна експертиза компетентних спеціалістів), послідовність яких вибудовується у

напрямку зростання повноти, проблемності, конкретності, новизни, життєвості, практичності, міжпредметності, креативності, ціннісно-смислової рефлексії і самооцінки (гуманітарної експертизи рішень), необхідності поєднання фундаментального і прикладного знання;

• технології введення задач-ситуацій різних типів і рівнів;

• алгоритми й евристичні схеми, що організують діяльність учнів для подолання ситуацій;

• технології супроводу і консалтингу учнів у процесі проходження програми.

Необхідність розгорнутого опису діяльності і суб'єктного досвіду суб'єктів навчання в даній програмі зумовлена тим, що життєвий (особистісний, діяльнісний) досвід є предметом формування при проходженні даної програми.

Як же здійснити перехід від предметно-знаннєвої до більш цілісної моделі освіти, де ключовими орієнтирами є досвід, компетентність, суб'єктність? Для цього необхідна не заміна однієї моделі іншою, а розумне і тривале, а, можливо, і постійне спі віснування двох парадигм - знаннєво-предметної і культурно-компетентісної. Для пошуку форм їх здійснення в єдиній системі освіти необхідна, імовірно, апробація конкуруючих моделей і їх інтеграція.

Модель перша: знаннєво-академічна система реалізується в початковій і основній школі, а в старшій профільній - компетентісна;

Модель друга: одночасне функціонування двох ефективних маршрутів освіти - академічного і практико-орієнтованого, компетентісного (подібно гімназійній і реальній освіті);

Модель третя: розробка "перехідної" форми побудови освіти засобами введення в навчальний план інтегрованих курсів, в яких предметні сфери інтегруються зі сферами компетентності.

Цілком можливо, що всі названі моделі будуть синтезуватися і народжувати нові модифікації і варіанти шляхів розвитку освіти, але поки що зрозуміло одне: перехід на новий рівень цілісності освіти неможливо здійснювати шляхом

швидкого адміністративного рішення. Для цього необхідне глибоке наукове осмислення і модернізація теоретичних основ конструювання освітньої системи, інформаційної, науково-методичної бази і системи підготовки кадрів освіти, формування нового педагогічного мислення в суспільстві.

3.5. Андрагогіка: особистісний і професійний онтогенез

Особистісний і професійний розвиток людини вивчається багатьма науковими дисциплінами, зокрема психологією, педагогікою, філософією, історією, юриспруденцією тощо. Вчені цього напряму досліджень належать до різних шкіл і течій, особливо у психології, однак, незважаючи на це, виявляється загальна тенденція у підходах до вирішення проблеми. Вона полягає в тому, що розвиток особистості у різних концепціях розглядається в контексті взаємного впливу індивідуальних особливостей людини і соціокультурного середовища в процесі соціалізації і професіоналізації.

Коли ж ідеться про андрагогіку (розділ педагогіки [44] про стимулювання та спрямування процесів виховання дорослих), то розглядаються особливості особистісного і професійного онтогенезу в період зрілості. Актуальність цього питання пояснюється з одного боку тим, що індивідуальні характеристики людини (установки, потреби, інтереси, рівень домагань, особливості інтелекту і т.п.) значно впливають на вибір професії і хід професійної адаптації'. Вони можуть як сприяти формуванню професійної майстерності і творчому підходові до трудової діяльності, так і заважати професійному становленню (наприклад, у випадку відсутності загальних професійних здібностей - активності, саморегуляції, стійкості перешкодам та ін.), що призводить до більш швидкого професійного старіння і деформації (негативні соціально-психологічні і психічні зміни в процесі виконання професійної діяльності).

З іншого боку професійна діяльність має зворотний вплив (позитивний чи негативний) на особистісний онтогенез, зокрема на формування самооцінки, саморозвитку, самовиховання і т.п.

Л. Корнєєва [45, 68] пише про експерименти, які показали динаміку професійно важливих якостей особистості впродовж всього професійного шляху людини. Нею виявлено наступне. На початкових етапах професійної діяльності, зазвичай, підвищується тривожність, потім відбувається її деяке зниження. При трьох - п'ятирічному стажі роботи вона знову стає неадекватно високою, що зумовлює, зокрема, піки травматизму на цьому етапі. У подальшому, після деякого зниження, має місце повторне поступове підвищення тривожності до рівня, оптимального у даній діяльності. Іноді фіксується ще один різкий стрибок у передпенсійний період.

Кожна вікова стадія щодо професійного і особистісного становлення вирізняється своїм рівнем і динамікою. Одначе тут виявляється певна онтогенетична закономірність: період зрілості (дорослості) є продовженням поглибленого розвитку психічних і соціально-психічних якостей, а також є періодом найбільшої і найефективнішої активності в контексті професійної діяльності.

Освіта дорослих характеризується неперервністю і відповідними технологіями. Щодо останніх, то варто визначиш, що розуміється під "технологією освіти", наскільки закономірним є його введення до наукового обігу, яке співвідношення цього терміну з традиційними поняттями "теорія освіти" і "методика освіти".

Поява і широке розповсюдження терміну "технологія освіти" викликана самим ходом розвитку освіти, сфера якої значно розширилась і включила в себе освіту дорослих, так звану продовжену освіту, різні види неформальної освіти (організованої не в навчальних закладах спеціально підготовленим персоналом і не завжди заради загально визнаного диплому). Із соціального інституту, що має власні закони і принципи розвитку, диктує своїм суб'єктам власну волю, освіта поступово перетворюється у сферу освітніх послуг, діючи за замовленнями суспільства, держави, соціальних груп і часто-густо самих індивідів. Традиційнаж педагогіказводила поняття "навчання" (можливо, краще "уміння") до викладання, до сприймання соціального досвіду через учителя (насправді для цього були, є й залишаються об'єктивні причини: початковий етап особистісного розвитку дітей,

відсутність у них достатнього соціального досвіду, залежне матеріальне і соціальне становище тощо).

Із введенням категорії "технологія навчання" педагоги вимушені виявляти закономірності взаємодії рівнозначних за освітнім статусом суб'єктів навчання, змісту, форм і методів, засобів та джерел навчання. У такий спосіб технологія навчання є його організацією із системою дій і взаємодій активних учасників навчального процесу. При цьому технологія навчання передбачає у детальних взаємозалежностях систему дій викладачів та учнів і забезпечує при коректному виконанні досягнення позитивного результату [46,80].

Отже, технологія навчання є системою науково доцільних дій активних учасників процесу навчання, здійснення яких з високим рівнем гарантії приводить до досягнення поставлених навчальних цілей. "У технологіях об'єктивується досягнутий ступінь організації праці й соціального розвитку, соціальної організованості. Отже, діяльність у сфері освіти, що є використанням соціальних технологій, безпосередньо спрямована на створення духовного продукту, необхідного суспільству, та на відтворення кваліфікованої робочої сили для всіх галузей виробництва" (47,214).

Сутність і основні параметри технології навчання визначаються характером стосунків названих суб'єктів процесу. У "педагогічній" та "андрагогічній" моделях є принципові відмінності.

У педагогічній домінуюче становище належить викладачеві, який визначає всі основні параметри: цілі, зміст, форми й методи, засоби й джерела навчання. Той, хто навчається, має підпорядковане, залежне становище і не має можливості серйозно впливати на планування, оцінювання і корекцію процесу навчання. Основна задача учня у даному випадку - сприймання і засвоєння переданого йому соціального досвіду. Відповідно і весь технологічний ланцюжок зорієнтований в основному на педагога.

В андрагогічній моделі тому, хто навчається, належить провідна роль. Доросла людина прагне до самореалізації, самостійності, самоуправління. Вона володіє певним життєвим

(побутовим, соціальним, професійним) досвідом. Тому й розраховує на невідкладне використання одержаних нових умінь, навичок, якостей. її навчальна діяльність значною мірою визначається часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які можуть обмежувати процес навчання. Він має бути організованим і активним у сумісній діяльності з викладачем на всіх етапах планування, реалізації, оцінювання, і, певною мірою, корекції його власного навчального процесу.

Межі дорослості різні дослідники визначають неоднаково. Е.Еріксон називає ранню (20 - 45 років), середню (40/45 - 60 років) і пізню (понад 60 років) дорослість [48]. За Д. Б. Бромлей (цит. з джерела 1) цикл дорослості складається з чотирьох стадій: ранньої (21 - 25 років), середній (25 - 40 років), пізньої дорослості (40 - 55 років) і перед пенсійної- (55 - 65 років). У періодизації за Ш. Бюлер зрілість знаходиться між 25/30 - 40/50 роками. Б. Г. Ананьєв дотримується періодизації, у якій середній вік (зрілість) поділяється на дві фази: 21/22 - 35 років і 36 - 55/60 років [49]. Така різноманітність у визначенні меж періоду, що розглядається різними дослідниками може пояснюватися діями часових, економічних, соціальних та інших факторів.

До початку періоду зрілості завершується статеве дозрівання людини, диференціюються його розумові здібності та інтереси. Набуває сформованості певна система цінностей (особистий світогляд і життєва позиція), цілісний образ "Я", готовність до самонавчання і саморозвитку, система професійних намірів.

Зважаючи на це, з урахуванням існуючих періодизацій, зрілість можна віднести до відрізку життя між 20 і 60 роками і диференціювати її за фазами - часовими інтервалами у 7 - 10 років. Кожна фаза закінчується, як свідчить життєва практика, нормативними кризами розвитку, успішність вирішення і терміни якого можуть варіювати залежно від характеру відбування попереднього періоду, індивідуальних особливостей і обставин життя в цілому.

У процесі зміни стабільних фаз розвитку і криз змінюються особливості людської особистості. У відносно стійкі вікові періоди розвиток відбувається в основному за рахунок "мікроскопічних

змін особистості" [50, 249], що відбуваються декілька років, і, нагромаджуючись, стрибкоподібно виявляються у вигляді вікового новоутворення. Кризи ж, значно коротші за часом, зумовлюють різкі зрушення, за яких розвиток набуває бурхливого поступу. Нормативні кризи розвитку є найбільш чутливими до зовнішніх впливів, які сприяють формуванню деяких якостей особистості, зокрема й професійно важливих.

Зрілій людині притаманні реальні очікування, тверезі оцінки можливостей. Вона ставить конкретні життєві цілі і має впевненість та результати щодо їх реалізації, суб'єктивно переживає цей вік як апогей життя. Стабілізація основних психічних структур, ціннісних орієнтацій, рівня домагань супроводжується підвищенням стабільності і внутрішньої послідовності образу "Я" [51]. Продовжується професійний онтогенез. У випадках досягнення більш високих рівнів у професійній діяльності і успіху в ній у людини посилюється її внутрішня мотивація, відбувається творчий розвиток себе як особистості засобами професії [52]. Підвищується рівень спостережливості, розвивається критичність і аналітичність мислення, емпатійність. Одначе успіхи у професійній сфері можуть привести до розвитку таких виявів, як перебільшення ролі окремих можливостей суб'єкта, надмірна підозрілість, часто-густо вседозволеність, винесення поспішних і неправдивих висновків.

Звичайно, зрілість особистості завжди є передумовою для того, щоб людина відбулася як професіонал. Однак, в окремих випадках, як зауважує А. К. Маркова, професійний розвиток може випереджати особистісний, тобто людина стає професіоналом, не дійшовши до особистісної зрілості [52].

Остання дефініція потребує пояснення. Можна виокремити мінімум дві групи професій за ознакою важливості певних рис особистості, що забезпечують професійну активність. В одній групі домінуючими є вузькоспеціалізовані професійні знання, уміння і навички технічного рівня. При цьому вплив деяких окремих якостей особистості, зокрема її гуманної спрямованості,

на результати праці не впливають або впливають мінімально. Лише у цьому випадку людина, досягнувши інструментальної майстерності в праці, але ще не сформована як зріла особистість, може вважатися професіоналом. Звичайно, це досить умовно і відносно, бо справжній професіонал постійно перебуває у між людських стосунках, тому важливо для нього і для оточуючих його людей, щоб ці стосунки були гуманними [53,112].

Одначе є інша група, яка характеризується тим, що зрілість особистості є неодмінною ознакою і невід'ємним компонентом успішного професійного становлення (зокрема, у професіях типу "людина-людина"). У свою чергу, особистісний розвиток, про що вже йшлося, багато в чому залежить від особливостей процесу професіоналізації. Але якщо професійний онтогенез більш активно відбувається у зрілі роки, то особистісний - у періоди дитинства, отроцтва і юності не менш насичений і динамічний, ніж у наступні періоди. Свідченням тому, до прикладу, є велика частота, виразність і відкритість вікових нормативних криз розвитку впродовж часу, передуючого зрілості. До початку активної професійної діяльності людина має певний стартовий рівень психічного і соціально-психологічного розвитку, що стає основою подальшого особистісного і професійного онтогенезу. Ми не зменшуємо значення професійних знань, умінь і навичок, від яких також залежить успіх (чи неуспіх) у праці. Але якості особистості, які склалися до приходу людини на роботу і які розвиваються впродовж трудової діяльності, зокрема й професійно важливі, відіграють, на наші переконання, домінуючу роль у становленні спеціаліста у другій групі професій.

Під впливом цілей та умов праці складається професійний тип особистості з характерною для неї манерою діяльності, спілкування і поведінки, інтересами, установками і традиціями. Процес формування особистості безперервний, і будь-які зміни в процесі професійного становлення можуть вплинути на її активність. Зокрема дослідники розглядають особливості особистості, "яка не відбулася як професіонал" [54, 174], відзначаючи її роздратованість, конфліктність, намагання пояснити невдачі несприятливими обставинами.

У той же час вибір професії споконвічно пов'язаний з певними задатками і установками особистості. Тому, коли у людей певної професії помітні якісь загальні риси, їх специфіка може зумовлюватись не лише другорядним впливом професійної ролі, але й тим, що у більшості випадків її обирають люди, які володіють певними особистісними задатками [55]. Знання цих задатків важливе, наприклад, для діагностики рівня професійної деформації і її профілактики.

Дослідники звертають увагу на стадії професійного онтогенезу [56]. Вони пов'язані з віковими фазами. Добре, коли визначеність професії сприяє постійному зростанню і удосконаленню. Але бувають нерідко винятки, коли доросла людина має через незалежні від неї причини змінювати професію. І вона знову обирає навчальний заклад, відповідну програму для опанування нової професії.

Звернімо увагу: технологія навчання дорослих є системою згрупованих за основними етапами процесу навчальних операцій, функцій і технічних дій тих, хто навчається і педагогів. У цьому процесі важливо виокремити психолого-андрагогічні діагностичні параметри суб'єктів навчання для досягнення стійких мотивацій у навчальному поступі.

Передусім, виникає необхідність визначення навчальних потреб. Для цього слід знати конкретну життєву проблему, вияснити, у яких сферах науково-практичних інтересів суб'єкт навчання найбільш зацікавлений, якими конкретними знаннями, якостями й навичками має оволодіти. Кінцевим результатом цих операцій стане прогностична модель компетентності, необхідна особистості для зміни її проблемної ситуації. Важливо визначити рівень компетентності і попередньої підготовки у тій сфері знань, які опановуватимуться. Порівняння реального рівня компетентності з вимогами прогностичної моделі дозволить визначити необхідні знання, уміння, навички та інші професійні якості.

Наступний етап діагностики - виявлення об'єму і характеру життєвого досвіду людей. Цим переслідуються декілька цілеодосягнень. Одне з них - повне вияснення контексту навчання, тобто всіх параметрів професійної, побутової, соціальної діяльності

індивіда, які впливатимуть на характер організації і ефективності курсу. Друге - визначення можливостей використання життєвого досвіду дорослої людини в якості одного з джерел її самонавчання, саморозвитку. Потім - виявлення фізіологічних і психологічних особливостей, бо андрагогічна модель передбачає побудову адаптованого до суб'єктів навчання курсу професійної підготовки.

Нарешті, виявляються когнітивний і навчальний стилі тих, хто навчається. На етапі психолого-андрагогічної діагностики викладач проводить діагностичне тестування, співбесіди, анкетування, а суб'єкти навчання виконують діагностичні операції і поступово оволодівають технологією самостійної навчальної діяльності, зокрема самодіагностикою освітніх потреб.

На даному етапі педагог виконує функції експерта, у сфері технології навчання дорослих, зокрема технології самостійної діяльності "студентів", а також психолого-андрагогічної діагностики; організатора сумісної діагностичної роботи; наставника, консультанта, натхненника дорослих людей.

Паралельно з усіма організаційними заходами відбувається планування процесу навчання. Принципова відмінність цього етапу від відповідного етапу створення педагогічної моделі полягає в активній участі кожного суб'єкта навчання в усіх операціях. Реальне планування дозволяє краще осмислити увесь процес, уявити його як в цілому, так і поетапно в елементах, процедурах. Все це приводить до більш високої мотивації дорослої людини. У той же час виконання операцій з планування дозволяє й викладачеві глибоко вникнути в особливості навчання кожної дорослої людини і ефективно прогнозувати подальші свої кроки [58,184].

Планування розпочинається з визначення цілей. Основоположною є оволодіння тими знаннями, навичками, уміннями, якостями, яких не вистачає дорослій людині для досягнення рівня компетентності, передбаченій у прогностичній моделі, виробленій на етапі діагностики. Знову ж таки, повинні враховуватися ті освітні потреби, які були визначені раніше, а також часові, просторові, професійні, соціальні, побутові фактори, індивідуальні здібності і особливості суб'єктів навчання.

Наступна операція - визначення стратегії навчання, що передбачає чергування теоретичного, практичного, експериментального навчання, практик, стажувань і т.п.

Згідно з визначеними цілями й задачами, необхідно структурувати зміст учіння. Андрагогічна модель уможливлює створення нестандартного, індивідуального змісту з урахуванням попередньої підготовки суб'єктів учіння. Структурування змісту відбувається за проблемами, блоками, модулями, компетентністю, заліковими одиницями, що значно спрощує й полегшує поетапне й наочне досягнення певних нових знань, умінь, навичок, якостей.

Необхідно також підібрати види, джерела, засоби, форми й методи навчання (з урахуванням психофізіологічних характеристик, життєвого досвіду, когнітивного й навчального стилів суб'єктів учіння) для використання опануванням змісту того чи іншого блоку (модулю); намітити основні етапи контролю, чому передусім сприятимуть структурні блоки змісту учіння, визначені раніше.

Важливим є виявлення критеріїв, форм, методів і процедури оцінювання досягнень дорослих людей. В освітній практиці оцінюється пам'ять, а не знання, уміння, навички і якості. Розповсюджена у традиційній педагогіці умовна і суб'єктивна бальна система не дає реальної картини рівня знань. Крім того, доросла людина, усвідомлюючи свій віковий статус як незалежної особистості, сприймає її негативно. Тому андрагогічна модель передбачає виявлення реального рівня оволодіння навчальним матеріалом, визначення подальших освітніх потреб і постановку нових цілей учіння. Критерії оцінювання мають відповідати цілям і змістові контролю з урахуванням індивідуальних особливостей дорослих, зокрема їхніх когнітивних і навчальних стилів і психофізіологічних складових.

Усі перераховані процедури планування необхідно відобразити у програмі навчання, навчальному плані чи в навчальному контракті. Документ складається кожним суб'єктом навчання за участю викладача і слугує керівництвом до самостійної навчальної діяльності.

Для реалізації процесу навчання необхідно створити відповідні умови. Йдеться, передовсім, про приміщення, про забезпечення

програмними джерелами і засобами навчання, про сприятливі психологічні умови, гарний психологічний мікроклімат, для створення якого андрагогіка передбачає: відмову від критики дорослих людей; забезпечення свободи думок; повагу до різних життєвих позицій.

На відміну від педагогічної моделі, в межах якої саме на стадії реалізації процесу навчання настає період інтенсивної взаємодії педагога і учня, в андрагогічній на даному етапі можливі значні розмежування у діях і функціях суб'єктів процесу.

Виконання програми - основне завдання учіння. При очній формі викладач організує взаємодію всіх учасників процесу, проводить оперативну психофізіологічну, соціально-психологічну, когнітивну і функціональну діагностики з метою виявлення рівня готовності дорослих до одержання нової професії. Залежно від результатів педагог визначає реальні освітні завдання. Для більш ефективної реалізації програми створює навчальні ситуації, за яких дорослі з найбільшим рівнем активності і зацікавленості можуть реалізувати свої здібності. При необхідності вносяться корективи у використання форм навчальної діяльноті, обраних в період попереднього планування, у зміст, джерела, засоби, форми, методи навчання і оцінювання його результатів.

Технологія навчання дорослих приховує в собі важливі соціально-моральні моменти. Залучення в реальну діяльність планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання, пріоритет самостійної діяльності слухачів, врахування їх конкретних життєвих обставин, проблем і цілей, певна свобода при виборі параметрів навчання, сумісна з викладачем та іншими слухачами діяльність сприяють самоствердженню людини як самостійної, самокерованої, самореалізованої особистості, розвитку творчих можливостей; соціалізації, удосконаленню навичок колективної роботи, умінню поєднувати особисту відповідальність і суспільні інтереси; розширенню освітніх, духовних потреб; укріпленню гуманістичних ціннісних орієнтацій, громадянськості [59,435-437].

Викладач, ефективно реалізуючи свої професійні якості, досягаючи вагомих результатів у педагогічній діяльності,

сприяючи розвиткові дорослих людей, підвищує свій соціальний статус, самоствердкується як особистість і професіонал, одержує стимул для розвитку своїх пізнавальних, суспільних, професійних інтересів.

Потреба у знанні закономірностей особистісного і професійного онтогенезу все більше усвідомлюється суспільством при вирішенні багатьох питань у різних сферах життя і діяльності. Ці знання, наприклад, допоможуть не лише діагностувати наявність стабільних і кризових періодів у житті людини, але й долати труднощі, пов'язані з нормативними кризами розвитку; у процесі професійної орієнтації врахування індивідуальних особливостей може сприяти знаходженню адекватних цим особливостям способів і засобів вияву людиною своєї індивідуальності і успішному професійному становленню.

Андрагогіка у контексті особистісного і професійного онтогенезу ставить найважливіше питання в царині сучасного соціально-культурного поступу: розвиток людини впродовж життя. Такий розвиток можливий лише через освіту, навчання, учіння.

У попередні періоди історії відносно повільна еволюція розвитку людини, суспільства, виробництва зумовлювала відносну постійність структури і змісту освіти. Домінувала концепція освіти, згідно з якою набуті людиною знання та уміння зберігають свою цінність впродовж всього життя - "освіта на все життя". Динамізм сучасної цивілізації в останні десятиліття XX століття, посилення ролі особистості у суспільстві і виробництві, зростання її потреб, гуманізація і демократизація суспільних відносин, інтелектуалізація праці - ці та інші тенденції зумовили заміну формули "освіта на все життя" формулою "освіта через все життя".

Поняття "неперервна професійна освіта" можна віднести до особистості, до освітніх процесів (програм), до організаційних структур. У першому випадку це означає, що людина навчається постійно, без відносно продовжених у часі перерв, або ж в освітніх закладах, або засобами самоосвіти. Залишаючись на

одному й тому ж формальному рівні (припустимо, слюсарем, медсестрою, інженером), вона підвищує свою професійну кваліфікацію, майстерність (умовно назвемо "вектор руху вперед"), піднімається ступенями і рівнями професійної освіти ("вектор руху доверху"). Людина може не лише продовжувати освіту, але й змінити її профіль ("вектор руху вбік"). Особистість залучена до освітнього процесу на всіх стадіях її розвитку з урахуванням спадковості при переході з однієї ступені на іншу.

Якщо ж мати на увазі організаційну структуру, то неперервність у даному випадку передбачає таку сітку пов'язаних навчально-виховних закладів, яка створює простір освітніх послуг, що забезпечують взаємозв'язок і спадковість програм, здатних задовольнити запити і потреби населення. Все це забезпечує можливість багатовимірного руху особистості в освітньому просторі і створення для неї оптимальних умов.

Коли йдеться про побудову системи неперервної професійної освіти, виникає питання про створення єдиного професійного освітнього простору, який сьогодні доцільно розглядати в регіональному аспекті в зв'язку з низькою поки що мобільністю населення в Україні, де основна маса молоді навчається в своїх регіонах, не віддаляючись від місця проживання. Такий простір можна розуміти як сукупність усіх суб'єктів регіону, що прямо чи опосередковано беруть участь у професійних освітніх процесах або зацікавлені в них.

Це студенти, їхні родини, викладачі; професійні заклади всіх типів і рівнів, а також загальноосвітні школи, оскільки вони зді йснюють допрофесійну трудову підготовку та профорієнтацію учнів. Це наукові організації, які, зокрема, мають аспірантуру і докторантуру. Це заклади додаткової освіти, а також бібліотеки, музеї. Це всі підприємства й організації, в яких здійснюється навчання персоналу бодай у формі наставництва, зокрема й неформального і т.п.

Сьогодні поки що не можна вважати єдиним професійний освітній простір, оскільки перераховані структури розмежовані і дотримуються скоріше відомчих, корпоративних, ніж загальних

інтересів. Одначе цілком можливо організувати їхнє співробітництво зазвичай не адміністративно, а поєднанням взаємних інтересів, до чого помітні прагнення в ринкових умовах.

В останні роки призупинений випуск літератури для професійної освіти. Для його оновлення можливі два варіанти. Перший має мало шансів для успіху: домагатися дотацій у держави. Другий випробуваний у багатьох країнах світу і може застосуватися у нас. Підручник коштує дорого, але студенту обходиться дешево: при коледжах і університетах, окрім бібліотек, створюється сітка букіністичних магазинів. Він купляє в них комплект підручників на перший семестр, з закінченням якого продає їх у той же магазин і, додавши якусь невелику суму, купляє комплект на інший семестр і т.п. До часу закінчення навчального закладу студент, посутньо, повертає вкладені кошти за вирахуванням засобів на утримання букіністичних магазинів.

Аналогічні ринкові механізми можна відпрацювати і для відтворення на новій основі інших галузей освітньої індустрії: випуску лабораторного обладнання, навчальних комп'ютерних програм, відеофільмів, навчальних меблів тощо. У ринкових умовах виробників можна знайти, наприклад, серед конверсійних підприємств, НДІ і т.п. Потенційні споживачі також є, зокрема, в тих професійних навчальних закладах, які мають суттєві прибутки від позабюджетної освітньої діяльності. Необхідна організаційна ініціатива на регіональному рівні, яка зведе воєдино виробників і споживачів, скоординує їхні зусилля в загальнонаціональних масштабах.

Андрагогіка потребує сьогодні створення гнучких організаційних форм навчання, що сприяють мобільності людини у професійному освітньому просторі.

Література до третього розділу

1. Теории личности в западно-европейской и американской психологии: Хрестоматия по психологии личности. - Самара: Бахрах, 1996.-480 с.

2. *МаслоуА.* Психология бытия: Пер. с англ. - М.: Рефлбук, Ваклер, 1997.-304 с.
3. *Ярошевский М. Г.* История психологи. От античности до середины XX века.-М.: Академия, 1997.-416с.
4. *Иванников В. А.* Психологические механизмы волевой регуляции: Дис___д-рапсихол. наук.-М., 1988.-521 с.
5. *Узнадзе Д. Н.* Психологические исследования. - М.: Наука, 1966.-451 с.
6. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологи. - М.: Учпедгиз, 1946.-704 с.
7. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1983.
8. *Божович Л. И., Славина Л. С, Ендовицкая Т. В.* Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопр. психологии.- 1976.-№4.-С.55-68.
9. *Селиванов В. И.* Психология волевой активности. Рязань: Изд-во РГПИ, 1974.-149 с.
10. *Фасмер М.* Воля // Этимологический словарь русского языка. - М.: Прогресс, 1964. - Т. 1.
11 *Венгер Л. А.* Психическое развитие в игре и подготовка детей к школе // Руководство играми детей в дошкольных учреждениях. - М.: Просвещение, 1986.
12. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. - М: Педагогика, 1983. Т.1.-392 с.
13. *Леонтьев А. Н.* Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование, 1996.-№3.-С.19-31.
14. *Эльконин Д. Б.* Психологические вопросы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. -1966. -№3. - С. 5 -18.
15. *Петровский В. А.* Феномен субъектности в психологии личности: Дис. ...д-ра психол. наук (в форме научного доклада). - М.: 1993. - 73 с.
16. *Семиченко В. А.* Психологія педагогічної діяльності. - К.: Вища школа, 2004.-336 с.
17. *Балл Г. А.* Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психол. журнал. -№ 5. - 1997. - С.7-19.
18. *Павленко А. Н.* Бытие у своего порога. Предвыбор // Человек. - 1993.-№4.

19. *Абульханова-Славская К. А.* Типология личности и гуманистический подход // Гуманистические проблемы психологической теории. -М.: 1995. — *0,21* - 48.
20. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. - М: Педагогика, 1983.-Т.5.-369с.
21. *Дьяченко О. М.* Программа "Развитие" // Психологическая наука и образование. - 1996.-№3.-С.32-43.
22. *Якобсон С. Г.* Программа "Радуга" // Психологическая наука и образование.-1996.-№3.-С.53-63.
23. *Holden L.* School before Six *HA.* Diagnostic Approach. Vol. 1/ St. Louis; Missouri, 1974.
24. *Якобсон С. Г.* Психологические проблемы этического развития детей.-М.: Педагогика, 1984.- 144с.
25. *Нанивская В. Т. У* истоков японского "группового сознания"// Детский сад в Японии. М.: Прогресс, 1987.-С.213-238.
26. *Кравцов Г. Г.* и др. Психологические основы программы начального образования "Золотой ключик" // Психологическая наука и образование. - 1966.-№3.
27. *Михайленко Н. Я., Короткова Н. А.* Игры с правилами в дошкольном возрасте. М.: Онега, 1994. - 192 с.
28. *Rubin K. H, Watson K. S., Iambor T. W.* Free play behavior in pre-school and kindergarten children //Child Devel., 1978. - V.49.
29. *PiajetJ.* Le formation du symbole chez l'enfant. Neuchatel. Paris, 1945.
30. *Программа* воспитания и обучения в детском саду. - М.: Просвещение, 1987.- 192с.
31. *Амонашвили Ш. А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М.: Педагогика, 1984. —296 с.
32. *Пистрак М. М.* Какими должны быть программы школы? / Народное просвещение. - 1930. - № 1.
33. *ПинкевичА. П.* Введение в педагогику. - М.: Работник просвещения, 1925.-134 с.
34. *Фредендаль-Люттер* С, *Вот К.* Йена-план / Учительская газета. - 1992.-№26,27.
35. *БогуславскийМ.* Виннетка-план/Учит.газ.- 1993. - № 2.
36. *Пышкало А. М., Журова Л. Е.* Введение // Перспективы развития общего начального образования в России. - М.: Изд-во РАО, 1994.-С.3-17.

37. *Журавлев И. К.* Состав содержания образования, обусловленный принципами построения учебного плана // Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В.Краевского, И. Я.Лернера. - М.: Педагогика, 1982.-С. 183-191.
38. *Якобсон С. Г., Прусс И. В.* Последняя победа Буратино. - М.: Знание, 1983.-96 с.
39. *Карпова С. Н., Лисюк С. Г.* Игра в нравственное развитие школьника. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. - 142 с.
40. *Каган М. С.* Человеческая деятельность.-М.: 1974.
41. *Ильин В. С.* Формирование личности школьника (целостный процесс). - М., 1984.
42. *Эльконин Б. Д.* Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. - Красноярск, 2002.
43. *Громыко Ю. В.* Понятие и проект в теории развивающего образования В.В.Давыдова// Известия РАО. - 2000. -№ 2. - С.38:
44. Словник іншомовних слів. - К.: 1974.
45. *Корнеева Л. Н.* Профессиональная психология личности // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под. ред. Г. С.Никифорова. - СПб.: Изд-во С.-Петербург, ун-та, 1991.
46. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій/Підред. І. А. Зязюна,О. М. Пєхоти.-К.: "В-во А.С.К.", 2002.
47. *Огнев 'юк В. О.* Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. - К.: Знання України, 2003.
48. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. - М.: Изд. группа "Прогресс", 1996.
49. *Ананьев Б. Г.* Избр. психол. тр.: / под. Ред А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова.-Т.1.-М.: Педагогика, 1980.
50. *Выготский Л, С.* Собр. Соч.: В 6 т. / под. Ред. А. В. Запорожца. - Т.4. - М.: Педагогика, 1984.
51. *Кон И. С.* В поисках себя. М.: Политиздат, 1984.
52. *МарковаА. К.* Психология профессионализма.-М.: Международн. гуманитарный фонд "Знание", 1966.
53. *Джонсон Девід В.* Соціальна психологія. Тренінг міжособистісного спілкування. - Видавн. дім "КМ Академія",

54. *Борисова Е. М.* О роли профессиональной деятельности в развитии личности в зрелом возрасте // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л. И. Анциферовой - М.: Наука, 1980.
55. *Грановская Р. М.* Элементы практической психологии. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1988.
56. *Логинова Н. А.* Развитие личности и ее жизненный путь // Принцип развития в психологии / Под. ред. Л. И. Анцыферовой. - М.: Наука, 1978.
57. Стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні. - К.: Парламентське видавництво, 2003.
58. Україна: прогрес на шляху сталого розвитку / Науковий керівн. Б. М. Данилишин. -К., 2002.
59. *Філіпчук Г. Г* Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика. - Чернівці: В-во " Зелена Буковина", 2002.

РОЗДІЛ 4
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ - СТРАТЕГІЧНОЇ ДОМІНАНТИ СВОБОДИ СУБ'ЄКТІВ УЧІННЯ

Г~ 4.1. Мистецтво навчальної і виховної дії

^Педагогічна праця - це особливий вид висококваліфікованої розумової і практичної діяльності творчого, неповторного характеру, яка вирізняється високим рівнем фізичної напруги. Праця викладача загальноосвітнього, професійного навчального закладу - це свідома, доцільна діяльність з навчання, виховання і розвитку різних видів досвіду суб'єктів учіння. Викладачеві належить провідна роль у формуванні і розвиткові в кожної особистості професійних знань, активної життєвої позиції, громадянськості]

В умовах зміни задач сучасної освгга, які виявляються варіативністю навчально-виховних закладів, диверсифікацією змісту, розширенням інноваційних процесів, виникає необхідність по-новому розглянути специфіку педагогічної діяльності. Викладач-майстер повинен добре орієнтуватися у різноманітності педагогічних технологій, мати свою думку і вміти відстоювати її, правильно оцінювати свої можливості, бути готовим до прийняття відповідальних рішень.

Як і в будь-якій творчості, у педагогічній своєрідно поєднуються дії нормативні й евристичні, створювані в ході власного пошуку. Для неї характерна відносна самостійність творчого вибору методичних дій, прийомів у рамках загаїьних, визнаних принципів. Творча педагогічна індивідуальність завжди опосереднена особистісними якостями педагога. У кінцевому рахунку творча неповторність - це вища характеристика педагога.

При розгляді творчих аспектів викладання аналізуються гносеологічні, технологічні, організаційні та інші сторони взаємодії "викладання-навчання", але онтологія творчості учителя, як

необхідної умови здійснення процесу навчання, спеціальному аналізу ще не піддавалася. Загальновживане, звичне словесне поєднання "творчість учителя" поза контекстом навчальної дії лише однобічно відтворює цей феномен, оскільки поза аналізом системи (процесу навчання) неможливо змістовно уявити саму працю педагога.

Розглядаючи діяльність педагога як співтворчість з учнями, слід мати на увазі й інших учасників педагогічного процесу- колег, батьків, педагогів інших навчальних закладів, з якими опрацьовується методика викладання навчального предмету, працівників додаткової освіти, авторів підручників, технологій, методик навчання, інших "співавторів" освіти, виховання, навчання.

Перехід від аналізу творчості педагога до вивчення його співтворчості з учнями пов'язаний зі зміною парадигми освіти, його ідеалу: від "людини освіченої" до "людини культурної" (В. С. Біблер). На відміну від "людини освіченої", яка опанувала і використовує досягнення соціуму, "людина культурна" поєднує у своїй свідомості різні культури, орієнтована на іншу людину, схильна до діалогу з нею. Освіта як спосіб відтворення людини в культурі передбачає не лише засвоєння дидактики перетвореного соціального досвіду ("сталої" культури) і розвиток особистості на цій основі, але і створення образу світу і свого образу в цьому світі. Вирішення кожної з цих задач взаємно зумовлено.

Творче начало в діяльності педагога помітно зростає в ході розгортання нетривіальних дидактичних ідей. Чим більш продуктивна ідея, чим менше вона формалізована, тим "м'якшим" стає розпорядження її реалізації. При цьому педагог стикається з необхідністю вирішення інтегральної задачі формування учня як суб'єкта навчальної і пізнавальної діяльності, а для цього необхідне формування мотивів навчання, прилучення до предметної і операційної сторін навчального процесу, розвиток рефлексивного мислення учнів, їх активності і творчості. Те ж саме відбувається і в процесі отримання учнями знань, умінь, навичок, оскільки вирішується, посутньо, задача "перемотування культури з безособистісної форми загалу в особистісну форму культури

індивіда". [1, 54] навчання як процес взаємодії учителя й учнів здійснюється на основі певного навчального змісту. Інтерпретація цього змісту як дидактично обробленого "згустка" культури й науки в якості його складників сьогодні загальновизнана і не викликає, здавалось, серйозних запитань. Тому такі критерії відбору змісту, як наукова об'єктивність, загальна значущість, міжпредметність і ряд інших, якими повинен керуватися вчитель, є "природними" і не вимагають творчості. Але все-таки практика показує, що реальний зміст освіти не зводиться до фрагментів науки, які відображені в навчальних планах, програмах, посібниках тощо. Перед педагогом всякий раз виникає складна творча задача перетворення змісту освіти у зміст навчання.

Учень будь-якого класу чи курсу розпочинає навчання не з "чистого аркуша", він вже має власний життєвий досвід, знання, інтереси, спрямованість особистості. На його досвід проектується суспільно-історичний досвід, і навпаки. Цей процес є закономірністю процесу навчання: "Всяке намагання вихователя-вчителя "внести в дитину" свідомість і моральні норми поза власною діяльністю дитини по оволодінню ними, підриває... самі основи здорового розумового і морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей" [2,192-193]

^Учитель стимулює учнів до актуалізації їхнього життєвого досвіду, створює умови його злиття з досвідом суспільно-історичним. Для цього він вивчає досвід учнів, прогнозує можливі утруднення, помилки, намічає шляхи їх корегування, перебудови і збагачення??

Сходження вчителя до життєвого досвіду учнів є, по суті, звернення до особистості учня, до його здатності "працювати" зі своїм досвідом, з допомогою чи супроти нього. Учень у цій ситуації перебудовує попередні уявлення, виробляє нові знання, виходячи за межі особистого досвіду, наділяючи їх особистісним смислом.

У процесі пізнання учнів педагог приходить до необхідності рефлексії власної діяльності, включення її в контекст діяльності учнів. Тепер уже рух у цьому контексті, а не саме вузько зрозуміле викладання визначає стиль мислення педагога. Обмеженість

змісту освіти полягає в тому, що він ігнорує особистий досвід педагога, його культуру. Між тим залучення учнів до принципово неформалізованої "культури Майстра" (М. М. Бахтін) - глибинна основа співтворчості в навчальному процесі. Прикро, що масова практика навчання залишається підпорядкованою цілям трансляції соціального досвіду, а особистісні знання, культура вчителя є дечим другорядним, необов'язковим.

Не можна погодитись з тим, що дидактика не розглядає в якості елементу змісту навчання (до речі, суттєві відмінності між змістом освіти і змістом навчання залишаються не з'ясованими) культуру самого процесу навчання (дидактичну культуру). Лише в ній найбільш рельєфно виявляється співавторство педагога й учнів, їх готовність до взаємодопомоги, наявність (чи відсутність) у них установки на співбесідника, на висхідну адресність своєї активності "значущому іншому" (В. С. Біблер), на "презумпцію розуміння" (Г. С. Батищев).

Доречно зауважити, що думка філософа М. М. Бахтіна щодо "культури Майстра" і її опанування учнями могла б здійснити революцію у сучасній освіті (в умовах ринкових відносин) відходом від ідеї "Клас - школа" і практичною реалізацією ідеї "Парк - школа". Парк - школа є корпорацією парк-студій типу "технопарку", яка забезпечує діяльність парк-студій усіма службами необхідної інфраструктури для того, щоб вони могли надавати якісні навчально-освітні послуги населенню. Це питання заслуговує на особливу увагу і набуває критичного і науко&ого осмислення вченими і практиками освіти [3, 7 - 8].

9 ' і Викладання у професійному навчальному закладі - це і мистецтво, і наука. Мистецтво тому, що кожне заняття неповторне. Його хід, емоційне забарвлення, використовувані засоби залежать від цілого ряду факторів, багато з яких важко передбачити. У цьому розумінні викладання чимось подібне до творчості художника, письменника, поета, від яких вимагається глибоке знання життя, людської душі, уміння співпереживати особистості. Але разом з тим це і наука, в основі якої є об'єктивні закони, що фіксують суттєві зв'язки і відношення, притаманні

процесу освіти, який базується на взаємодії викладання і навчання. Ці закони виконують роль провідних конструкцій, що забезпечують процес цілеспрямованого розвитку особистості майбутнього спеціаліста-професіонала.

Основний зміст діяльності педагога взагалі і, зокрема, вузівського, полягає у виконанні навчальних, виховних, організаторських і наукових функцій. Навчальна функція - передача студентам знань, формування умінь і навичок; виховна - формування і розвиток особистості; організаторська - організація навчальної і позааудиторної роботи студентів, підтримання порядку і дисципліни; наукова - залучення студентів до дослідницького пошуку, науково-технічної творчості/)

В узагальненому вигляді необхідні викладачеві якості можна згрупувати у декілька блоків:

- мотиваційні: переконаність, соціальна активність, відчуття обов'язку;
- професійні: глибокі знання у сфері своєї наукової галузі, спеціальності, дидактики, педагогіки і педагогічної психології, методики навчання;
- особисті: уміння ставити педагогічні цілі і визначати задачі навчальної і виховної діяльності, розвивати інтерес учнів до своєї науки, предмету, вести навчання з високим кінцевим результатом, ефективно здійснювати виховну роботу; знання учнівської психології, вміння контролювати роботу учнів, взаємодіяти з ними, розуміти їх;
- моральні: чесність і правдивість, простота і скромність, висока вимогливість до себе і учнів, справедливість у стосунках з учнями і колегами, розвинуте відчуття відповідальності.

З 1_^ИКЛаДан повинен бути і спеціалістом залучення учнів до своєї науки, і науковцем розвитку пошукових навичок у них. В особистості викладача учнів захоплюють гармонійна єдність ідеалів, переконань, принципів, поглядів, захоплень, морально-етичні якості, талант педагога, любов до своєї праці, постійний пошук шляхів удосконалення педагогічної майстерності, увага до кожного учня, уміння розвивати навички культури, формувати

особистість. Викладач не просто "транслятор знань", а цілісна особистість, яка відповідає високим вимогам до підготовки високоосвічених і гармонійно розвинених особистостей. Учні високо цінують викладача людські якості викладача: доброзичливість, ненав'язливий вплив, захопленість, людинолюбство, відчуття такту, вміння зрозуміти іншого, товариськість. Доброта педагога полягає у відчутті відповідальності за учня, його майбутнє. Право бути наставником має передусім той педагог, який розуміє і сприймає душевний стан своїх вихованців. Добро визначається твердістю волі, непримиренністю до найменших ознак духовної порожнечі, фальші^

Звичайно, педагог включається в процес навчання передусім в якості "повпреда" науки і інших форм суспільної свідомості, уже підданих певній дидактичній обробці. Однак він дає учням не лише знання, але й своє мотиваційне і ціннісне відношення до них. Незацікавлене особистісне самовиявлення педагога у передачі системи знань, установка на вилучення з цього процесу власних сумнівів, переживань, роздумів, осяянь - всі ці вияви, так званої, закритої позиції педагога призводять до втради почуттєво- ціннісного підтексту учіння і // збіднюють його .^Ведучи мову за працю маистрів-педагогів В. О. Сухомлинський підкреслював, що педагог відкриває своїм учням не лише вікнов світ знань, але й свій внутрішній світ, виражає самого себе. {

Підкреслено "не осббистісна", без вияву почуттів манера викладу може існувати як дидактичний засіб, але вона беззастережно ущербна як стиль, принцип взаємодії і спілкування педагога з учнями. Значно вагомішою і впливовішою є відкрита позиція педагога, яка при певних умовах викликає в учнів відповідне бажання відкритися, співпереживати педагогічну дію. Коли педагог визначає навчальний матеріал, пропускаючи його через призму власного сприймання, особистісного досвіду, він тим самим моделює певне відношення до цього матеріалу учнів. Звичайно, такий підхід вимагає педагогічного чуття, такту, складу групи учнів, рівня їх розвитку, психологічного настрою, передісторії стосунків педагога і учнів.

Одночасно з конструюванням змісту навчання розгортається процес сумісного оволодіння ним учнем і педагогом. Педагог вводить у нього "зв'язки обміну діяльністю" - поняття, факти, закони, методи, ціннісні орієнтації, стиль мислення й ін., зафіксовані в знаках, символах, правилах мови науки і наукового мовлення, зміст яких поданий у конкретному навчальному матеріалі. Завдячуючи їх поясненню, створюються необхідні умови для сприймання, послідуючого вивчення і розуміння предмета.

Педагог розкриває значення "зв'язків обміну діяльністю". Ці значення мають "подвійне життя", "виступають перед суб'єктом і в своєму незалежному існуванні - в якості об'єктів його усвідомлення і разом з тим в якості способів і "механізму" свідомості, тобто, функціонуючи в процесах, які презентують об'єктивну дійсність" [4,174].

Виражена в поняттях "значення" і "зміст", ця двовалентність є фундаментальною характеристикою мови, будь-якої соціально-культурної діяльності і розглядається як передумова до діалогу [5].

Двовалентність "зв'язків обміну діяльністю" виявляється і в слові педагога, з яким він звертається до учнів, пояснюючи матеріал. Тут значення слова - предметний зміст навчального матеріалу, а смисл-нормативні, ціннісні і інші відношення педагога до матеріалу, які народжені взаємодією "викладання - навчання". Ця ж двовалентність змісту навчання ("значення" і "смисл") виявляються в навчальних текстах, які "оживають" у навчанні. Викладач і учень оволодівають не лише "значеннями" тексту і проникають у "комунікативні наміри" (Л. С. Виготський) автора тексту, але й наділяють текст своїми смислами, стають його співавторами.

Осмислення в навчанні є суб'єктивним відображенням значень, зумовлених взаємодією "викладання - навчання". Осмислення навчального тексту, тобто наділення його смислами, передбачає такі сумісні дії, як переклад на "свою" мову, допоміжне визначення, переосмислення, проблемне визначення, вияснення, наповнення особистісними смислами, прийняття, вихід за його межі тощо. Включення навчального тексту у відношення

"викладання - учіння" створює передумови для оволодіння його значеннями, наповнення особистісними смислами, що слугує передумовою співтворчості педагога і учня. Зміст освіти (частина соціального досвіду, йому ізоморфна) розгортається в контексті культури педагога і учня. При цьому реалізуються специфічні відношення між їхніми свідомостями, а саме розуміння стає результатом співтворчості. У цій ситуації взаєморозуміння стає "смисловим змістом буття" (М. М. Бахтін), способом сумісного "проживання" і переживання навчання і педагогом, і учнем.

Щоб забезпечити розуміння, педагогу необхідно розкрити не лише значення того чи іншого елемента змісту освіти, але і його смисл в контексті і зв'язку з іншими елементами "чужого" і особистого досвіду: знаннями, уміннями, навичками, досвідом творчої діяльності, досвідом емоційно-ціннісних відношень. Контекстуальні ж смисли існують лише в сфері суб'єкт - суб'єктних відношень, тобто в діалозі.

Діалогічні відношення в навчанні зумовлюються не лише природою (походженням) змісту освіти, але й самим процесом навчання. Внаслідок своєї універсальності діалог - не фрагмент навчального заняття, він не закінчується з тією чи іншою навчальною і пізнавальною ситуацією, незалежний від неї, хоч нею і підготовлений. Діалог "педагог - учень", "учень - учень", "учень - комп'ютер" - це діалог людини з людиною, а не навчаючого і того, кого навчають. У діалозі зникають жорстко закріплені соціальні ролі "педагога" і "учня". Рушійними силами спілкування повинні бути обидві сторони - і педагоги, і учні. По обидві сторони діалогу знаходяться і творці, і творені" [6,126].

Орієнтація на культуру учасників навчального діалогу виявляється в таких тенденціях сучасних освітніх закладів, як: гуманістична і гуманітарна спрямованість освіти, особистісна зверненість, створення учням реальних стартових можливостей для життєвого самовизначення. Діалог постає в якості способу подолання ряду антиномій процесу навчання: між професійною підготовкою й гармонійним розвитком, самостійністю і керівництвом, репродукцією й творчістю.

Уміння вибудовувати діалог згідно з дидактичними цілями навчального заняття - показник рівня професіоналізму педагога, його педагогічної майстерності. Адже він "носій натхненного слова, тобто такого слова, яке здатне активно і переконливо втручатися у внутрішній діалог іншої людини, допомагаючи їй пізнавати власний голос" [7,325].

Взаємодія педагога й учнів у навчанні - центральна ланка в педагогіці співробітництва, яка набула популярності на початку 80-х років. При всій різноманітності методичного стилю вчителя - будь то використання "опорних сигналів" В. Ф. Шаталова, чи аналіз літературного твору з огляду художньої деталі, що є основою для його розуміння, як у Є. М. Ільїна, - найважливішим для них є вибудова діалогу на уроці. У цьому випадку урок стає результатом співтворчості педагога й учнів. "Дякую вам, діти, ви мені сьогодні допомогли", - закінчує урок для шестилітніх вихованців Ш. О. Амонашвілі.

Діалог у навчанні між педагогом і учнями - це не тільки і не стільки полеміка, дискусія, в ході якої піддаються сумнівам, переоцінкам різні елементи соціального досвіду. Він народжує множинність ракурсів, на перехресті яких виявляється, за М. М. Бахтіним, "довір'я до чужого слова, учнівство, пошук глибинного смислу, узгодженість, нашарування смислу на смисл, голосу на голос, посилення шляхом злиття (але не ототожнення), додаткове розуміння, вихід за межі зрозумілого" [8, 300].

Що таке педагогічна майстерність? Є різні "наповнення" цього поняття. Ми відповімотак: це - високий рівень професійної діяльності викладача. Зовнішньо він виявляється в успішній реалізації правильно сформованих цілей, вирішення різноманітних задач навчання, спрямованих на досягнення високих кінцевих результатів. Конкретні показники майстерності виявляються у високому рівні виконавства, якості праці, доцільних, адекватних педагогічним ситуаціям діях викладача, досягненні високих результатів навчання й виховання.

Будучи синтезом теоретичних знань і високорозвинених практичних умінь, майстерність педагога стверджується через

творчість і втілюється в ній. За нашими спостереженнями, деякі викладачі помітно активізують пізнавальну діяльність учнів, а інші, навпаки, знижують інтерес до предмета, пригноблюючи в учнів творче начало.

Немає кращого способу навчити людей якійсь справі, ніж пробудити у них високі душевні якості й допомогти їхньому розвитку. Однак, частина викладачів учнівською аудиторією позитивно не сприймається. Це черстві, байдужі до свого предмета і своєї справи люди, у них бракує соціальної відповідальності, вони порушують елементарні правила спілкування, не розуміють і недооцінюють гуманістичний смисл своєї діяльності.

£ ІЛ^М. Толстой писав про шкільного учителя: "Якщо учитель має лише любов до справи, він буде хорошим учителем. Якщо учитель має любов лише до учня, як батько, мати, він буде кращим за того учителя, який прочитав усі книги, але не має любові ні до справи, ні до учнів. Якщо учитель **ПОЄДНУЄ В** собі любов до справи і до учнів, він - досконалий^читель^^,

Р'Для оволодіння педагогічною майстерністю^Я^огМдна" систематична підготовка до кожного навчального заняття; постійна робота з новинками педагогічної і психологічної літератури, знаходження в них нового для практичної перевірки й використання; вивчення досвіду колег і запозичення всього кращого, корисного, дійсно необхідного; вироблення індивідуальних прийомів (постановка голосу, техніка мовлення, граматична правильність, дикція, інтонація, сила звуку і т.п.); саморегуляція фізичного і психічного станів. Успіх педагогічної діяльності визначається передусім рівнем професійної підготовленості викладача. З нагромадженням досвіду формуються оптимальні прийоми праці, приходить майстерність, яка дозволяє швидко адаптуватися до будь-якої учнівської аудиторії, виникає легкість у роботі.

Досліджуючи специфіку методичного досвіду викладача, ми пропонуємо виокремити деякі педагогічні стереотипи його педагогічної дії:

- побудова навчального процесу за схемою "виклад - сприймання - відтворення - закріплення - практичне

використання" (характерна для всіх категорій викладачів); орієнтація на змістовну сторону: "Знай свій предмет і викладай зрозуміло" (типова для викладачів, що працюють з учнями старшого віку і студентами);

- прагнення зберегти звичні підходи до викладу матеріалу і викладання в цілому (типове для всіх викладачів); гіпертрофія функції контролю в навчанні;
- перевага на практичних заняттях і при проведенні лабораторних робіт власної активності в ущерб учнівській;
- прагнення ще раз розповісти, пояснити, повторити;
- залежність оцінки особистості студента від його успішності;
- прагнення до надлишкової деталізації, спрощення матеріалу, "пристосування" його зі сподіваннями на краще засвоєння (найчастіше у викладачів загальнонаукових кафедр).

Педагогічне спілкування - складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, зумовлених потребами сумісної діяльності. Оптимальне педагогічне спілкування педагога з учнями в процесі навчання створює найкращі умови для розвитку їх мотивації і творчого характеру навчання, для правильного формування особистості учня, забезпечує нормальний емоційно почуттєвий клімат навчання й управління соціально-психологічними процесами в колективах. Викладач - це по суті психолог-практик. Щоб управляти взаємовідношеннями, що сприяють продуктивній навчально-виховній роботі, необхідно знати особливості спілкування взагалі, а психолого-педагогічного - передусім.

У розвитку інтересів учнів важливу роль відіграє правильний, задіяний на повазі і спокійній вимогливості, довірливий і доброзичливий тон викладача. У А. С. Макаренка є таке зауваження: "...Звичайно, розмовляючи зараз з вами, я зовсім інша людина, але коли я з дітьми, я повинен додати трохи ...мажору, і дотепності, і посмішки, не якоїсь штучної посмішки, але привітної посмішки, достатньо наповненої уявою" [10,220].

Доброзичливість, увага до захоплень учнів є джерелом почуттєво-позитивних відношень між сторонами і не можуть не

відбитися на розвитку їх інтересів. Щоб з'явився і ствердився стійкий інтерес, учень повинен відчути свій особистий успіх. А це вимагає від викладача індивідуального підходу до кожного зі своїх вихованців. Якщо викладач буде постійно, але непомітно для учня допомагати йому (якщо цієї допомоги учень потребує), той оцінюватиме свої успіхи як особисті і відчуватиме радість.

Від того, як люди сприймають і оцінюють зовнішність і поведінку партнера, оцінюють можливості один одного, багато в чому залежить характер їхньої взаємодії й результативність контактів. Серед факторів, що формують враження про людину, яку ми зустрічаємо вперше в житті, важливе значення мають зовнішність, вияв почуттів, переживання, внутрішні стани людини.

Зовнішність людини, її вбрання, зачіска, прикраси та інше, несуть первинну-соціально психологічну інформацію про неї. Помітний зв'язок між зовнішністю й психологічними якостями: людина, зовнішність якої викликає симпатію, здається і внутрішньо привабливою. Це повністю стосується взаємин викладача й учня.

Психологи наголошують на стандарти, які дозволяють приписувати одній людині доброту, щирість, а іншій - легковажність, честолюбство й інші риси на основі зовнішності. Вони ж вважають, що встановлено феномен "ореолу" фізичної привабливості, яка викликає зрушення при оцінці не лише рис особистості, але й вчинків. Якщо людина викликає гарне враження, їй, як відомо, ідуть назустріч.

ІУ формуванні пізнавальних інтересів учнів викладач має провідний вплив. Його ерудиція, ставлення до справи й учнів, педагогічна майстерність - це в основному визначає успіх учіння. Звичайно, має значення й об'єм знань, рівень розвитку учнів, спрямованість їх інтересів. Неорганізованість, недоліки розвитку мотиваційної сфери учнів можна пояснити безпомічністю педагога, невмінням викликати інтерес до занять.^

Зайва моралізація, тенденційно повчаюча манера у професійній поведінці, набір заформалізованих шаблонів зазвичай стають одним із мотиваційних факторів відчуження учнів, вихованців від своїх педагогів, викликають негативні емоційні стани.

Моралізація нерідко зумовлена тим, що у професійній роботі педагога (його менталітеті), як ні в якій з інших сфер діяльності, відображена педагогічна традиція, яка увійшла у підсвідомість педагогів усіх шкільних і дошкільних закладів, професійно-технічних училищ, коледжів, вузів як закон-стандарт з правом повчати, напучувати, залишати за собою останнє слово. Викладачеві важливо навчитися швидко вникати у стани учнів, фіксувати в їхній поведінці мало помітні, але психологічно значущі деталі, розрізняти незначні зміни в макро- і мікроекспресії. Стани людини виявляються найчастіше у вигляді реакції на плинні ситуації і мають пристосовницький характер. Взаємовідносини викладача й учнів базуються на почуттях симпатії чи антипатії, взаєморозуміння чи непорозуміння. Звичайно, прийнятні дві умови, які забезпечують успіх взаємодії: довір'я учня до викладача і духовні потяги до нього. Довірливий характер взаємовідношень складається, як правило, не стихійно - його слід формувати, завойовувати.

Щоб сугестувати (навіювати) учневі віру у свої сили, укріпити його волю, бажання подолати труднощі, викладач може використовувати прийом авансування довір'я, який полягає у спеціальних дорученнях, індивідуальних завданнях. Для створення обстановки довіри вироблено ряд правил: визнання відчуття дорослості й самостійності учня, його достоїнств; вияв педагогічного оптимізму; обережність в оцінці його навчальних можливостей; терпимість, чесність у відношенні з учнями; повага національних традицій, звичаїв.

Виділимо три провідні типи взаємовідношень між викладачами й учнями:

— стійкий позитивний - викладачі цієї групи характеризуються педагогічною спрямованістю діяльності, широтою знань, ерудицією, глибокою майстерністю володіння предметом, гнучкістю мислення, потребою у неформальному спілкуванні з учнями;

- пасивно-позитивний - виявляється у нечітко вираженій емоційно-позитивній спрямованості спілкування з учнями; викладачі обізнані із справами учнів, надають їм допомогу;

- негативний - у викладачів виявляється схильність до повчань; відбувається формалізація відношень з учнями, порушується педагогічне спілкування, можливі конфлікти.

^) I-Ti^' особистісні якості викладача, як простота у етапкуванні, справедливість, повага й увага до учнів, уміння вийти за рамки офіційних стосунків, чарівність, акуратність цінуються не менше за вміння цікаво і змістовно проводити заняття. Більш того, ці суб'єктивні оцінки і вимоги від року до року, від курсу до курсу зростають. Талановитого викладача завжди єднає зі студентами взаємна симпатія. Учні цінують у своїх викладачів захопленість будь-якою справою, глибокі й різнобічні знання, що виходять за межі навчальних дисциплін, педагогічний такт_^ ^

Витоки помилкових уявлень викладача про учня*"мижуть бути різними: думка колеги, який працював з циМ учнем раніше, невірне перше враження, емоційний конфлікт на одному з перших занять і тощо. Викладач може пов'язувати незадовільну успішність учня виключно з відсутністю в нього старанності, хоч справжні причини можуть бути іншими, зокрема сімейний конфлікт тощо.

Культура педагогічного спілкування включає в себе уміння викладача об'єктивно оцінювати себе й учнів, створювати обстановку взаємного довір'я, сприймати факти такими, якими вони є, а не такими, як бажається їх бачити; здатність і прагнення до взаємного розуміння, взаємного переживання. Усвідомлюючи свою відповідальність перед учнем, викладачеві не можна допускати роздвоєння моралі: одна для себе, інша для учня. Неприйнятні і стереотипи холодних офіційних стосунків, вияв настороги й підозри. Відчуження викладача від учня може виникнути в ситуації, коли останньому надається право оцінювати якість його роботи. Така оцінка враховується при атестації і конкурсному відборі, а також виявленні кращих лекторів, але не приводить до негативних наслідків. її мета полягає в тому, щоб допомогти викладачеві побачити себе "очима інших суб'єктів освіти" і усвідомити свої недоліки.

N Оволодіння професіоналізмом - це складний динамічний процес поступового формування педагогічних умінь.

Розпочинається це з вияву елементарних гностичних умінь і навичок, які, розвиваючись, дозволяють учням, студентам, слухачам закладів шслядипломної освіти встановлювати внутрішні зв'язки і відношення між фактами і поняттями, розмовами і діями, поняттями і іншими об'єктами дійсності. При вивченні навчальних дисципліну суб'єктів освітньої діяльності різних рівнів формуються, розвиваються, удосконалюються предметні уміння. Учіння у ряді випадків моделює майбутню професійну діяльність, а педагогічна практика безпосередньо включає суб'єкт учіння в педагогічну діяльність із значною долею самостійності.

І Педагогічна майстерність педагога є достатньо стійкою систейоЧо теоретично осмислених і практично виправданих педагогічних дій і операцій, які забезпечують високий рівень інформаційної взаємодії між викладачем і його учнями. Послуговуючись цим визначенням і функціональною структурою діяльності педагога, звернемо увагу на компоненти педагогічної майстерності:

- знання і високий рівень загальної культури. Загальнонаукові знання. Наукова ерудиція з обраної спеціальності. Розуміння психології учнів і закономірностей формування їх особистостей. Оволодіння сучасною дидактичною системою, теорією навчання і виховання, методикою викладання свого предмета;
- практичні уміння і навички. Гностичні уміння встановлюють відношення між окремими процесами, фактами, поняттями і явищами. Предметні уміння і навички. Професійні уміння і навички, відповідні кожній функції педагога.
- професійно необхідні якості педагога. Громадянські і соціально значущі якості: ідейна переконаність і суспільна активність. Спрямованість особистості: любов до учнів і бажання з ними працювати. Висока інтелектуальна активність і пізнавальна самостійність^Педагогічні здібності. Культура мови і мовленнєві навичкиТЗ

Досягнення майстерності можливе за умови інтеграції диференційованих знань і формування системи педагогічних знань, умінь і навичок, їх актуалізації і генералізації внутрішніми

суб'єктивними здібностями особистості педагога. Необхідні також інтеграція і генералізація морального досвіду, усвідомлення і переживання себе як суб'єкта педагогічної діяльності і саморозвиток кожним педагогом системи творчих властивостей, відношень та практичних дій у їхній єдності.

4.2. Педагогічна майстерність як технологія педагогічної дії

Особистісно-розвивальні педагогічні технології можуть ефективно використовуватись за умові, що педагог, виконуючи свої професійні обов'язки, народжується сам і існує своїми творчими здобутками на самого себе. Адже створення особистісно-розвивальної ситуації є процес авторський, що вимагає вияву суб'єктивності, співавторства учителя і учня. Своїм "само включенням" у педагогічну дію педагог робить її проблемною, пропонує свій власний варіант проживання смислу, чим і актуалізує особистісну позицію учня. Безсумнівно, професійна компетентність учителя в своїй сфері має вирішальне значення для досягнення успіху у відповідальній, соціально значущій справі - справі навчання і виховання, бо чим більше він володіє закономірностями проходження педагогічного процесу, тим більше технологічний. Іншими словами, педагог знає про те, як зробити, щоб відбулося досконало, якщо оцінювати за грецькою етимологією поняття "технологія" (техно - уміння, мистецтво, артистизм, майстерність; логія - слово, вчення).

У цьому розумінні питання про педагогічні технології тісно пов'язані з поняттям педагогічної майстерності, бо дії майстра завжди досконалі. Можна бути професійно компетентним педагогом, тобто вільно орієнтуватися в предметній сфері, системно сприймати і діяти в педагогічній реальності, мати особистісно-гуманітарну орієнтацію (на відміну від технократичної¯), вміти узагальнювати і передавати свій досвід іншим колегам, бути здатним до рефлексії, володіти сучасними педагогічними технологіями, але при цьому не бути майстром, а залишатися добротним ремісником. Щоб бути майстром, необхідно володіти особистісною професійною

неповторністю і унікальністю, своїм стилем діяльності, концептуальністю професійного мислення [11,7-9]. Педагогічна майстерність є індивідуальним внеском у педагогічну культуру суспільства, і лише повне усвідомлення механізмів власної діяльності уможливлює передачу майстерності іншим. Тому у справжнього майстра-педагога з'являється своя авторська систрмадаея школа, свої послідовники.

(Уявлення про ідеального вчителя характеризується чималою кількістю якісних показників. Головніші з них:

- "вченість", зазвичай - вітчизняна, за національністю її носія;
- доступність методів педагога для учнів, тобто "методичність" знань як здібність ці знання ефективно викладати;
- розуміння натури дитини, бачення в ній задатків майбутніх здібностей як придатність для певного виду майбутньої діяльності;
- моральність педагога як зразок поведінки для вихованців, хоч в цілому роль, що відводилася йому, була незначною - він лише передавач знань шляхом використання правильної методи.
- естетичність як необхідне постійне вміння вчителя включати в процес педагогічної дії позитивні почуття прекрасного і піднесеного, рідше - комічного, наповнюючи дію потребою-спонукою кожного учня до набування статусу суб'єкта педагогічної дії. /

У другій половині XIX ст. в Україні створювалася система професійної педагогічної освіти (Київський і Харківський педагогічні інститути, педагогічні підрозділи Ніжинського ліцею князя Безбородько, Учительські курси Фребеля в Києві тощо). Відбувалося це паралельно і водночас із створенням педагогічної семінарії при МДУ, педагогічної семінарії при Головному Петербургському народному училищі, Головного Педагогічного інституту в Петербурзі і тощо. У підготовці вчителя у цей час переважала практика, що свідомо підносилася над теорією. Громадськість плекала ідеал "істинного сина Батьківщини", тому педагог-майстер повинен був володіти

розвиненими вміннями збуджувати в учнів інтерес до учіння, до вивчення наук; виховальне навчання Гербарта набувало розвою і розвитку - "формуєш розум - збагачуєш серце".

Отже, аналіз розвитку уявлень про педагога-автора свідчить про те, що особистісне усвідомлення себе майстром, значущості своєї справи, визнання колегами і суспільством - все це складові, що дозволяють говорити про спроможності педагога як майстра. Нині є немало досліджень, присвячених авторській позиції вчителя (В. П. Андрушенко, Є. В. Бондаревська, С. У. Гончаренко, В. І. Загвязинський, І. А. Колесников, А. І. Кузьмінський, С. О. Сисоєва, Н. Г. Ничкало), в яких обґрунтовано створення цілісної системи педагогічної діяльності вчителя як вищого рівня його професійної майстерності. Автори вважають, що поняття "система" є загальнометодологічною категорією і розуміють під нею складене із частин ціле, сукупність елементів, які знаходяться у взаємозв'язку, взаємодії один з одним і утворюють єдність. Причому, властивості системи не зводяться ними до суми властивостей і якості елементів, що входять до її складу.

У системі розрізняються два рівні процесів - функціонування і розвитку, які досліджуються у наступних аспектах [12,28]:

- предметному буттю, статиці, пов'язаних із відторгненням від динаміки реального існування системи з метою вияснення того, із яких елементів вона складається і як ці елементи співвідносяться між собою;
- динаміці її дійсного існування, в якій можна виокремити фази існування і розвитку - виникнення, становлення, еволюціонування, розрухи;
- історичному аспекті.

Вчені звертають увагу на принципи "невизначеності", характерні для особистісно-центрованих педагогічних систем, тобто для тих, де особистість є центром, компонентом системи, що організують її функціонування і розвиток. Серед них визначаються принципи:

- невизначеності моменту зародження системи і неможливості однозначного визначення її початкових параметрів;

- незавершеності розвитку педагогічної системи;
- неоднозначного визначення окремих підсистемних елементів і їх зовнішніх зв'язків;
- неможливості визначення окремих результатів функціонування системи у початкових її станах.

Усі ці принципи є основою для віднесення їх до авторської педагогічної системи, бо саме в ній найповніше виявляються особистісне начало вчителя: "ця система існує відносно незалежно від інших систем і має сама в собі джерело свого руху" [13,80].

Послуговуючись наведеними методологічними основами, звернемося до розгляду безпосередньо авторської педагогічної системи з позицій особистісного підходу. Перші такі дослідження були започатковані педагогами-новаторами Ш. О. Амонашвілі, В. Ф. Шаталовим, О. А. Захаренком, С. Н. Лисенковою, М. П. Щетініним. Аналіз літератури дозволив виокремити наступні аспекти діяльності педагогів-новаторів:

- цільової орієнтації на цілісну особистість дитини як самоцінність;
- змістовий - авторизовані варіанти навчальних курсів, орієнтовані на особливості учнів і їх індивідуальні особистіші переваги;
- процесуальний - погодженість методики і змісту, адекватні особистісному розумінню і стилю;
- професійно-особистісний - актуалізація таких умінь і особистісних якостей, які характеризують унікальність і неповторність учителя, його режисерську і акторську майстерність, рефлексію згідно з власною, ексклюзивною педагогічною діяльністю.

Учитель в особистісно-орієнтованому освітньому процесі стає автором (співавтором) цілей, змісту, форм і методів педагогічної взаємодії, творцем такої освітньої ситуації, в якій реалізуються його особистісні функції і затребувана особистість учнів. В умовах особистісної орієнтації освіти сама педагогічна діяльність має авторську природу, бо педагогічна технологія не

може штучно привноситися ззовні, а повинна народитися у власному досвіді вчителя. Крім того особистість учителя є одним із джерел цілепокладання, а це означає, що зміст особистісно орієнтованої освіти, включаючи в себе особистісний досвід самого вчителя, в іншій формі, як авторській, існувати не може. Набування особистісного досвіду, тобто досвіду рефлексії, вибору життєвих цінностей, прийняття відповідальних і нестандартних рішень можливе лише в ситуації, яка затребує вияви особистісної позиції учителя і учня. Створення такої ситуації - також процес авторський, що вимагає вияву суб'єктивності вчителя.

Прикладом особистісно орієнтованої авторської системи може слугувати досвід світлої пам'яті О. А. Захаренка із Сахнівської школи на Черкащині, що вражав своєю спрямованістю на народну педагогіку, на підтримку сім'ї і сімейних традицій, на розвиток національної свідомості і патріотизму учнів, на найновітніші освітні технології розвитку особистості, активної і творчої, громадянина і господаря землі.

Згідно з виокремленими компонентами особистісно орієнтованої авторської педагогічної системи, у досвіді О. А. Захаренка ми знаходимо й індивідуальну сукупність особистісних і професійних якостей, і технологію, адаптовану до його індивідуальності, і специфічний комунікативний простір як стильову характеристику професійного спілкування і поведінки. Ці концептуальні ідеї складають фундаментальні основи особистісно орієнтованих авторських педагогічних систем.

У такий спосіб, згідно з визначеними компонентами особистісно орієнтованої авторської педагогічної системи О. А. Захаренка, ми знаходимо індивідуальну сукупність особистісних і професійних якостей, а також технології, які дозволяють реалізувати особистісний підхід у педагогічній практиці.

Мої неодноразові зустрічі з Олександром Антоновичем на нарадах і семінарах у Москві й Києві, у Сахнівці й Полтавському педагогічному інституті, на зборах Академії педагогічних наук

України, де він завжди блискуче виступав, переконували мене у його всебічності підходів до освітньої системи України. Особливо цікавими були його роздуми про вчителя, його талант, його соціальний статус, про ранню професійну орієнтацію учнів на педагогічну професію. Він залюбки рецензував наукові і методичні розробки першої на теренах СРСР кафедри педагогічної майстерності в Полтавському педагогічному інституті ім. В. Г. Короленка, очолюваної видатною, на мої переконаннями, особистістю - Н. М. Тарасевич. У Сахнівці, в його директорському кабінеті, ми розмірковували над концептуальними основами педагогічної діагностики професійного становлення майбутнього вчителя. Завжди він підкреслював, що від учителя, і лише від нього, залежать абсолютно всі досягнення в освітній системі, а отже і благополуччі держави та її народу.

Розробка концептуальних основ педагогічної діагностики професійного становлення випускників Полтавського педагогічного інституту здійснювалася викладачами кафедр педагогічної майстерності, педагогіки і психології. Обґрунтовувався компетентісний підхід в побудові вищої педагогічної освіти. Його основи відображають:

- розуміння сутності понять "професійна компетентність" і "професійне становлення" сучасної професійної педагогічної діяльності;
- логіку становлення професійної компетентності в процесі професійної педагогічної освіти;
- описування основних змін в досягненні студентів у процесі професійного становлення.

Сутнісні характеристики професійної компетентності дозволяють розробити систему діагностики професійного становлення студентів, максимально орієнтовану на вияв узагальнених професійних умінь і самооцінки себе, цілеспрямовану до різноманітних освітніх потреб студентів. Важливо підкреслити, що вища багаторівнева педагогічна освіта має об'єктивні передумови для впровадження такої системи діагностики, передусім за рахунок вибудови кожним студентом внутрішньо

професійної освітньої програми індивідуальних освітніх маршрутів, що дозволяють здійснювати ціннісно-цільове самовизначення.

Професійне становлення майбутнього вчителя є процесом, взаємопов'язаним з етапами опанування освітньої програми, і визначає логіку вивчення навчальних дисциплін: кожному етапу процесу (орієнтаційний, теоретико-методологічний і діяльнісний) відповідають певні цільові орієнтації. При цьому цикл загальних професійних дисциплін представлений предметами і курсами, що виконують відповідно орієнтаційну, теоретико-методологічну (пізнавальну) і діяльнісну функції.

У задачах вивчення конкретної дисципліни фіксуються ті знання, уміння, цінності педагогічної діяльності, які необхідні студенту для вирішення конкретної професійної задачі. Результатом такого навчання стає "готовність випускника до самостійного, відповідального, творчого і продуктивного вирішення виробничих задач" (Н. В. Кузьміна).

Реалізація логіки опанування навчальних дисциплін, в свою чергу, вимагає розробки діагностичного інструментарію, який будується на продуктивній взаємодії викладачів і студентів і спрямований на виявлення професійних досягнень і утруднень наслідків у професійному становленні. Таким чином, крім природного включення у навчальну діяльність, необхідна участь майбутніх вчителів і в діагностичному процесі, в процесі само оцінювання, відстеження свого просування етапами професійної освітньої програми. При цьому студент не лише опановує й удосконалює діагностичні уміння в процесі проживання досвіду діагностики, але й аналізує свою діяльність, рефлексує нагромаджений професійний досвід.

Сукупність принципів відбору змісту педагогічної освіти, у контексті якого реалізується зміст підготовки майбутнього вчителя, включає в себе: гуманізацію освіти як вияв можливостей самовиховання і самоосвіти, шляхи розвитку здібностей до педагогічної діяльності; діалогічність навчального матеріалу, що орієнтує студентів на співставлення різних точок зору, позицій, концепцій; гуманітаризацію, що визначає тенденцію інтеграції

знань у сфері людинознавства; фундаменталізацію, що визначає концентрацію навчального матеріалу і створюваного досвіду, уособленого в педагогічних категоріях; додатковість, що характеризує взаємодію різних форм педагогічного знання. Ці принципи відбору змісту підготовки визначають і систему діагностики професійного становлення майбутнього вчителя.

Які ж сутнісні характеристики поняття "педагогічна діагностика досягнень студентів"? Передусім, слід виходити з того, що педагогічна діагностика ("здатність розпізнавати") - це процес постановки "діагнозу", тобто встановлення рівня, етапу розвитку суб'єкта діагностики. Суть діагностики полягає у в ід стеженні якісних змін, що відбуваються в суб'єкті діагностики, де важливу роль відіграє аналіз основних знань, набутих умінь, сприйнятих цінностей. Чітко сформовані освітні цілі, визначені в термінах бажаного освітнього результату, змін в особистісному розвитку, задають напрямки для діагностування, відстеження змін і досягнень у професійному становленні студентів.

Разом з тим важливо підкреслити, що сукупність діагностичних методик, що забезпечують вивчення процесу нагромадження майбутнім учителем досвіду вирішення професійних задач, не відміняє і не замінює традиційні форми і методи оцінювання. Вона сприяє продуктивній організації багатофункціонального атестаційного процесу, адекватного сучасним задачам модернізації освіти. В ході атестації варто оцінювати не лише опанування суб'єктами навчання знань, умінь і навичок, що відбивають вузько предметну підготовку спеціаліста, а готовність вирішувати різні види професійних задач. Цей підхід доцільно використовувати при оновленні змісту, форм і системи оцінювання всіх видів атестації-поточної, проміжної, підсумкової. Варто також вводити різні форми обліку особистісних досягнень учнів ("Портфоліо", "Скриню реалій", "Карту досягнень" і т.п.). В рамках такого підходу рекомендується використовувати атестацію рівнів, тобто атестацію опанування навчальної дисципліни (поточна і підсумкова); атестація після закінчення вивчення блоку загально професійних дисциплін.

Усвідомлення результатів діагностики й осмислення досвіду дозволяють визначити умови стимулювання суб'єктної активності студентів. Ця ідея знаходить своє підтвердження у підході, що базується на таких правилах: відношення до суб'єкта навчання як до суб'єкта свободного вибору та діяльності; надання суб'єкту можливості усвідомленого особистісного вибору цілей і засобів їх досягнення; надання педагогічної допомоги суб'єкту в ситуаціях утруднень в осмисленні особистісної системи цінностей і прийняття рішень.

Смисл педагогічної допомоги студентів полягає у підтримці педагогом вузу унікально-неповторної, індивідуально-одиничної якості; у наданні педагогічної допомоги майбутньому вчителю у присвоєнні смислу, цінностей майбутньої професійної діяльності в процесі нагромадження професійного досвіду; у визначенні утруднень у професійному становленні.

За даними зарубіжних педагогів У. Уйтхеда, Д. Шена будь-яка діяльність є ціннісно-орієнтованою, ціннісно-обґрунтованою. Послуговуючись цим Д. Шен стверджує, що особистість, на основі ціннісного вибору в процесі нагромадження життєвого досвіду конструює особистісну концепцію "теорію - в дії", яка виявляється в діяльності. Він виокремлює "рефлексію - в дії" і "рефлексію - поза дією":

- рефлексія - в дії - це процес рефлексії, створюваної конструктивної схеми вирішення задач, контролювання дії вирішення задачі; функцією "рефлексії- в дії" є формулювання суб'єктної позиції;
- рефлексія - після дії (безпосереднє визначення рефлексивної практики) - дослідження конструктивної схеми вирішення задачі удосконалення дії, одержання рішення. Особлива функція цього виду рефлексії - підтримка у становленні та розвитку досвіду, тобто підтримка і допомога у переживанні проблемного і негативного досвіду професійної діяльності.

Отже, професійне становлення майбутнього вчителя можна уявити як цілісне нагромадження досвіду професійної

діяльності в процесі вирішення пріоритетних діяльнісно-практичних задач, виокремлених згідно зі специфікою етапів опанування професійної освітньої програми, серед яких "задачі на цілепокладання", "задачі на організацію знань", "задачі на проектування".

Розгляд професійного становлення у ціннісно-смисловому полі майбутнього вчителя дозволяє зробити наступні висновки:

1. З позиції змісту майбутньої діяльності, професійне становлення майбутнього вчителя (присвоєння смислу, відношень і цінностей майбутньої професії) - це нагромадження досвіду вирішення навчально-професійних педагогічних задач, що визначаються специфікою етапу освітньої програми (задач цілепокладання на основі діагностики, організації знання, проектування).

2. Присвоєння смислу, відношень і цінностей майбутньої професії й удосконалення на їх основі особистості майбутнього вчителя є результатом рефлексії нагромаджуваного професійного досвіду вирішення задач.

3. Суб'єктна позиція майбутнього вчителя характеризує ціннісне відношення до майбутньої професійної діяльності, виявляється в умінні майбутнього вчителя концептуалізувати діяльність на основі рефлексивного осмислення нагромаджуваного професійного досвіду ("теорія - в дії").

4. "Рефлексія - в дії" є засобом усвідомлення власних ціннісних орієнтацій в процесі вирішення професійних задач.

5. "Рефлексія - після дії" виконує функцію педагогічної допомоги і супроводу в переживанні проблемного і негативного досвіду професійної діяльності.

Реалізація педагогічної діагностики професійного становлення майбутнього вчителя може здійснюватися завдяки технології гуманітарної взаємодії, яка націлена на нагромадження ціннісно-смислового досвіду вирішення задач при вивченні загальцо-професійних дисциплін і є компонентом сумісної діяльності викладача і студента на основі діалогової взаємодії як взаємовпливу.

Розробка сукупності діагностичних методик пов'язана з вирішенням задач:

1.Чітке визначення предмету діагностики: які аспекти професійного становлення підлягають діагностиці?

2. Розробка інструментарію діагностичного дослідження.

При реалізації цих методик, базованих на використанні прийомів "Рефлексія - в дії" і "Рефлексія - після дії" варто адаптувати конструктивну схему вирішення рефлексивної задачі Д.Колба (1984), характеристиками якої є циклічність, коли рефлексія і діяльність формують постійний циклічний процес - спіральний і збагачуваний; цілісність, коли навчання на прикладах з досвіду з опанування знань нерозривні.

Так, нагромадження і систематизація проміжних результатів професійного становлення майбутнього вчителя на кожному етапі професійної освітньої програми (орієнтаційний, теоретико-методологічний, діяльнісний) можуть забезпечуватися оформленням студентом "Портфоліо" і "Процесфоліо". Структура "Портфоліо" є послідовною сукпністю результатів діагностичних методик, що дозволяють виявляти досягнення майбутніх учителів, а "Процесфоліо" - утруднення в мотиваційному, пізнавальному і діяльнісному компонентах ціннісно-смислового досвіду вирішення професійних задач.

У такий спосіб, педагогічна діагностика професійного становлення майбутнього вчителя є сукупністю діагностичних задач, органічно включених у освітній процес із врахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності, етапів опанування освітньої програми, курсів педагогічних дисциплін; розглядає педагогічну діагностику як компонент сумісної діяльності викладача і студента. Крім того, діагностична методика дозволяє надавати майбутньому вчителю педагогічну допомогу в переживанні проблемного і негативного досвіду професійної діяльності; педагогічна діагностика є засобом супроводу процесу професійного становлення майбутнього вчителя, що дозволяє коректувати освітній процес згідно з потребами і можливостями студента. У свою чергу, використання провідних діагностичних

методик дозволяє оцінити внесок кожного педагогічного курсу в процес професійної підготовки студентів.

Модернізація української освіти, зокрема важливішого питання в цій модернізації - підготовки вчителя мають зводитися до основного питання освіти (зовсім не дотично до основного питання філософії у радянський період) про розвиток системою освіти (через вчителя обов'язково) ціннісної свідомості учнів. Це пов'язано з необхідністю створення умов в освітній практиці для присвоєння особистістю універсальних гуманістичних цінностей.

Даний процес передбачає, що кожен об'єкт пізнання (йдеться передусім про суб'єкт навчання) повинен поставати перед дослідником у єдності гносеологічної й аксіологічної ситуацій. Пізнавальна діяльність учнів повинна включати в себе як когнітивний, так і ціннісний аспекти, які нерозривно пов'язані один з одним, представляючи собою єдино можливий для людини спосіб пізнання й освоєння дійсності.

Слід відзначити, що сьогодні проглядається загальна тенденція розвитку педагогічної науки, яка полягає в розумінні навчальної пізнавальної діяльності як свободної діяльності особистості учня. Всі дослідники приходять до загального висновку: людське пізнання є відображенням суттєвих ознак об'єктів у контексті їх значущості для людини. У цьому полягає принцип єдності гносеологічного (когнітивного) й аксіологічного в пізнанні. При цьому необхідно враховувати, що не завжди аксіологічне сприяє пошукові людиною істини, хоч завжди зумовлює цей пошук (один з парадоксів, не завжди зрозумілий теоретикам і практикам педагогіки).

У гносеологічній ситуації людина в процесі пізнання повинна здійснити операцію власної десуб'єктивації, тобто перетворити себе в "трансцендентального" суб'єкта, чи в "чисте стекло", що адекватно відображує об'єкт десуб'єктивації,

В аксіологічній ситуації суб'єкт виступає в усій конкретності свого суб'єктивного буття, тобто як унікальна особистість, і від того судження про цінності не може бути чисто об'єктивним, а суб'єктивно-об'єктивним (М. С. Каган).

Для кожної із цих ситуацій характерний певний спосіб діяльності людини. Тому, якщо в процесі гносеологічної ситуації на пізнання впливатимуть установки, інтереси учня, його стереотипи, то сутність об'єкта, можливо, і не буде пізнана. У гносеологічній ситуації людина аналізує, оцінює, встановлює суттєві зв'язки, узагальнює, конкретизує. В аксіологічній ситуації людина має виявляти вміння співпереживати, оцінювати, співчувати, і суб'єкт, духовно опановуючи навколишній світ, розглядає кожен із об'єктів дійсності з обох позицій. Однак до недавнього часу, а почасти і зараз, у гуманітарній освіті панував і продовжує виявлятися підхід, коли основною задачею учіння є засвоєння знань. Питання присвоєння цінностей у навчанні розглядалися на рівні опанування знань про ті чи інші цінності. Не враховувалось, що єдність науково-теоретичного (пізнавального) і духовно-практичного (ціннісного) відношень оптимально виявляється в контексті розвитку особистості в гуманітарному пізнанні.

Це пояснюється тим, що, якщо в процесі пізнання об'єктивної дійсності людина опановує те, що відірване від її сутності, розглядаючи пізнаване як зовнішнє, то в гуманітарному пізнанні його предметом є людина, її особистісний, ціннісний світ. Таке становище зумовлює особливу позицію учня, в якій він усвідомлює себе носієм родових людських якостей, представником людського роду в цілому. Індивідуальне Я в гуманітарному пізнанні ідентифікується з Я людства. Позицію школяра можна визначити як "Я - Ми". Вона зумовлює іманентний гуманітарному пізнанню взаємозв'язок між "суб'єктом" - суб'єктом і "об'єктом" - суб'єктом гуманітарного пізнання. У такий спосіб, зв'язок "суб'єкт-об'єкт" у пізнанні об'єктивної дійсності змінюється зв'язком "суб'єкт-суб'єкт" у гуманітарному пізнанні.

Гуманітарне пізнання відображує не статичні явища, а динамічні. Суб'єкт як бездіяльна субстанція поза своїми зв'язками з оточуючим світом не може бути предметом гуманітарного пізнання. "Гуманітарні науки з'явилися тоді, коли у західній культурі з'явилася людина - як те, що мислить і водночас як те, що належить пізнати" (М. Фуко).

Отже, учень, як суб'єкт гуманітарного пізнання, відображує не об'єкти навколишньої дійсності, а суб'єкти, які так, як і він сам, є частиною людського роду. Учень не лише набуває знання про іншу людину. Таке пізнання покликане допомогти розкрити йому власну сутність, цінність і смисл життя. Таке пізнання - це не лише діяльність, спрямована на одержання знань про людину (гносеологічний аспект), але і діяльність про присвоєння ціннісного смислу гуманітарного знання (аксиологічний аспект). Таким чином ціннісне і гносеологічне знаходяться у нерозривній діалектичній єдності.

Ця єдність виявляється у спілкуванні із текстами культури як висхідним матеріалом гуманітарного пізнання. На переконання М. М. Бахтіна, там, де людина вивчається поза текстом і незалежно від нього, це вже не гуманітарні науки.

Інтерпретація як основний герменевтичний метод дозволяє виявити смисли і значення, що втілені в текстах культури. Створюючи текст, автор транслює в ньому свої ціннісні орієнтації, тим самим задає певну ціннісно-смислову спрямованість його сприйняття й оцінки. "Побачити і зрозуміти автора твору - означає побачити і зрозуміти іншу, чужу свідомість, її світ, тобто інший суб'єкт. При поясненні - лише одна свідомість, один суб'єкт; при розумінні - дві свідомості, два суб'єкти. До об'єкта не може застосовуватися діалогічне відношення, тому пояснення позбавляється діалогічних моментів (крім формально-риторичногр). Розуміння завжди якоюсь мірою діалогічне" (М. М. Бахтін). Отже, проблема розуміння текстів культури, що є основою змісту гуманітарних дисциплін, тісно пов'язана з проблемою діалогу.

Досліджуючи проблему діалогу, вчені приходять до висновку, що діалог - міжсуб'єктний процес, в якому відбувається взаємодія якісно відмінних інтелектуально-ціннісних позицій, що передбачають дві "логіки", зорієнтованих на одну предметність в рамках своєрідної ціннісно-смислової комунікації.

Ціннісно-смислова комунікація розуміється як багатовимірне (багаторівневе, різноспрямоване) смислове діалогічне спілкування в просторі гуманітарної освіти з метою

прилучення учня до гуманістичних цінностей. Суб'єктами ціннісно-смислової комунікації є учень, учитель, суб'єкт культури, епохи, що вивчається. Це діалог епохи сучасної і минулої з учнем, який входить (в силу свого віку і соціального статусу) в майбутнє; це діалог того, хто навчає і того, хто навчається. Це не лише учитель і учень, а педагогічний колектив в цілому, батьки, родина і т.п. Простором ціннісно-смислової комунікації є тексти культури, що складають основу навчального змісту.

Завдання вчителя не лише організувати інтерпретацію тексту, але й ініціювати активність учнів, спеціальну діяльність про присвоєння цінностей - ціннісно-смислову комунікацію. У ході цієї діяльності вчитель відкриває процес свого розуміння. Його слово на уроці - це жива і відкрита думка. Спілкування учителя й учня - це взаємне розуміння, це вміння ставити питання, це бажання усвідомити думки один одного. Важливішим об'єктом розуміння стає не річ, а процес, діалог, ціннісно-смислова комунікація, центровані на особистість учня з метою його духовно-культурного збагачення.

4.3. Несвідоме - активна сила художньої і педагогічної творчості

Пізнавальна діяльність здійснюється в єдиному свідомо-несвідомо-свідомому контурі, що виключає жорстке протиставлення понять свідомого і несвідомого, а разом з тим і тенденцію приниження свідомого, бо першочергова функція останнього полягає лише в тому, що воно ініціює широкий клас компонентів несвідомого, задає цілі переробки інформації на цьому рівні, оформляє і зіставляє як своєрідна перевірка його результати, щоб знову дати імпульс і цілеспрямованість безсвідомої активності.

Послуговуючись ідеєю гнозису, важливо враховувати складну структуру самого пізнавального акту і такі його параметри, як змістовний, формальний, ціннісний, діяльнісно-вольовий. Це означає, що будь-який акт пізнавального відображення є певним змістом, відбувається у відповідних

формах, є адекватним чи неадекватним відображенням дійсності, несе в собі ціннісне відношення до відображуваного в ньому змісту і, нарешті, зумовлений вольовою напругою і цілеспрямованістю, виражає активність суб'єкта. Кожен із параметрів дозволяє фіксувати специфічні феномени несвідомого: неусвідомлюваний зміст (істинний чи неістинний); оперативні структури його перетворення - ціннісні установки; диспозиційні фактори волевиявлення, цілеутворення і взагалі внутрішньої, зокрема й творчо-орієнтованої активності.

Особливу роль у поясненні несвідомого відіграє пам'ять. У латентному стані пам'ять - це зміст, який зберігається несвідомістю. Несвідоме в пам'яті виявляється в таких аспектах:

- у процесі відображення подразника, у самій формі збереження інформації;
- у динамічній організації матеріалу, який зберігається;
- у продуктивному використанні його згідно з актуальними потребами організму.

Пам'ять розпочинається зі сприймання. Але в свою чергу і сприймання залежить від минулого досвіду, який не лише організовує динамічний фон для прийому інформації, але й активно втручається в цей процес. Визнання такої активності викликається необхідністю пояснення фактів розмежувань у сприйманні, яке має інтер- та інтроіндивідуальний характер. Вперше це відзначив Лейбніц, ввівши до вжитку поняття аперцепції (Philosophisches Worterbuch. B.l, Leipzig, 1971). Аперцепція для Лейбніца - результат пасивного сприйняття перцепцій і активної діяльності суб'єкта при цьому.

Авенаріус вважав, що аперцепція визначається економією мислення, але обмежує появу необхідних уявлень з минулого досвіду. Неважко уявити, що в обох випадках аперцепція спрямовується і зумовлюється процесами свідомості.

Важливі дослідження для пояснення аперцепції провів Гербарт, підкреслюючи активну природу минулого досвіду, який не усвідомлюється. Гербарт вперше вводить поняття "Я", яке

складається з минулих уявлень (несвідомої аперцептуючої маси) і має виключно велике значення для психічної активності.

Вундт пов'язує аперцепцію з увагою. "В аперцептивних послідовностях бере участь і виявляється вся сукупність того, що було взагалі пережито даним індивідом, уся попередня історія його розвитку, яку в кожному окремому випадку неможливо точно проаналізувати" [14,50].

Цілком допустиме твердження, що всяке явище свідомості є інформація про щось, бо акт свідомості завжди відображення; він інтенціональний, не буває "пустопорожнім", його змістом є отримувана суб'єктом інформація про деякий об'єкт. Але це означає і правомірність використання інформації для інтерпретації неусвідомлюваних психічних явищ, оскільки вони також завжди змістовні і відображувальні. У цьому відношенні безсвідомі явища володіють тими ж загальними ознаками, що і свідомі.

Отже, якість психічного зумовлюється подвійним відображенням (об'єкта і самого відображення цього відображення); таке відображення є інформацією в "чистому вигляді". Виникнення цієї здатності в ході біологічної еволюції знаменує якісно новий рівень активності самоорганізуючих систем, різко розширює діапазон відбиття ними зовнішньої дійсності і самих себе (порівняно з допсихічними формами інформаційного процесу, у яких відсутнє "виокремлення" інформації зі свого носія, відсутнє "вторинне" відображення).

Найбільш об'ємно і всебічно неусвідомлювані категоріальні структури нашого мислення фіксуються мовою. Ці категоріальні структури є не лише когнітивними, але й ціннісними параметрами пізнавального процесу. Вони позначаються авторами як "надсвідомі", чим підкреслюється їхній соціокультурний статус, їхня формуюча і керівна функція по відношенню до актів відображення.

Зрозуміло, "основи словесної культури" не слід ототожнювати з наявними логічними і ціннісними структурами (подібно до того, як неможливо ототожнювати мову і мислення). Одначе їхня спільність цілим рядом ознак не викликає сумнівів.

їхня активна роль спостерігається на всіх рівнях пізнавальної діяльності, починаючи з почуттєвого відображення. Всякий почуттєвий образ матеріалізується категоріально, відноситься до певної спільноти об'єктів. Механізм переходу образу в категорію не усвідомлюється. У той же час і вищі рівні абстрактного мислення, інтелектуальної діяльності зумовлюються нерефлексованими категоріальними структурами і ціннісними установками [15].

Специфіка мови - бути носієм значно об'ємнішої інформації, ніж це відбивається усвідомленим її змістом. Здатність досвідомо відтворювати за допомогою мови загальне між об'єктами уможливлює розвиток пізнавальної активності суб'єкта, бо слова є орієнтиром для неї. Загальні відношення об'єктивного світу знаходять відображення в психіці людини лише засобами мови, лише завдяки мовному процесові і тим самим зумовлює виникнення "предметної" свідомості, сприймання світу як упорядкованого цілого.

У мові, у слові відтворюється не лише значення об'єкта, але і вся система відношень, зафіксована як у соціальному, так і в індивідуальному досвіді. Однак, не всі складники цієї системи можуть усвідомлюватися. Але вони беруть активну участь у діяльності людини, у процесах відображення нового, у вирішенні актуальних задач. Якщо нове не знаходить необхідного зіставлення і необхідної опори в старій системі відношень, то це нове проходить для людини непоміченим.

Найбільш загальні логічні і ціннісні інваріанти пов'язані з прихованими, неусвідомленими структурами мови, які визначають набір фундаментальних форм дискретності і цілісності, притаманні мисленню. Творча діяльність (теоретична, поетична, мистецька) домагається рефлексії цих прихованих структур і зумовлює в них зміни, новоутворення. Логіко-граматичні і ціннісно-смислові структури відносяться до "неусвідомленого", є соціокультурними детермінантами психіки і гнозису, бо пізнавальний процес немислимий поза мовним оформленням і втіленням.

У пошуках лінгвістичного осмислення несвідомого СЛІД звернути увагу на так зване семантичне поле, у якому слова групуються за принципом "почуття мови". На це звернув увагу В.Гумбольдт, визначивши внутрішнє мовне почуття ("innere Sprachsinn") "духовною здатністю утворення і вживання мови", "інтелектуальним інстинктом розуму" [16,250]. Ці метафоричні визначення охоплюють як несвідому форму існування мови, так і усвідомлену, теоретичну.

Опановуючи мову в природних умовах, індивід розвиває здатність розширювати "семантичне поле" на рівні всіх видів мовної діяльності: аудіювання, читання, мовлення, письма. Це відбувається на вродженій здатності членувати /дискретизувати середовище. Як тільки з'являється потреба відношень у діяльності, індивід переключається на режим об'єктивації, членуючи середовище і називаючи визначені об'єкти. Суб'єкт звертається до об'єктивації, коли "будь-яка значна перепона закриває йому шлях до подальшої діяльності". При об'єктивації він переносить "активність своєї поведінки у сферу теорії - він звертається до мислення для того, щоб вирішити проблему, яка перед ним постала " [17, 272].

З розвитком індивіда зростає його мовна здатність. Щоправда, люди однієї національності користуються однією й тією ж мовою, але їхні мовні здатності різні. Як немає двох людей з ідентичним мовленням, так і в самій мові відсутні тотожності для двох індивідів - носіїв спільної мови. Значення, приписувані будь-якій мовній одиниці різними людьми чи навіть однією й тією ж людиною в різні вікові відрізки, не можуть бути тотожними. Можливо ця обставина і є причиною, що мова задовольняє всіх членів національної спільноти і водночас слугує стимулом для свого подальшого розвитку.

При оволодінні мовою в природних умовах, - неважливо, чи йдеться про мову рідну, чи додаткову мову - становлення мовної і мовленнєвої здатностей відбувається за певної ієрархічності: від інтонаційного рівня до синтаксичного, потім до лексичного і далі - до фонетичного. Здібності до оволодіння

мовою пов'язані з безсвідомим. Воно відіграє важливу роль у дискретизації середовища людиною, а також у формуванні її здібності до об'єктивації. У природних умовах оволодіння мовою безсвідоме безпосередньо пов'язане з мовленнєвою вправністю. Навчальні ж умови часто фактор безсвідомого не враховують, а тому суб'єкту навчання нав'язуються штучні способи діяльності: імітації чи запам'ятовування з широким використанням репродуктивних процедур.

Традиційна методика вивчення мови базується на тому, що слово є одиницею нижчого рівня, на яку спрямовується членування мовленнєвого потоку. З цього робиться спрощений висновок: оскільки слово є мінімально значущою одиницею мови, то об'єм знань вимірюється кількістю засвоєних слів у тому значенні, яке зафіксоване словниками. Учитель прагне до того, щоб кожне окреме слово ще до ознайомлення з текстом було знайоме учневі. У таких умовах учні не мають можливості самостійно прийти до висновку про значення слова, а вимушені його механічно запам'ятовувати. Створюється ситуація, в якій учень не може вирішити смислову невизначеність послідовно: від інтонаційного рівня до лексичного,—знання окремих елементів лексичного рівня змушують його щораз дешифрувати мовленнєвий потік і на нижчому лексичному рівні уявляти смисл всього тексту. Саме цим пояснюється безпомічність багатьох людей, коли вони волею обставин потрапляють в інше мовне середовище, або коли вони вимушені прочитати текст без словника, прослухати радіопередачу чи грамзапис, написати листа, підтримати діалог тощо. Така методика навчання з самого початку не враховує ролі безсвідомого і тому не забезпечує природного становлення і розвитку мови і мовленнєвих здібностей людини.

Мова - засіб пізнання дійсності і оволодіння нею може бути успішним лише в тому випадку, коли безсвідоме не ігнорується. Саме так відбувається вивчення рідної мови з раннього дитинства. Пізнаючи світ, дитина оволодіває мовою. Процес оволодіння мовою є процесом пізнання світу, його своєрідної матеріалізації в категоріальних вимірах.

Порівняно з іншими компонентами, регістрами, аспектами багатовимірної сфери несвідомого чи надсвідомого, яка здавна є об'єктом філософських досліджень щодо виявлення прихованих глибинних аспектів наукового мислення ("мовчазного знання") [18,34] у філософській літературі набуло широкого вжитку. Такий рефлексуючий аналіз є неодмінною умовою значних концептуальних зрушень у науковому пізнанні, що призводить до виникнення нових фундаментальних теорій [19].

Особа людини - багатовимірне утворення. Чітко окреслюються три рівні:

- допсихічний, біологічний;
- психічний, емоційний, тісно пов'язаний з біологічним;
- рівень свідомості, пов'язаний, з одного боку, з емоційним рівнем, а з другого - з соціальними факторами, до яких належать і соціалізовані емоції - почуття.

Не підлягає сумніву думка, що людині як біологічній істоті - наслідкові біологічної еволюції, властиві в розвиткові і житті найбільш загальні біологічні закономірності й інстинкти найрізноманітніших рівнів організації живого. Тому неможливо зрозуміти закономірності, за якими формується і діє особистість, не зрозумівши впливу біологічних факторів.

Хоч поведінку тварини ми не називаємо осмисленою, однак вона завжди має смисл, тобто спрямована на задоволення потреб, пов'язаних з підтримкою життя і відтворенням потомства. Поведінка ж людини, як правило, суб'єктивно осмислена, тобто свідомо цілеспрямована на досягнення бажаного і виходить за рамки суто біологічних потреб, а іноді і суперечить їм. Нерідко стратегія поведінки людини не відповідає тим цілям, які вона осмислено переслідує, хоч ця стратегія може нею суб'єктивно сприйматися як адекватна цим цілям. І це відчуття смислу своєї діяльності, викликаючи позитивне естетичне почуття, слугує спонукою і підкріпленням для продовження діяльності, нерідко по суті ірраціональної. Суб'єктивне ж відчуття своєї діяльності, як діяльності без смислу, безумовно зупиняє її (Бассін Ф. В. називає це "законом смислу") [20,13 - 24]

В основі смислотворення - найфундаментальніша мотивація, притаманна тваринам і людині - орієнтація в середовищі перебування. Вона полягає в просторовій обмеженості середовища перебування, у постійному контакті з ним **[21].**

Одним із засобів орієнтації людини в середовищі перебування є міжособистісні зв'зки. Вони мають **2** різні модуси. Один із них - комунікаційний, типовий для певного рівня культури. Людина взаємодіє з іншою на діловому, логічно структурному рівні, залишаючись замкнутою на саму себе, зберігаючи в недоступності свою селективну зважену систему ціннісних уявлень (наприклад: у наукових, релігійних, філософських диспутах, незважаючи на всю їхню напругу, все може закінчитися нічим - кожен залишається в капсулі своїх власних уявлень, передусім, ціннісних).

Другий модус - транспереанальний. Це - подолання індивідуалізму, егоїзму, перебудова своїх ціннісних уявлень, і внаслідок цього - творення гіперособистості. Тут є переклик з французьким персоналізмом, де людське спілкування - "близькість близького", здатність "ставати на місце іншого", "замінити його" **[22].**

Намагаючись ідентифікувати особистість, необхідно враховувати п'ять суттєво відмінних начал:

- тілесне начало;
- EGO, як ціннісна орієнтація;
- мета EGO - здатність народжувати нетривіальні фільтри в критичних ситуаціях;
- багатомірне розкриття особистості і її кореляційна впорядкованість;
- глибину міжособистісних відношень, трансцедентуючих у гіперособистість.

Орієнтація в середовищі перебування має принципове значення для розуміння пізнавальної діяльності і ролі в ній безсвідомого. Адже явище усвідомлення рефлексивне, бо включає самовідображення суб'єкта, що пізнає (не лише знання про зовнішні об'єкти, але й про власні психічні стани,

в яких відбиваються зовнішні об'єкти і властивості самого суб'єкта). Отже, будь-який момент гнозису відбиває плинну суб'єктивну реальність в середовищі перебування, і це відбиття суттєво впливає на якість, результативність пізнавальної діяльності, хоч, на жаль, не завжди враховується в гносеологічних моделях і концепціях.

Самовідображення є важливим регулятивним і санкціонуючим фактором пізнавального процесу і розгортається в свідомо-несвідомому контурі, але порівняно з відображенням зовнішніх об'єктів, як правило, не досягає адекватної вербал ізації. Воно залишається на периферії поля свідомості, його зміст організований інакше, ніж зміст відображення зовнішніх об'єктів. Є підстави передбачати, що неусвідомлені механізми самовідображення достатньо специфічні; їх аналіз - необхідна умова розуміння будь-якого пізнавального процесу. І це відноситься як до плинного самовідображення (у даному пізнавальному акті), так і до інтегрального образу свого "Я".

Несвідоме зумовлює всі види людської творчості, як вищої і найбільш складної форми психічної діяльності. Звідси - важливість розробки питань про роль безсвідомого в структурі творчості, передусім, художньої та її сприймання реципієнтом. Вияв несвідомого у творчості - факт реальний і настільки важливий, що без його врахування неможливо пізнати природу творчості та психологічну структуру художнього образу. Художня творчість - особлива форма узагальненого відображення дійсності, яка має специфічну мову. Пізнати своєрідну мову мистецтва неможливо без звертання до несвідомого, без врахування закономірностей його становлення та вияву. В акті творчості існує опора на несвідоме, яка забезпечує художнику специфічну гостроту бачення, але несвідоме - лише співучасник творчого процесу і може функціонувати в системі свідомість-несвідомість. Те, що утверджує твір мистецтва, визначається не безсвідомим і не свідомістю, а особистістю художника, яка включає і його свідомість, і його безсвідомість.

У цьому ключі варте уваги зауваження Л. С. Виготського: "Несвідоме не відокремлюється від свідомого непрохідною стіною. Процеси, започатковані в підсвідомому, мають часто своє продовження в свідомості, і, навпаки, багато свідомого витісняється нами у підсвідому сферу" [23,96].

Шляхом аналізу продуктів художньо-естетичної діяльності, в яких реально "матеріалізувалась" єдність свідомого і неусвідомленого, Л. С. Виготський вивчав безсвідоме як психосоціальний феномен у єдності його специфічних детермінант. Дослідження несвідомого не протиставлене вивченню свідомості, їхній зв'язок взятий за висхідне начало.

Відзначаючи наукову безплідність психічного вивчення мистецтва лише шляхом дослідження психології творця чи лише сприймання і переживання глядача, Виготський пропонує "за основу брати не автора і не глядача, а сам твір мистецтва". При цьому він виходить з припущення принципової об'єктивованості в продуктах діяльності (у даному випадку художньо - естетичної") психічних якостей людини. Наукова праця "Психологія мистецтва" написана, за словами автора "для експериментального дослідження методу", названого ним об'єктивно аналітичним.

Процес творчості здавна для дослідників є спонукою вважати вирішальну роль неусвідомленого психічного у його регуляції. Одначе, є широкий спектр розмежувань у підходах до "фактури" і динаміки неусвідомлених процесів при народженні продукту творчості. Найбільш розповсюджені намагання трактувати цей продукт як ефект так званої "інкубації" постійно здійснюваних за порогом свідомості інтрапсихічних подій, калейдоскопічна зміна яких зумовлює появу перед "очима суб'єкта" непередбачуваних пошуком і бажаних (а іноді і небажаних, але продуктивних) рішень. Концепція "інкубацій" є квазіпояснювальною. У ній підсвідоме вводиться ad hoc. Воно виконує функцію агента, який здатний все пояснити, але сам поза поясненням і пояснення не вимагає.

Другий напрямок при аналізі несвідомого в творчості вбачає втручання в художню дію сексуальних, агресивних,

захисних механізмів чи проекцію "архетипів" думки. Ці механізми і "архетипи" вважаються надіндивідуальними, безособистісними, функціонуючими за межами усвідомлюваного "Я". Звертання до них створює видимість подолання дефектів гіпотези про "інкубацію", яка вмішує процес творчості в межі ідіосинкретичної мозаїки недосяжного усвідомленню індивідуального досвіду. Представниками цього напрямку є З. Фрейд і К. Юнг.

Обидва напрямки не враховують багатоплановості творчої особистості. Усвідомлення нею своїх цілей і мотивів - необхідна передумова її адекватного відношення до світу і створення нових культурних цінностей. Цей усвідомлюваний план активності знаходиться у складному динамічному співвідношенні з двома іншими - неусвідомлюваними, але невід'ємними складниками роботи цілісного психічного, що генерує творчий продукт. З метою термінологічного розмежування цих двох компонентів означимо їх як "підсвідоме" і "надсвідоме".

Якщо у відношенні підсвідомої детермінації творчого процесу (вияснення впливів в інтелектуально-почуттєвому синтезі) питання вирішується відносно просто, а саме, шляхом використання методів порівняльно-історичного аналізу, то для з'ясування своєрідності надсвідомої регуляції творчості необхідні інші засоби.

Принципова відмінність надсвідомої активності від інших форм психічної регуляції полягає в тому, що в ній інтегруються особистісне і предметно-логічне, причому таке, що не набуло постійності, а знаходиться в стадії формування. Зокрема, в творчій діяльності вченого певної наукової галузі надсвідоме не може описуватися тими термінами, якими суб'єкт творчості формулює свої проблеми, гіпотези, проекти, ідеї. Ці ідеї і проблеми слід перевести на іншу мову, яка дозволить співвіднести події на рівні свідомості творчої особистості з незалежною від цієї особистості логікою пізнання. Ця логіка відбивається категоріальним ладом науки (категорії - найбільш загальні, що не піддаються послідовному членуванню, поняття, які організують роботу думки над конкретними, доступними

емпіричному контролю предметами і явищами). Визначивши основні блоки науково-категоріального апарату і принципи його перетворення, ми отримаємо деяку незалежну від всього розмаїття і неповторності індивідуальних пошуків узагальнену схему, здатну слугувати орієнтиром для розшифровки справжнього предметно-логічного смислу цих пошуків [24,31].

Володіючи подібною схемою, ми можемо накладати її на отримані окремим вченим результати, трактуючи їх як символіку і симптоматику процесів, здійснюваних у мисленні цього дослідника на рівні надсвідомого. Зосереджуючись на предметному (теоретичному і емпіричному) значенні своїх ідей, вчений не усвідомлює їх категоріальний смисл. Але цей смисл незримо присутній в його концепціях і відкриттях, в його, цього вченого, досвіді. Не усвідомлюючи себе вченим, він регулює його дослідницький пошук. Можна сказати, що ця регуляція здійснюється безсвідомо. Однак, послуговуючись запропонованим членуванням безсвідомого на два розряди, ми можемо стверджувати, що категоріальна регуляція здійснюється надсвідомо.

У художній творчості, як і в науковій, реалізується сутнісна потреба людини у самовираженні, у самоствердженні. З. Фрейд звернув увагу на те, що в психологічному романі письменник роздрібнює своє "Я" на частини, внаслідок чого персоніфікує в декількох героях свої душевні конфлікти [25].

У кожному художньому образі виявляються ті чи інші аспекти особистості письменника, його свідомість і безсвідоме, і на цій основі відбивається об'єктивна реальність. Одні персонажі чітко окреслені свідомістю письменника, інші - сферою його підсвідомості; часто-густо в різних ситуаціях в одному й тому ж образі виявляються то усвідомлювані, то неусвідомлювані мотиви автора, але в усіх випадках можна говорити про переважання тих чи інших, бо свідоме й безсвідоме беруть участь у створенні художнього образу в якості необхідних співучасників єдиного творчого процесу, як і всякого іншого нормального акту, і можуть виявлятися не інакше, як через особистість.

Самовираження реалізується завдяки механізму проекції. Ввівши це поняття в психологію, Фрейд розумів під проекцією "перенесення внутрішнього процесу на зовнішній". Суб'єкт неначе заперечує почуття власного потягу, переносить їх на зовнішній світ і приписує їх іншим (об'єктивація) [26,42; 170]

Роль проекції в художній творчості полягає в тому, що певні почуття і потяги письменника, витіснені його власною свідомістю, переносяться з внутрішнього сприймання у зовнішнє і приписуються літературному персонажу.

У створених персонажах автор знову знаходить свої внутрішні процеси, але переживає і об'єктивує їх не як свої власні, а як притаманні іншим, - створеним його фантазією художнім образам. Саме ця обставина сприяє самовираженню письменника чи поета, художника чи композитора в творчості. Проекція дозволяє проникнути в найпотаємніші глибини і закутки душі творця, а його творча фантазія розповість більше про нього, ніж найчисельніші розрізнено зібрані факти.

У структурі художнього образу провідну роль відіграють механізми ідентифікації і перенесення. Фрейд вважав ідентифікацію першим виявом емоційної прив'язаності суб'єкта до іншої людини [27,47; 49; 51] і першим амбівалентним засобом, з допомогою якого "Я" виокремлює певний об'єкт.

Механізм ідентифікації ототожнює суб'єкт і об'єкт. У цьому ототожненні в єдине ціле поєднуються окремі властивості, якості, ознаки. З.Фрейд окреслює три типи ідентифікацій:

- з об'єктом, який береться за ідеал - тут ідентифікація відтворює ситуацію типу: яким хоче бути суб'єкт, якими якостями має володіти (у даному випадку ідентифікація виявляє дружній характер);
- з об'єктом при намаганні бути на його місці, знаходитися в його ситуаціях, з виявом тенденції суперництва (ідентифікація набуває ворожого характеру);
- з об'єктом (за суб'єкт суб'єктних відносин), до якого суб'єкт відчуває об'єктивну причетність.

У творчому процесі ці види ідентифікації беруть участь у створенні художнього образу. У його структуруванні ідентифікація невідривна від ще одного важливого складника первинних психічних процесів - перенесення. Перенесення викликається схильністю безсвідомих потягів в пошуках задоволення з допомогою асоціацій, викликаних багатьма об'єктами. З допомогою перенесення відбувається заміщення одного уявлення іншим впродовж асоціативного ряду і злиття об'єктів перенесення, що називається згущенням (аглютинацією).

Аглютинація робить образ колективним. Завдяки перенесенню, у фантазії художника знаходять вияв найпотаємніші безсвідомі факти, які приховуються сюжетною лінією художнього твору. З огляду настанови, перенесення можна звести до дії фіксованих настанов, які об'єктивуються.

Ідентифікація і перенесення тісно між собою пов'язані. Вони діалектичні, взаємозалежні, взаємопідтримуючі, що зумовлюють структуру художнього образу.

/Для художника творчість - "засіб для розрядки нервової енергії" [23, 21] , бо в акті творчості здобувають виняткової напруги пізнавальні процеси, що здійснюються об'єктивацією, які ведуть до вирішення внутрішніх конфліктів і до розрядки афективної напруги. Творчість - це задоволення сутнісних потреб людини (пізнавальних, самовираження, самореалізації тощо), що базується на позитивних емоціях та почуттях і кінцевим результатом апелюють до емоцій і почуттів передусім в акті художнього сприймання. Для того, хто сприймає відображувана дія слугує проекцією його власних переживань, його естетичних почуттів. Сприймаючи художні образи, ідентифікуючи себе з персонажами твору, людина завжди програє ролі, які можуть через потреби реалізуватися в житті, в об'єктивній реальності. Естетична дія завжди слугує для сприймаючої людини ситуацією, де її потреба знаходить можливість своєрідного задоволення.

Про настанову в узнадзівському розумінні в музичній психології стало відомо на початку 50-х років, хоч такі поняття як "несвідома слухова наладка", "несвідоме очікування", "ладове почуття" використовувались і раніше:

Музична діяльність наскрізь пронизана активністю несвідомого від елементарних до найбільш високих рівнів. Одні автори несвідоме використовують для пояснення "функціональності" основних засобів музичної виразності (лад, тональність, метроритм, стиль тощо), інші використовують його більш широко для пояснення ролі і значення всього минулого досвіду (навчання, пам'ять, традиції, національність, культура тощо), треті - для пояснення специфіки всіх музичних універсалій (модусів). Ці підходи один одного доповнюють.

Музична система, як стержнева характеристика музики навколо нас, відбивається в кожної людини з дитинства на несвідомому рівні, рівні різнобічних психологічних настанов. Вони, як і граматичні правила мови, засвоюються нами на рівні музичних настанов і зумовлюють нашу музичну активність (сприймання, творчість і т. п.). Музичний твір водночас і "носій настанов ", і "механізм" їхньої трансляції. Настанова розповсюджується на всі музичні універсали - характеристичні, емоційні, логічні, стильові, звуковисотні, фактурні, темпові, ритмічні тощо.

З погляду без свідомого, своєрідно осмислюється ідея соціологізації потреби катарсису (очищення мистецтвом), запропонованої З. Фрейдом. З. Фрейд соціологізував потребу катарсиса, але визначав її лише як засіб компенсації нереалізованих потреб, а в мистецтві вбачав спосіб ілюзорного примирення принципу реальності й принципу задоволення, знехтувавши тим самим пізнавально-перетворювальною функцією мистецтва. Л.С.Виготський підтримав Фрейда в питанні соціологізації катарсису, але вважав, що при цьому слід "ввести в коло дослідження все людське життя, а не лише його первинні і схематичні конфлікти" [23,113].

Катарсис пов'язаний з емоціями і почуттями. Без емоцій і почуттів немислимий творчий процес. Емоції і почуття найтісніше поєднані з безсвідомим, де вони об'єднують ряди уявлень і регулюють їх протікання. Приховані мотиви й особистісні інтереси впливають на усвідомлені переживання і

зумовлюють цілісну психічну реакцію суб'єкта, яка визначає і спрямовує уяву і фантазію. Неусвідомлені психічні настанови створюють вибіркову спрямованість уваги на відповідні ситуації і властивості об'єктів, визначаючи тим самим ідею і сюжет твору; потребу в реалізації цих настанов зумовлює самовираження; творча індивідуальність творця зумовлюється всією системою його особистісних настанов.

Звичайно, для розуміння всієї складності творчих процесів слід проникнути в глибинні прошарки психіки, де функціонують особливі "механізми" безсвідомого. Поняття настанови не забезпечує усієї складної сфери безсвідомого. Конкретний аналіз художніх творів, якщо він виходить лише з позицій психологічної настанови, є неповним і малоефективним.

Для психологічної настанови основним є те, що вона впливає на психологічні процеси, на нейрофізіологічну динаміку, отже, на діяльність найвищих виявів, зокрема творчий. Детермінуючись конкретним психологічним змістом, "смислом" об'єктивних ситуацій, вона належить до найбільш складних, найбільш узагальнених форм відображення дійсності. У ній нерозривно злиті єдність змісту свідомості і регуляції поведінки.

Д. М. Узнадзе постійно і наполегливо підкреслював неусвідомлення настанов, ту обставину, що вони є не "елементом" конкретного змісту свідомості, а "модусом" (тобто якісною особливістю, способом існування) свідомості. Стає зрозумілим, якого значення набуває настанова як форма вияву безсвідомого. "Цілком закономірно вважати, - пише Д. М. Узнадзе, - що якщо і виявляється у нас щось без участі свідомості, так це, передовсім, настанова, стан суб'єкта в цілому, який не може бути окремим актом свідомості" [28,178]. Однак, це не заважає психологічній настанові залишатися активною силою, яка зумовлює діяльність суб'єкта. Вона ніколи не переживається безпосередньо суб'єктом. Лише спостерігаючи за виникненням, протіканням і згасанням "ефекту" настанов, ми оцінюємо її закономірності й динаміку.

4.4. Якісні параметри підготовки вчителя як основний критерій педагогічної майстерності

До початку 30-х років минулого століття в теорії управління якістю панувала система Ф. Тейлора, який стверджував, що важливим компонентом управління якістю є система контролю. У 30 - 40 роки в теорії управління утвердилась доктрина "людських відносин", що відбивала реакцію на обмеженість управлінського раціоналізму Тейлора і зберегла свою провідну роль до нашого часу. На основі цієї доктрини здійснювалось вироблення рекомендацій щодо удосконалення "людських відносин", мобілізації "людського чинника", розвитку участі членів організації в управлінні, підвищення ефективності лідерства. Провідною тенденцією розвитку управлінської думки стала орієнтація на людину як найвищу цінність всього процесу управління, на активізацію різноманітних здібностей людини, виявлення індивідуальної і/чи колективної суб'єктної позиції в рішенні задач організації.

Управління як соціальний процес не в усьому піддається дії інструкцій і формулярів, не завжди прогнозоване. Окрім формально встановленої між членами організації посадової субординації, існує найскладніша система неформальних зв'язків, соціальних залежностей, міжособистісних відносин. Управління - це передусім діяльність суб'єктів, які забезпечують цілеспрямованість (тобто чіткість того образу, який хочуть створити, того результату, який бажають досягти до встановленого терміну) і організованість, тобто узгодженість зусиль і дій людей, їх суб'єктивної взаємодії. Саме ці два чинники є системно-утворювальними в управлінні, оскільки управління є нічим іншим, як "лаштуванням інших людей до праці".

У кінці 60-х - поч. 70-х років XX ст. до вжитку введений термін "стратегічне управління" як таке, що спирається на людський потенціал - основу організації (колективу), що орієнтує виробничу діяльність на запити споживача, гнучко реагує і проводить своєчасні зміни в організації, що відповідають виклику з боку оточення і дозволяють досягати конкретних переваг, що в сукупності

уможливлює виживання організації в довгостроковій перспективі. Оперативне (нестратегічне) управління характеризується тим, що організація планує свою діяльність, виходячи з того, що оточення взагалі не змінюється, програма розвитку організації розпочинається з аналізу внутрішніх можливостей та ресурсів і часто-густо все зводиться до того, що організація знаходиться в стані занепаду, тому необхідно уважно "дивитися навколо".

У кожному конкретному випадку рішення визначається зовнішніми та внутрішніми обставинами, але в той же час його виконання повинно дати відповідь не лише на виклик з боку оточення, але й забезпечити можливість подальших успішних реакцій на зміни, що відбудуться в середовищі у найближчу і віддалену перспективу.

У 90-ті роки XX століття динамізм змін у сфері освіти настільки ускладнив задачу педагогічних навчальних закладів щодо своєчасної адаптації до них, що прагнення належно відповідати на запити педагогічної практики стало центром стратегічної поведінки вузу. Зокрема, організація багаторівневої підготовки спеціалістів для сфери освіти (бакалавр, магістр) - це з одного боку реакція вузу на задоволення потреби педагогічної практики в педагогові-дослідникові, який може якісно працювати в школі підвищеного рівня, а з іншого - створення передумов для входження в єдиний освітній простір Європи.

Розуміння сутнісних розмежувань оперативного і стратегічного управління дозволяє вибудовувати адекватну управлінську політику у сфері якості, забезпечувати інтеграцію всіх, в тому числі й потенційних можливостей вузу в підготовці компетентних фахівців. Стратегічне управління якістю підготовки спеціалістів більшою мірою відповідає гуманітарній (людино орієнтованій) сутності вищої педагогічної освіти. Це також надзвичайно важливо для вузу, якщо він хоче залишатися конкурентноздатним і необхідним для абітурієнтів.

У 90-х роках на зміну філософії "впливу" в управлінні навчальними закладами прийшла філософія "взаємодії", що найбільш яскраво виявляється в теорії рефлексивного управління.

Основу рефлексивного управління складає делегування повноважень і відповідальності за результати освітнього процесу його безпосереднім учасникам, що стимулює їх власну активність і самостійність, вияви суб'єктивності у вирішенні найважливіших задач життєдіяльності освітнього закладу.

У гуманітарних системах, де абсолютно все залежить від "людського фактору", мають вияв синергетичні процеси, говорити про гарантії якості навряд чи можливо, але тим не менше, оскільки цілеспрямованість - це онтологічна характеристика будь-якої освітньої системи, саме тому вона завжди передбачає досягнення певного результату. У цьому зв'язку управління якістю розуміється як відкрита, самоутворювальна система, розвиток якої підпорядковується загальним законам і визначається внутрішніми тенденціями її саморозвитку. Оскільки вищий навчальний заклад належить до класу "нечітких", важко специфікованих, а в ряді випадків і не ідентифікованих систем, у ньому є зони невпорядкованості і не лінійності розвитку, це слугує аргументом на користь того, що при вивченні процесів управляння якістю підготовки спеціалістів у вузі необхідно враховувати ідеї теорії самоорганізації.

За основу береться "філософія нестабільності" І. Пригожина. Ця теорія не заперечує системний підхід, а навпаки, є його логічним продовженням. Спробуємо використати деякі її елементи для управління якістю в сучасному ВНЗ.

1. Існування в системі нестабільних, нестійких станів є умовою її стабільного і динамічного розвитку. Загальною властивістю будь-яких соціальних систем є протиріччя між хаосом і впорядкованістю в розвитку. З одного боку розвиток системи є рухом у напрямку до цілісності, до повної впорядкованості, а з другого - досягнення повної впорядкованості є зупинкою в розвиткові. Освітня система вузу не може існувати без певної уніфікації, стандартизації елементів освітнього процесу, без єдності цілей і дії її суб'єктів. Разом з тим, в міру розвитку системи виявляється незадоволеність окремих суб'єктів підпорядкуванням загальному ритму і

стандартизованим вказівкам. У міру впорядкованості системи залишається все менше простору для творчості, а оскільки творчість - це характерна ознака професіоналізму вузівського педагога і майбутнього спеціаліста сфери освіти, то виникає протиріччя між традиціями і новаціями в діяльності вузу. Управління якістю в цьому зв'язку передбачає стимулювання інноваційного пошуку в академічному середовищі вузу і разом з тим бережливе ставлення до традицій, які, у той же час, не повинні перетворюватися в догми.

2. Малі впливи чи процеси, що відбуваються на мікрорівні, можуть стати для системи визначальними. Нестійкість не є негативною характеристикою системи. Осередок нестійкості визначає ту сферу, яка в подальшому може стати джерелом розвитку, тому при управлінні якістю підготовки спеціалістів у вузі важливо виявити чи передбачити осередки нестійкості, або навіть закласти їх в модель створюваної системи управління якістю. Для ефективного управління якістю підготовки спеціалістів у вузі принципово важливо враховувати процеси, що відбуваються на рівні кафедри, окремого педагога чи студента. Саме ці мікропроцеси можуть стати визначальними в розвитку системи, бо вони мають тенденцію швидко розростатися. Відомо, що нетрадиційна поведінка одного педагога чи навіть студента може кардинально вплинути на розвиток системи в цілому.

3. Майбутній стан системи начебто притягує, організує, формує її наявний стан. Моделюючи систему управління якістю у вузі, важливо вибрати головне, що визначатиме імідж вузу, його місце в освітньому просторі країни і регіон)'. Стратегічна мета розвитку вузу пов'язана не лише з розвитком змістових і процесуальних характеристик освітнього процесу, але й становленням та розвитком суб'єктивності всіх його учасників.

4. Існує деяке поле шляхів розвитку системи, яке визначається її внутрішніми властивостями і повинно утримувати в собі альтернативні шляхи. Освітній системі вузу важко щось нав'язати ззовні. У старій системі обов'язково має утримуватися

основа для розвитку нової. Неможливо створити систему управління якістю без врахування усталених традицій в діяльності факультетів, кафедр, вузу в цілому; неможливо в одну мить зламати механізм, який складався десятиліттями.

Управління системою повинно базуватися на "резонансному" впливові. Із теорії само організовуваних систем відомо, що в особливих точках їх розвитку (точках біфуркації), де відбувається відгалуження шляхів розвитку, навіть малі впливи на той чи інший компонент системи можуть спрямувати її розвиток новим шляхом. Таким впливом може стати прихід нового управлінця з іншими професійними цілями, зміна структури управлінського механізму в вузі і тощо. Навіть на базі єдиної висхідної концепції розвитку педагогічної системи може виникнути варіативність педагогічних підсистем. У зв'язку з цим управління освітою варто вести не метою безперечного виконання чітких цілей деякого імперативу, а з врахуванням існуючих в освітній системі властивостей, закономірностей, переваг. Таке управління можливе лише в гуманітарних системах. У технократичних воно існувати не може. Для цього немає відповідного живлення.

Звернення до основних положень теорії самоорганізовуваних систем дозволяє найбільш повно і адекватно характеризувати ті складні процеси, які відбуваються в освітній системі вузу, що функціонує в умовах його орієнтації на підготовку майбутніх спеціалістів в організації гуманітарної освітньої практики. Система якості у вищому навчальному закладі - це система відношень між людьми, спрямована на досягнення синергетичних ефектів.

Управління якістю підготовки спеціалістів у педагогічному вузі є особливою функцією вузу як цілісної самоорганізовуваної системи і полягає в стимулюванні суб'єктної позиції учасників процесу професійної підготовки в досягненні стратегічних цілей. Управлінські впливи з боку керівників необхідні для того, щоб створити належні зовнішні і внутрішні умови для ефективної діяльності педагогів, студентів і інших суб'єктів професійної

підготовки. Таке розуміння дозволяє говорити про гуманітарну сутність проблеми управління якістю підготовки спеціалістів у вузі, яка полягає в тому, що це управління є: стратегічним (орієнтованим на розвиток у довгостроковій перспективі); рефлексивним (орієнтованим на постійний позитивний зворотний зв'язок між керованою і керівною підсистемами; нелінійним (орієнтованим на внутрішні тенденції самоорганізації в освітньому середовищі вузу); суб'єктним (орієнтованим на суб'єкт-суб'єктні взаємодії, діалогічне спілкування в академічному співтоваристві вузу).

Педагогічна якість - інтегральна характеристика, яка допомагає описати специфіку носія педагогічної професії на фоні представників інших професійних сфер діяльності. Професійна дія з виховання (учіння) відрізняється від повсякденних виховних (повчаючих) зусиль непрофесіонала передусім тим, що утримує в собі особливе ціннісне відношення, що поєднує людей. Воно може найбільше вирізнитися лише двома словами "учительство - учнівство". У момент усвідомленого прийняття учасниками між- особистішої взаємодії ролей, які мають педагогічний смисл (прийняття не просто в функціональному, але в життєвому, екзистенційному плані), це становлення задає певну структуру будь-якому освітньому процесу. Професійно-педагогічна якість базується на особливій особистісній настанові людинотворення як змістово-смислове начало професійної діяльності. Ця постановка в поєднанні з вільним володінням певною предметною сферою уможливлює повноцінну навчально-виховну взаємодію. Нарешті, це володіння специфічними технологіями, що дозволяють продуктивно здійснювати виховання, навчання, а також інші види педагогічної діяльності, одержуючи стійкі позитивні результати.

Питання про розвиток професійно-педагогічної якості набуває особливої актуальності в сучасній ситуації, яка характеризується :

- відсутністю законодавчої бази, що регламентує становлення і розвиток системи неперервної педагогічної освіти;

- формуванням вільного ринку освітніх послуг у сфері додаткової професійної освіти (недержавні заклади, фірми, вузи), що створюють ситуацію конкуренції і вимагають якості підготовки слухачів при відсутності державного стандарту цієї якості;
- глобалізацією освітнього простору, що народжує спільність професійної проблематики працівників освіти і можливість доступу до будь-яких інформаційних масивів;
- формуванням в межах ноосфери-генезису професійно-педагогічного співтовариства, носія принципово нової освітньої культури, яка фіксується на рівні міжнародних документів про освіту й культуру, що проголошують спільність таких принципів діяльності в сфері освіти, як гуманізація, гуманітаризація, демократизація, толерантність, неперервність і ін.;
- виробленням культурної, концептуальної, технологічної множинності підходів до вирішення проблем освіти, що вимагає професійно-особистісного самовизначення і соціальної відповідальності за свій вибір.

Межі соціальних виявів професійно-педагогічної якості (ППЯ) зазвичай описуються з допомогою таких відомих категорій, як "кваліфікація", "компетентність", "педагогічна майстерність", "педагогічна техніка", "педагогічна культура", "компетенція".

Кваліфікація і компетентність - своєрідні соціально-трудові характеристики, які задають межі й рівень функціональних дій у професії. Вони визначені нормативно й контролюються соціумом у ході різних атестаційних актів.

Кваліфікація формально зумовлюється типом одержаної освіти та документами, що дають право на роботу з спеціальності, а також основи для присвоєння висхідного тарифного розряду. Кваліфікаційна характеристика спеціаліста так чи інакше пов'язана з рівнем його освіченості і формує деякі кваліфікаційні очікування, у тому числі з приводу технологічної готовності до виконання певних функцій. Однак сам по собі документ про освіту не дає гарантії якості наступної роботи.

Компетентність можна схарактеризувати як здібність вирішувати професійні задачі певно визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навиків, досвіду. Вона виявляється в практиці професійної діяльності як системна характеристика і має певно визначену структуру. Компетентність може мати кількісний вимір, зокрема з допомогою виокремлення рівнів. Так само може визначатися якість, наприклад, соціальна, методологічна, технологічна і ін. Професійно-педагогічна компетентність відбиває готовність і здібність людини професійно виконувати педагогічні функції згідно з прийнятими у суспільстві на цей час нормативами і стандартами. Саме тому поняття компетентність має конкретно-історичну визначеність і може оцінюватися лише в практичній діяльності.

Якщо кваліфікація і компетентність є нормативними характеристиками спеціаліста, то поняття "педагогічна культура" і "педагогічна майстерність" вказують, в першу чергу, на специфіку суб'єкта педагогічної діяльності, на своєрідність і унікальність його особистого внеску у розвиток освіти. Педагогічна майстерність визначається рівнем цілісності буття і самореал ізації в професії. Вона є своєрідним підсумком розвитку людини, що виражає досягнення чи повноту професійної якості. Відмітна риса педагогічної майстерності - усвідомлення механізмів успішності своєї праці, себе як специфічного "інструмента" роботи з людиною.

Повнота усвідомлення глибин професії, механізмів і меж власної діяльності, будучи однією із суттєвих ознак майстерності, народжує здібності ставити і вирішувати (у межах своєї компетенції") професійні задачі будь-якого рівня складності - від прикладних до методологічних. Це уможливлює передачу своєї майстерності іншій людині. Форми передачі досвіду різнорідні, різноаспектні, але у будь якому випадку в них обов'язково присутні не просто описання, демонстрація, але й передача смислу, принципів, ціннісних установок, технологій педагогічної праці, що забезпечують відтворювання професійних дій іншими.

Вбираючи в себе зміст кваліфікації і професійної компетентності, існуючі в історично заданих, а отже, перехідних формах, педагогічна майстерність характеризується вміннями реалізувати в професійній сфері цінності і життєві смисли індивідуально-унікальним шляхом. "Вхід" чи "вихід" у стан майстерності знаходиться в глибинах людини, в просторі суб'єктивної реальності. Педагогічна майстерність розпочинається з переведення творчих, людино утворювальних зусиль на себе, на свою діяльність, свій досвід, свою індивідуальність. Тому поступ до майстерності завжди має професійно-виховну і самовиховну цілеспрямованість.

Питання про педагогічну майстерність - це питання про якість "інструмента", тобто про людську якість педагога і про якість його життя, її відповідності проповідуваним людським ідеалам. На рівні досягнення майстерності виникає особлива властивість професійної діяльності, вираженої мірою здібності інтегруватися з будь-яким науково-практичним контекстом, будь-яким досвідом , будь-якою інформацією, перетворюючи її в джерело, засіб вирішення професійних задач і власного професійного зростання. Майстерність - це особливий стан, який дає рівень професійної свободи вчителю, педагогу, вихователю, керівникові навчального закладу, визначаючи межі можливого і внутрішньо дозволеного в педагогічній реальності. Його можна розглядати як своєрідну етичну міру професійних діянь. Майстерність робить педагога вільним за рахунок осмисленого оволодіння широким технологічним діапазоном, здатності до вибору стратегії (зовнішня свобода дій); наявності сили духу і волі (внутрішня свобода). Внаслідок цього буття майстра завжди технологічне в своєму виховному впливові на оточення.

Якщо кваліфікація, компетентність, майстерність - це характеристики одиничного носія професії, то культура твориться багатьма людьми, внутрішньо поєднаними за певними ознаками. У зв'язку з цим педагогічна культура вимагає точності контекстного визначення. Індивідуальна педагогічна культура завжди похідна від досвіду суб'єкта більшого крупного

масштабу і вбирає в себе його специфіку. Можна, наприклад, говорити про західну чи східну педагогічну культуру, розглядати особливості технократичної, гуманітарної, традиційної, класичної, постмодерністської чи іншої культури. Разом із тим кожен індивідуальний чи сукупний носій освітнього досвіду здатний стати творцем культурних форм, що несуть у собі відбиття своєрідності і рівня розвитку його внутрішнього світу.

Не можна не згадати ще одне поняття, пов'язане з аналізом категорії професійно-педагогічної якості. Ідеться про компетенцію. Під компетенцією тут розуміється простір соціально-професійного впливу, визначений посадою, соціальним статусом, службовим потенціалом спеціаліста. Трапляється так, що сфера компетентності не завжди збігається з рівнем кваліфікації чи компетентності працівника, з його професійним досвідом. Вона може бути ширшою чи вужчою залежно від його реальних можливостей, в тому числі й технологічних. У цьому випадку результативність професійно-педагогічної діяльності знижується.

Поява державних стандартів середньої спеціальної і вузівської освіти формує ситуацію суміщення дослідницької домінанти у вивченні системи неперервної педагогічної підготовки у бік способів збільшення міри суб'єктності майбутніх спеціалістів в процесі свого навчання, а також вивчення процесів саморегуляції в системі професійного становлення і пошуку інноваційних технологій підготовки. Значно менше уваги приділяється безпосередній розробці інваріантної структури змісту підготовки, ізоморфній реальній проблематиці професійно-педагогічній діяльності на кожному з етапів професійного становлення.

Основні проблеми, що заважають неперервності у нарощуванні професійно-педагогічної якості, які стають очевидними при вивченні існуючої практики професійної підготовки в усіх її ланках, можна звести до такого.

На сьогодні не існує реальних передумов забезпечення неперервності на рівні спадковості змісту, оскільки наявна серйозна неузгодженість при переході від етапу середньої до вищої освіти. Немає взаємозв'язку між результатами вузівської освіти і змістом

подальшого підвищення кваліфікації. Не створено механізмів нагромадження інформації про професійне становлення спеціаліста на рівні адміністративно-методичних і управлінських служб. Разом з тим реалізація принципу неперервності багато в чому пов'язана з можливістю нарощування, інтеграції інформації про професійний поступ на індивідуально-особистісному рівні у певній логіці. Проблема неперервності професійного становлення кадрів системи освіти може розглядатися в:

а) логіці становлення суб'єкта професійно-педагогічної діяльності;
б) контексті перспективи нарощування повноти обсягу професійно-педагогічної культури на суб'єктному рівні;
в) плані формування нормативного інформативно-змістового простору професійного зростання для кожного зі ступенів неперервної освіти.

На основі рефлексії з приводу досвіду підготовки педагогічних кадрів можливі передбачення про розмежування стратегічних шляхів забезпечення неперервності розвитку професійно-педагогічних якостей на кожному з етапів професійного учіння.

Орієнтиром на етапах середнього і вузівського професійного навчання повинна бути пріоритетна модель професійно-педагогічної компетентності через універсальність цього поняття і можливості його варіативного наповнення відповідно до теоретичного і практичного досвіду, сформованим у тому чи іншому регіоні.

Якщо визнати, що смислом педагогічної професії і базовим компонентом педагогічної якості є орієнтація на людину, це вимагає зміни існуючої стратегії підготовки і орієнтації в роботі зі студентом на його безумовну здібність підняти себе до рівня творчої діяльності в системі "людина - людина". При цьому в центрі уваги стає розвиток у майбутнього спеціаліста здібності до пробудження в іншому людської сутності, поєднаної з настановою на постійне професійно-особистісне самовдосконалення, професійне самовиховання. Можливість

побудови активної позиції виникає на основі теоретичного осмислення себе, своєї діяльності, своєї взаємодії з педагогічною реальністю. Це веде до трактування особистості майбутнього вчителя як саморозвиваючої, саморегулюючої системи, цілеспрямована активність якої в педагогічній сфері піднімається до рівня свідомої ціннісно вибіркової діяльності.

Зміст професійно-педагогічної підготовки у цьому варіанті постає як динамічне системне утворення, обсяг і глибина якого в основному визначаються інформаційними потребами студента, спрямованими на освітню сферу. Постійна персоніфікація висхідного базового змісту і навчання в індивідуально-пошуковому режимі підпорядковані логіці формування студента як суб'єкта професійної життєдіяльності. У міру навчання він бере активну участь в процесі модифікації змісту підготовки на рівні осягнення смислів, доцільності, логіки, способів здійснення своєї професійної діяльності. Сутність подібного підходу, який можна назвати індивідуально-креативним, полягає в:

- орієнтації підготовки на самореалізацію (автокреацію) майбутнього вчителя в професійній сфері;
- ціннісно-смисловому розумінні вчителя як педагогічної індивідуальності, задача розвитку якої вирішується в ході навчання;
- моменті творення вихователя з кожного студента шляхом актуалізації його сутнісно-родової здатності і потреби у виконанні виховних функцій;
- цільовій установці на формуванні особистості креативного типу, для якої педагогічна творчість, "вихід за усталені стереотипи" стає способом професійного буття;
- варіативно-пошуковому характері процесу підготовки, де активними "співучасниками" формування змісту учіння є самі студенти.

Системне обгрунтування логіки поступу майбутнього вчителя в професії уможливлює побудову процесу настанов від методології до методики, від абстрактного уявлення про педагогічні реальності до конкретного ознайомлення з різноманітністю їх форм;

від цілісного бачення педагогічного процесу до його окремих структурних компонентів; від принципів виховання і навчання до реальної педагогічної дії, зумовленої цими принципами. При переході від етапу до етапу необхідне дотримання логіки:

- розвитку вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності;
- формування особистісної диспозиції у відповідності із здібностями професійної поведінки вчителя в рамках гуманітарної парадигми і гуманістичної концепції освіти;
- розвитку професійно-педагогічної якості.

Активна участь майбутнього педагога в конструюванні індивідуально-смислової лінії просування в професії - одна з важливих передумов формування культури професійно-особистісного розвитку в системі неперервної освіти, орієнтиром для якої може стати структура професійної компетентності.

Досвід рефлексії, зверненої на різні об'єкти, в першу чергу - на власну діяльність, свої особистісні вияви в педагогічній позиції, дає студенту методологічний ключ до наступної самостійної роботи з самоудосконалення, дозволяючи грамотно формувати інформаційний запит до педагогічної науки, історичного досвіду, педагогів, колег. Перелік принципів підготовки педагога в логіці індивідуально-креативного підходу включає:

1. Професійно-особистісне авансування, що спирається на факт наявності людино утворювального потенціалу в кожного індивіда і можливість його актуалізації в процесі вузівського навчання. Цей принцип орієнтує на формування характеристик майстерності в досвіді, що передує безпосередньо професійній діяльності.

2. Суб'єктивацію змісту, що передбачає індивідуально-пошуковий режим формування і опанування змісту підготовки. Це репрезентує якісну зміну позиції студента в розвиткові суб'єктивних якостей, що пов'язано із створенням відкритого соціокультурного контексту підготовки, що забезпечує основу для інтеграції індивідуального знання і досвіду згідно з обсяги світової і вітчизняної педагогічної культури.

3. Інтеграцію педагогічної теорії і практики в індивідуально-особистісному досвіді при випереджувальній ролі теоретичного знання, що відповідає тенденціям взаємодії теорії і практики, забезпечуючи цілеспрямованість, прогностичність діяльності вчителя у постійно змінних освітніх ситуаціях. Реалізація цього принципу пов'язана з ідеєю методологізації методики.

4. Креативність професійної поведінки, що орієнтує на підготовку вчителя в системі творчого ставлення до педагогічної реальності через створення індивідуально-креативних форм професійної діяльності і відношень.

5. Рух від цілісних інтегрованих характеристик особистості педагога до конкретних умінь і навичок, що пов'язано зі специфікою професії типу "людина - людина" і логікою формування професійної поведінки із передбаченням динаміки в тріаді "відношення - свідомість - діяльність".

6. Випереджувальна парадигма, що забезпечує підготовку, прогностичну по відношенню до змінної педагогічної реальності і актуального рівня професійної готовності.

На етапі підвищення кваліфікації провідним стає поняття професійно-педагогічної якості (Ш1Я), як відображення повноти сутності педагогічної професії. По відношенню до компетентності це більш широке поняття, в структурі якого компетентність є лише однією зі складових. На цьому етапі визначається доцільність і можливість переходу до проблеми неперервності професійного становлення і розвитку на рівні як індивідуального суб'єкта, так і сукупного (колективного, корпоративного, групового, професійного співтовариства). Основною функцією підвищення кваліфікації, що є невід'ємною ланкою неперервної професійної освіти, є розвиток і формування професійно-педагогічної якості. Згідно з визначеною структурою можливими напрямками цього розвитку можуть стати:

- нарощування кваліфікаційного обсягу (набування нових спеціалізацій, перепідготовка);
- збільшення ступеню повноти структури компетентності;
- розширення сфери компетентності (кар'єрне і функціональне просування, своєрідна "професійна експансія");

- опанування культурного досвіду різних суб'єктів, носіїв професійно-педагогічного досвіду;
- самовдосконалення у поступі до майстерності, як вищому прояві професійної якості.

Цілеспрямованість розвитку ППЯ зумовлена внутрішніми настановами, потребами, мотивацією носіїв цієї якості, а також зовнішніми соціальними очікуваннями і вимогами. Неперервність забезпечується спадковістю розвитку суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, інформацією про цей розвиток, а також наявністю системи його науково-методичного супроводу. Незворотність формується за рахунок закріплення професійно-особистісних новоутворень у досвіді діяльності і професійно-особистісних відносин через безпосереднє надання їм життєвості суб'єктом педагогічної дії. В основу неперервності розвитку професійно-педагогічної якості може бути покладена логіка становлення суб'єкта професійної діяльності (будь-якого масштабу); визначення і розгортання структури професійної компетентності для кожної категорії працівників освіти; забезпечення зовнішніх умов для ускладнення професійних задач, які вирішує суб'єкт. Передумовами реалізації принципу неперервності в системі професійної освіти є:

1. Інтеграція наукової і практичної підготовки при обов'язковому випередженні теорії і постійної рефлексії з приводу соціально-педагогічного досвіду.

2. Матричне (структуроване) уявлення поля професійної активності (ППА) як змістового орієнтиру в становленні ППЯ.

3. Інституціалізація варіативних форм нагромадження і представлення громадськості і професійному співтовариству результатів професійного просування, поступу.

4. Можливість самовизначення на будь-якому з етапів професійно-особистісного розвитку на основі типології професійної якості.

5. Створення професійно-розвивального середовища, що дозволяє у віртуальному режимі вибудовувати освітні траєкторії, адресно орієнтовані на становлення і розвиток конкретного суб'єкта.

Стратегія розвитку професійно-педагогічної якості в системі підвищення кваліфікації може бути варіативною. Передусім - це передача досвіду, педагогічної культури, нагромадженого в професійному співтоваристві, у досвід суб'єктивний. На цьому шляху відбувається розгортання індивідуальної структури професійно-педагогічної якості. При цьому важливо визначити, що саме доцільно опановувати конкретному суб'єкту з того, що нагромаджено колегами, особливо еталонними носіями?

Наступним важливим напрямком розвитку ППЯ є опанування шляхів переводу іншим своїх авторських напрацювань. Це може відбуватися в системі розвивального професійного спілкування, узагальнення досвіду, технологізації власної діяльності, опануванні способів саморозвитку, саморегуляції, культури інформаційного запиту, збереження здоров'я, пропедевтики професійноособистісної деформації, участі суб'єкта професійної діяльності в розвитку соціально-педагогічної дійсності нарівні проектування і інноваційних перетворень.

Забезпечення розвитку професійно-педагогічних якостей в сучасній системі підвищення кваліфікації вимагає принципово іншої побудови системи підвищення кваліфікації і ідеології її діяльності, а також зняття методичної монополії на певні освітні програми, навчальні посібники, форми навчання. Необхідними для цього є:

1 .Типологія програм підвищення кваліфікації, в основі якої є стадійність (етапність) професійного становлення.

2.Чітко окреслені цільові настанови програм, що визначають вид і форми прогнозованого результату розвитку ППЯ.

3.Здатність ІПК забезпечити слухачам повноту інформації, що їх цікавить.

4.Формування кадрів ІПК нової якості, серед яких особливо необхідно виокремити інформаційних менеджерів, здатних надати слухачеві дані про ту інформацію, яка йому потрібна зі вказівкою першоджерел; первинних носіїв технологій, консультантів, готових надати науково-методичну підтримку у розробці всіх видів освітніх маршрутів і траєкторій.

5. Здатність служб ІПК провести точну діагностику справжньої проблематики суб'єкта навчання для формування адекватного рівня розвитку ППК освітніх маршрутів.

6.Сучасне технологічне оснащення, на базі якого моделюватимуться траєкторії розвитку ППК.

7. Прогнозування, одержання практичних доказів розвитку ППК в результаті опанування освітнього маршруту (планування результату, адекватного освітнім цілям).

Працюючи в системі підвищення кваліфікації з управління розвитку професійно-педагогічної якості, необхідно навчитися:

- виокремлювати структуру і параметри, що дозволяють відслідковувати динаміку його розвитку;
- прогнозувати напрямки і можливі результати розвитку;
- оцінювати його результати за певними критеріями і показниками;
- інформувати слухачів про специфіку підходу до організації учіння на основі управляння якістю;
- забезпечувати передумови до послідовного соціального визнання динаміки якості;

Вияви динаміки якості в ході підвищення кваліфікації у цьому випадку пов'язуватимуться з:

- виявом здібності вирішувати типові проблеми, що раніше були відсутні в досвіді (наприклад, освоєння нового виду іспитів);
- опануванням нових видів діяльності чи змісту освіти (навчання, виховання, підтримка, консультування, супровід, нові предметні сфери, різні вікові категорії, варіативні програми, посібники, типи закладів);
- якісним перетворенням системи відношень;
- кар'єрним просуванням (учитель, адміністратор, методист і ін.);
- опануванням нових функцій (класний керівник, соціальний працівник, вихователь);
- парадигмальним рухом (гуманізація, технократизація).

Показниками успішності кожного з циклів навчання в межах підвищення кваліфікації в цьому випадку стане поява в структурі суб'єктивного досвіду нових компонентів (самооцінка, експертна

оцінка і под.); розвивальна (стимулююча) дія підготовленого спеціаліста на колектив; успішне вирішення ним своєї проблематики на основі відбутого учіння; підвищення рівня технологічної діяльності у післякурсовий період; підвищення рівня соціальної захищеності.

4.5. Особливості педагогічної дії в комп'ютерному середовищі

Зміст навчальної діяльності, згідно з відомою концепцією психолога Д. Ельконіна, складає навчальна задача, в структурі якої виокремлюється навчальна ціль і навчальна дія. Останні включають в себе як власне навчальну дію у вузькому розумінні слова, так і дії контролю над здійсненими діями та їх оцінка.

Теоретики педагогіки звертають увагу на те, що провідним методологічним принципом організації навчальної діяльності в комп'ютерному середовищі (частині довкілля, яке слід сприймати як загал сучасного земного буття) є принцип додатковості підходів; цілісну концепцію можна зреалізувати лише за допомогою синтезу, критичного осмислення результатів системного, діяльнісного, особистісного, інформаційного та інших підходів до дослідження освітнього процесу в комп'ютерному середовищі (А. Петров).

З позицій системного підходу діяльність - це організація і регуляція системи. Ціль, заради досягнення якої створена і функціонує дидактична система, не може бути заданою ззовні як попередньо сконструйована модель особистості. Розвиток психічних якостей, навчання, виховання - така ціль ставилась і в безкомп'ютерній освіті, але робилося це узагальнено, із орієнтацією на деяку абстрактну модель - теоретичну модель, наприклад випускника школи, задану описуванням його якостей - освіченості, вихованості тощо.

Теорія особистісно орієнтованої освіти розглядає її ціль інакше. Ціль - орієнтування особистості на виконання її істинних функцій: у будь-яких ситуаціях буття прагнути до інваріантного виконання загальнолюдських ідеалів моральності. Ціль відбиває не лише соціальні функції індивіда, затребуваність його суспільством, але і всю різноманітність людського буття.

Проблема описування системи педагогічних цілей навчальної діяльності в комп'ютерному середовищі ускладнюється тим, що не всі цілі суб'єктів дидактичної системи збігаються. Динамічними є цілі як педагогів, так і учнів; вони змінюються в міру інтелектуального і духовно-морального становлення і розвитку їх особистості. Процес творення цілі неперервний, у ньому беруть участь всі суб'єкти освітньої системи. Звідси випливає необхідність поетапного формування навчальної діяльності в комп'ютерному середовищі з орієнтацією не лише на загальні, а й на конкретні цілі кожного етапу, їх взаємозв'язок, динаміку розвитку. Для того щоб виокремити особливості навчальної діяльності в комп'ютерному середовищі, звернемо увагу на специфіку навчальних дій із комп'ютерними інструментами з позиції теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін).

Перша відмінність пов'язана із характером джерел інформації. У традиційній освіті основним джерелом інформації є педагог, додатковим - підручник, книга. У комп'ютерному - функції пред'явлення інформації бере на себе комп'ютерна програма. Вона позбавлена можливості емоційно-почуттєвого впливу на суб'єкт навчання. Комп'ютерна інформація може бути найцікавіше художньо оформлена, подана у формі динамічного мультимедіапродукту, але живого спілкування, коли співбесідники сприймають один одного очима, коли не лише слово, а й інтонація, жест мають значення у цьому разі не спрацьовують і знаходяться поза межами уможливлення. Суб'єкт навчання, завдяки комп'ютерній програмі, спілкується з незнайомими розробниками; йому відкривається "дистанційний" доступ до думок і почуттів цих людей поза "співпереживаннями". Пропонована інформація здатна пробудити думки і почуття учнів, але не здатна повернути відповідно ці стани зворотно - розробникам. Зворотний зв'язок реалізується лише формально. Управління процесом навчання, в результаті якого формуються нові знання і уміння, відбувається в автоматичному режимі.

Навчальна дія в комп'ютерному середовищі, як і в традиційному навчанні, має орієнтовну і виконавську частини.

У традиційному орієнтовна частина завжди передує виконавській. Але у будь-якій комп'ютерній програмі навчального призначення навіть звичайний учень може одержати доступ до інформації лише в результаті деяких дій - без їх програма не працює. Учень повинен завантажити програму, провести ряд маніпуляцій, але це лише у найпростішому випадкові. Реально, щоб знайти необхідну інформацію, необхідно виконати складну систему операцій, що вимагають спеціальних знань. У такий спосіб виконавська частина ділиться на дві складові: перша (умовно назвемо її реалізуючою) забезпечує створення нової інформації і перевід перетвореного змісту орієнтованої частини через діяльність у внутрішній план.

Орієнтовна частина навчальної дії в комп'ютерних програмах навчального призначення вибудовується по-різному. Програми "прямого викладу" представляють матеріал у готовому вигляді, у формі повідомлень, які необхідно сприймати і запам'ятовувати. Якщо у традиційному навчанні таке представлення розраховане на формальне репродуктивне засвоєння, вважається дидактично малоцінним, то в_ комп'ютерному в цілому ряді випадків воно є раціональним і педагогічно виправданим. Щоб працювати з комп'ютером, необхідні знання про його властивості і можливості.

Але основну частину орієнтованих прогнозованих дій складає інформація іншого плану - змістова, яка набувається при виконанні ряду перетворень, що реконструюють змістову основу об'єкта вивчення. Змістова частина інформації синтезується на основі раніше засвоєного теоретичного знання, раніше опанованих способів діяльності (актуалізація минулого досвіду), результатами аналізу ситуацій і творчого пошуку, продуктивного перетворення нової інформації.

У традиційній освіті виконавською частиною акту навчання називають ту частину процесу, "продуктом якого є задані новоутворення в суб'єкта учіння". Не завжди можливо завчасно спроектувати ці новоутворення в роботі із комп'ютерними програмами. Навчальна діяльність лише орієнтується у певно

визначеному напрямкові системою особистісних цінностей, але рівень проникнення в матеріал обирає сам суб'єкт навчання. Операції опанування інформації в комп'ютерній освіті суттєво відрізняються від традиційних. У більшості випадків учень не має можливості досліджувати об'єкт пізнання так, як би він бажав, і бачить його таким, яким донесли до нього творці програми.

Процес інтеріоризації одержаної інформації в комп' ютерному середовищі також має суттєві відмінності від традиційної. Якщо організована автономна робота з навчальною комп'ютерною програмою, то етап зовнішнього мовлення не може реалізовуватися у такий же спосіб, як у традиційному навчанні. "Озвучена" мова замінюється беззвучною "комп'ютерною мовою" - думки суб'єкта навчання відтворюються переміщенням миші, маніпуляціями з "екранними вікнами" тощо. Такі дії мають усі необхідні ознаки, що дозволяють віднести їх до категорій мови, подібно до того, як відносимо ми до мови спілкування глухонімих за допомогою системи жестів: є певна, прийнята всіма система знаків, призначена для спілкування із співбесідником (у цьому випадку квазіспівбесідником є комп'ютер): ця система знаків має чітко визначений смисл, може бути сприйнятою й інтерпретованою, з її допомогою людина передає назовні продукти внутрішньої мисленнєвої діяльності. Зрозуміло, "комп'ютерна мова" бідніша за людську, але комп'ютер розуміє лише її. Якщо при створенні навчальної ситуації педагог не врахує особливостей "комп'ютерної мови", то виникнення "емоційного голоду" із його негативними наслідками позбутися неможливо.

У традиційному навчанні винайдений загальний спосіб дії, результат вирішення навчальної задачі відтворюється в деякому підсумковому формулюванні закономірності. При роботі з комп'ютерною програмою такий висновок, як правило, не робиться; винайдений спосіб рішення відкладається у свідомості лише як уявлення, часто-густо не втілене у вербальну форму, але інформація у такій формі, як засвідчують дослідження, зберігається у пам'яті недовго.

Аналіз особливостей навчальної діяльності в комп'ютерному середовищі можна продовжити, виокремивши

такі три категорії навчальних дій: методологічного рівня (розумові дії з абстрактними поняттями); предметно-змістові (розумові дії з віртуальними об'єктами); службові (дії з управління комп'ютерними системами).

Найбільш значущими, безсумнівно, є навчальні дії методологічного рівня - дії усвідомленого перетворення і опанування узагальненої інформації - виокремлення загальних закономірностей, формування теоретичного знання. Виконання таких дій вимагає умінь аналізувати інформацію, виокремлювати суттєве, вибудовувати інформаційну модель, синтезувати образ - цілісне, системне уявлення про загальні дії, взаємні зв'язки об'єктів чи подій, закономірності їх розвитку (за В. Давидовим - змістове узагальнення). Такого типу навчальні дії суб'єкт навчання виконує, систематизуючи інформацію, переносячи одержані знання в інші умови, формуючи цілісну інформаційну картину уявлень про певний розділ навчального курсу. Такого типу навчальні дії в комп'ютерному середовищі виконуються при імітаційному моделюванні, підготовці творчих праць, що вимагають узагальнення і осмислення предметного матеріалу. У роботі з комп'ютером складається особливий тип мислення, в якому на перший план висуваються уміння аналізувати висхідні умови, вибудовувати ієрархічну структуру цілей, проектувати і налагоджувати на основі зворотного зв'язку алгоритми етапів вирішення задач, виконувати навчальні дії, використовуючи комп'ютер як інструмент пізнавального процесу, узагальнювати і переносити згорнуті структури з однієї задачі до іншої, аналізувати і критично оцінювати результати.

Звичайно, такий підхід зовсім не принижує значення другої складової навчальних дій у комп'ютерному середовищі - навчальних дій по одержанню достовірної інформації про реальний світ, перевірку достовірності такої інформації - предметно-змістових навчальних дій. Навчальні дії з реальними об'єктами чи їх моделями - виокремлення, перенесення, об'єднання, визначення ознак спільності, пошук недостатньої інформації, створення особливих умов для спостереження явищ

"у чистому вигляді" - найповніше представлені у віртуальному і приладному комп'ютерному експерименті при вирішенні задач, умови яких відображають реальні події у світі. Такого типу інформаційні дії формують інформаційну базу свідомості, його фактологічну (емпіричну) основу; суб'єкт навчання може оперувати з екранними замінниками предметів - віртуальними об'єктами, важливо лише, щоб ці віртуальні моделі змінювалися за тими ж законами, що і об'єкти реального світу. Суб'єкти освіти розуміють цінність інформації, одержаної при теоретичному аналізі і синтезі інформаційних моделей, які не реалізуються безпосередньо, але можуть стати основою уявлень про закономірності розвитку реального світу.

Третя складова навчальних дій у комп'ютерному середовищі - дія з управління середовищем. Важливість грамотного володіння комп'ютерним інструментарієм не повинна зводити інформатику лише до вивчення використання комп'ютерних технологій і комп'ютерних інструментів, як це робиться деякими авторами підручників і навчальних посібників.

З врахуванням викладеного, при побудові моделі навчальної діяльності в комп'ютерному середовищі виокремлюються три її діяльності-компетентності: гностична (когнітивна), саморозвивальна і комунікативна.

Поняття гностична (комунікативна) діяльність включає в цьому випадку досить широку сферу. При побудові і аналізі моделі навчальної діяльності в комп'ютерному середовищі виокремимо лише дві її складові частини - предметно-навчальну діяльність в комп'ютерному середовищі як організовану в локальному просторі школи взаємодію суб'єктів освітнього процесу з навчальним предметом і самостійну пізнавальну діяльність в комп'ютерному середовищі, яка за своєю сутністю є доповненням і продовженням предметно-навчальної діяльності за самостійного її регулювання.

Саморозвивальна діяльність в комп'ютерному середовищі невіддільна від гностичної (когнітивної) і комунікативної; вона виокремлюється і розглядається при аналізі в самостійний

напрямок лише тому, що має інші механізми регуляції, свою систему цінностей і цілей, реалізується не в діях з навчальним матеріалом, а у взаємодії з Я та іншими суб'єктами, завдяки комп'ютерним програмам.

Комунікативна діяльність на різних етапах розвитку дидактичної системи має специфічні особливості, тому доцільно, не порушуючи цілісності, розглянути структуру і динаміку розвитку її елементів; спілкування учня (студента) з педагогом, іншими суб'єктами навчання, опосередковане спілкування з розробниками програмового і апаратного забезпечення, спілкування з людьми, що не входять у систему комп'ютерної освіти (зовнішнє спілкування).

Спираючись на запропоновану класифікацію навчальної дії в комп'ютерному середовищі, можна вести мову про основні види предметно-навчальної діяльності в комп'ютерній освіті - теоретико-методологічну, інформаційно-змістову і організаційно-управлінську. Звичайно, не слід обходити увагою і соціально-особистісну діяльність в комп'ютерному середовищі, але це завдання спеціального дослідження.

Інформаційно-змістова діяльність основною ціллю і результатом має систему уявлень суб'єкта навчання про властивості реального світу на основі аналізу зв'язків між явищами однієї природи (горизонтальні зв'язки^ внутрішньо-предметні) і зв'язками між явищами різної природи, різного рівня (вертикальні зв'язки, міжпредметні). Такого типу діяльність включає і оцінку якості одержуваної інформації (навіщо вона потрібна? наскільки достовірна?), умов її отримання (якою ціною дісталась?), ефективності засобів діяльності (як одержати інформацію потрібної якості з мінімальною витратою ресурсів?). При формуванні готовності до такої діяльності акцент переноситься на вивчення природи, оволодіння методами її вивчення; комп'ютер розглядається як універсальна вимірювальна система, як засіб опрацювання експерименту. Об'єктом самовивчення у такого типу діяльності стають власні можливості дослідження, моделювання і вивчення реального світу. Ідеться

проте, що в кожному напрямкові діяльності учень вивчає не лише навчальний предмет, але й самого себе в діяльності з предметом, тому й виникають два об'єкти - вивчення і самовивчення.

Основні методи і алгоритми діяльності - спостереження, описування, пояснення, висунення гіпотез, їх доказ шляхом моделювання, віртуального і приладного експерименту. Ціль - вивчення дійсності на основі спостережень, обробки результатів спостережень, перетворення і осмислення інформації, перенесення знань у нові умови. Переважає репродуктивно-продуктивний і евристичний метод навчання.

Теоретико-методологічна діяльність передбачає розпредмечування знань, виокремлення узагальненої, абстрагованої інформації, формування наукової картини світу, побудови теоретичних концепцій на доступному учням рівні, перенесення теоретичного знання на вирішення практичних завдань. Комп'ютер у такій діяльності виступає засобом пошуку і обробки інформації, "машиною, що допомагає думати", засобом інтеграції діяльності всіх суб'єктів дидактичної системи. Об'єктом пізнання при цьому стає теоретичний зміст предмета, об'єктом самовивчення - власні здібності виокремлювати головне, систематизувати й інтерпретувати інформацію, робити теоретичні узагальнення.

Основними алгоритмами діяльності є порівняння, аналіз і синтез, абстрагування й конкретизація, систематизація й класифікація, логічні операції, операції формування понять - визначення, означення в символічній формі, побудова індуктивного, дедуктивного, традуктивного умовиводів. Основні методи навчання - евристичний, проблемно-дослідницький. Навіть на початкових етапах навчання в комп'ютерному середовищі суб'єкт учіння починає усвідомлювати не лише цінність знання, а й цінність знань про те, як ці знання отримати. У комп'ютерній освіті важливе усвідомлення принципів одержання, перетворення, використання інформації, а це є частиною теоретико-методологічного знання.

Організаційно-управлінська діяльність забезпечує взаємозв'язок суб'єктів дидактичного комп'ютерного середовища, ефективність їх дій з об'єктом пізнання - навчальним предметом.

При формуванні готовності до такої діяльності об'єктом вивчення є комп'ютер, комп'ютерний інструментарій, об'єктом самовивчення - власні здібності керувати комп'ютерними системами.

Методи й алгоритми діяльності характеризуються однозначністю розуміння, жорсткістю вимог до точності виконання. Форма представлення алгоритмів - інструкції користувачам. Основний спосіб опанування дійсності - репродуктивний. Зазначене не виключає творчого ставлення до дійсності, але творчість може виявлятися не в зміні алгоритмів управління комп'ютерними системами, а в пошукові й освоєнні нових, більш досконалих програм управління, нових інструментів і способів організації діяльності.

Самостійна пізнавальна діяльність у комп'ютерному середовищі розглядається як пошук, перетворювання, присвоєння інформації, створення суб'єктивно нових культурних цінностей в автономній чи сумісній з іншими діяльності, що прямо не регулюється педагогом. Це не слід розуміти як ізольованість навчальної діяльності. По-перше, тому, що і в самостійній діяльності використовуються інформація, наукові і технічні досягнення, здобуті людством в процесі історичного розвитку. Учень одержує інформацію, прилучається до загальнолюдських цінностей, навчається, не лише досліджуючи оточуючий його предметний світ, використовуючи комп'ютерні інструменти як продовження своїх органів відчуттів, але й спілкуючись з іншими людьми як безпосередньо, так і опосередковано, через засоби комунікації. По-друге, тому, що і цей вид діяльності не випадає з поля впливу педагога, але механізми регулювання тут інші, ніж у навчальній діяльності.

Успіхи мікроелектронної техніки відкрили суттєво нові можливості для самостійної пізнавальної діяльності в нових умовах. Вона стає не додатком до навчальної роботи, а набуває самостійного значення, виводить освітній процес за межі школи, відкриває доступ до багатьох джерел інформації, озброює учнів новими засобами їх отримання. Створення нових технічних засобів, розробка теоретичних основ і конкретних методик самостійної пізнавальної діяльності стали важливішим із напрямків сучасної педагогіки.

Самостійна пізнавальна діяльність у дидактичному комп'ютерному середовищі можлива у двох формах - автономній (особистісній) і кооперативній (колективній). Автономність у цьому випадку розуміється не як ізольованість, а як свобода цілепокладання і розподілу уваги між різними цілями, виокремлення основних цілей, як нерегламентована вибірковість поведінки. В автономній пізнавальній діяльності суб'єкт навчання сам обирає стратегію пошуку рішення, відшукує необхідну інформацію, обирає й оцінює раціональність варіантів рішення. Зрозуміло, така свобода вибору передбачає й адекватне зростання відповідальності за результати діяльності. Така форма діяльності залучає і тих учнів, які бажають показати свої позитивні враження для оточення, і тих, хто бажав би "на рівних" вести діалог як із дорослими, так і з тими, хто мріє перевірити свої сили, реалізуючи власні спонтанні ідеї.

Кооперативна діяльність із розподілом ролей може мати високий рівень самостійності за умови, що будуть чітко розмежовані стадії спільної і індивідуальної діяльності. Діяльність у колективному проекті має високий рівень самостійності, якщо при спільному обговоренні умов і стратегії пошуку встановлені правила взаємодії, узгоджений порядок обміну інформацією, проведена декомпозиція задачі, розподілені ролі, і кожному виокремлено самостійний розділ дослідження. У цьому випадку кожен працює автономно, а його рішення є частиною загального. За спільно-послідовної діяльності, результати, одержані одним, є висхідними даними для іншого, але кожен працює автономно і відповідає лише за свою ділянку роботи. Суттєво більш складною в організаційному відношенні є спільна діяльність без розподілу ролей, коли кожен учасник спонтанно робить свій внесок у пошук рішення. При такій організації особливого значення набувають взаєморозуміння, уміння погоджувати свої дії з діями інших, здатності виробляти, обґрунтовувати, доказувати, а якщо необхідно, то і корегувати свою позицію, враховувати думку інших учасників дії. Комп'ютерне середовище створює умови і для автономної, і для індивідуально-кооперативної, і для спільної діяльності. У самостійній пізнавальній діяльності формується

відношення суб'єкта навчання до предмета, до системи і середовища, до себе самого як користувача комп'ютерним інструментарієм і творця продуктів інтелектуальної діяльності - те, що прийнято називати саморозвитком у комп'ютерному середовищі.

Якщо гностична (когнітивна) діяльність орієнтована на навчальні предмети (реалізується зв'язок суб'єкт - навчальний предмет), комунікативна орієнтована між людьми (реалізуються зв'язки учень-педагог-учні - розробники програмових продуктів), то діяльність саморозвитку передусім орієнтується на формування відношень до себе як людини, яка використовує інструменти і ресурси комп'ютерного середовища в інформаційних процесах.

Якщо метою і результатом гностичної (когнітивної) діяльності є формування гностичної (знаннєвої) компетентності, що відповідає особистісним схильностям, запитам і потребам суспільства в цілому, метою і результатом комунікативної-досягнення взаєморозуміння між людьми - комунікативної компетентності, то метою діяльності саморозвитку слід вважати досягнення системно-діяльнісної компетентності - розуміння смислу своєї діяльності в комп'ютерному середовищі, створення образу Я як людини, що керує комп'ютером і використовує його для вирішення власних задач, створення внутрішнього образу комп'ютера, визначення свого ставлення до нього, формування уявлень про систему комп'ютерної освіти і своєї ролі в ній, розуміння призначення комп'ютерного середовища і опанування способів використання його ресурсів.

Кінцевий результат саморозвитку в комп'ютерному середовищі - вироблення внутрішнього образу комп'ютера, свого ставлення до інформаційних процесів, тобто перехід на позицію суб'єкта (суб'єктивація в дидактичній системі). Це розвиток нової якості особистості - перехід від "комп'ютерної грамотності" до інформаційної культури, усвідомлення ставлення до себе як суб'єкта, що використовує комп'ютер для досягнення поставлених цілей.

Деякі автори для означення цієї якості використовують термін комп'ютерна компетентність, але він має більш вузьку сферу визначення, орієнтується лише на технологічну сутність. Системно-діяльнісну компетентність можна розглядати передусім

як становлення суб'єктної позиції учня в інформаційних процесах, як здібність раціонально використовувати методи одержання, перетворювання інформації в різних сферах своєї діяльності, як усвідомлення значущості власної інформаційної діяльності. Системно-діяльнісна, когнітивна, комунікативна, технологічна компетентності - це елементи поняття "інформаційна культура".

Саморозвиток в комп'ютерній освіті - багаторівневий процес, що включає декілька видів діяльності. Вони мають загальну ціль - самовизначення, самоствердження, самореалізація в комп'ютерному середовищі.

Самовизначення в дидактичній системі розуміється як процес, що має результатами ідентифікацію, самоусвідомлення, саморозуміння. Я - це перший крок до самовизначення.

Самоусвідомлення - сприймання себе складовою частиною, активним елементом дидактичної системи, людиною зі своїми особливостями, потребами і переконаннями, зі своїм досвідом діяльності.

Якщо стан невпевненості змінюється усвідомленням себе людиною, здатною керувати складною технікою, і переконанням у тому, що комп'ютер виконує всі її команди - це перехід на більш високий рівень суб'єктивності - до саморозуміння. Саморозуміння трактується як опанування емоційно-діяльнісних відношень при навчанні в комп'ютерному середовищі, усвідомлений крок у становленні суб'єктної позиції, як розуміння смислу своєї діяльності, своєї ролі і значення в управлінні системою.

Іншим видом діяльності, орієнтованим на становлення суб'єктності учня в комп'ютерному середовищі є самоствердження - процес декількох ступенів: утвердження себе з позицій користувача (оволодіння способами управління засобами комп'ютерного середовища), утвердження себе з позиції дослідника (оволодіння способами навчально-дослідницької діяльності) і утвердження себе з позиції людини, здатної до творчості, до самостійної продуктивної діяльності в комп'ютерному середовищі.

Позитивним результатом самоствердження є здібність до автономної і колективної діяльності. Якщо у самовизначенні

виробляється ставлення до системи і середовища, розуміння Я, стосовно комп'ютерної освіти, то в процесі самоствердження відбувається опанування позицій управління засобами комп'ютерного середовища, перехід від "людини невмілої" до "людини здібної", до позиції суб'єкта, який вміє не лише приймати рішення, але й виробляти інтелектуальний продукт.

Самореалізація - найбільш складний вид діяльності, в якому формуються такі особистісні новоутворення, як здібність до вибору цілі, до проектування методу її досягнення, до організації діяльності в комп'ютерному середовищі. Якщо у пізнавальній діяльності цілі тією чи іншою мірою пов'язувались з предметною сферою, то в самореалізації ціль "розпредмечується", мотивом її стає сам процес та його результати. Самореалізація в комп'ютерному середовищі виявляється як само- актуалізація, саморегуляція і самопрезентація.

Самоактуалізація - мобілізація раніше нагромадженого досвіду, включення себе в дидактичну систему. Саморегуляція - здатність управляти власною діяльністю в комп'ютерній освіті на всіх її етапах, розпочинаючи із постановки цілей, до одержання і презентації продуктів інтелектуальної праці. Гіпертрофований розвиток саморегуляції в комп'ютерному середовищі, призводить до самоцентрованості, згортання спілкування, "відходу у віртуальний світ".

Самопрезентація - зовнішнє уявлення своєї позиції, пред'явлення суспільству продукту інтелектуальної діяльності, відповідає високому рівню суб'єктивності, на який виходять не всі учні. Деякі довго мають слабку позицію в дидактичній системі, обмежуючись виконанням вказівок педагога і комп'ютерної програми, не виявляючи ініціативи. Інші здатні створити власний інтелектуальний продукт, але не вміють показати його цінність для інших. Високий рівень самореалізації в комп'ютерному середовищі - здатність до повної реалізації власних інтелектуальних спроможностей, становлення усвідомленої суб'єктивної позиції - стійкої системи діяльнісно-ціннісних відношень, опанованих навчальною діяльністю суб'єкта навчання в комп'ютерному середовищі.

При аналізі структури і змісту навчальної діяльності в комп'ютерному середовищі з позицій діяльнісного підходу необхідно звернути увагу на третій напрямок - комунікативну діяльність. При автономній діяльності в комп'ютерному середовищі відбувається згортання спілкування і витіснення мовлення "комп'ютерною мовою", яка знаходиться в маніпуляціях миші і клавіш. При роботі в комп'ютерному класі учні самі намагаються наздогнати дефіцит спілкування, розмовляючи один з одним під час роботи з комп'ютером. Досвідчені педагоги беруть участь в цих бесідах, переходячи від одного працюючого до іншого.

Завдяки спілкуванню з іншими особистостями безпосередньо чи через комп'ютерні системи, набувається особистісний досвід, формується суб'єктивна позиція. На початкових етапах навчання це спілкування локалізоване в просторі уроку, пізніше виходить за його межі. Спілкування в найближчому оточенні - це перший крок до виходу у світовий інформаційний простір, досвід самопрезентації, представлення своєї позиції, досвід самоутвердження в комп'ютерному світі: наступний крок-участь в комп'ютерному клубі, вихід у комп'ютерні сітки, в Інтернет. Але кожен із цих кроків має неабиякі труднощі, вимагає адаптації до нових умов "тут і зараз"; це складний, часто-густо болісний процес, але саме він дозволяє учневі зайняти своє місце в суспільстві; це спосіб не протистояти впливам покоління дорослих на молодих; це прийняття соціальних норм і культурних цінностей, саморозвиток і самореалізація особистості в сучасному суспільстві.

При виході в Інтернет учні нерідко відчувають шокові стани: вони розуміють, які можливості перед ними відкриваються і відчувають свою неготовність використовувати їх: слабке знання іноземних мов, відсутність досвіду спілкування з віддаленими співрозмовниками, незвична відсутність зовнішнього контролю, слабка орієнтація в структурі інформації, невміле користування пошуковими системами і ін.

Якщо цей процес виходу в інформаційний світ відбувається стихійно, без цілеспрямованого, педагогічно організованого виховання, якщо не сформовані навички цивілізованого спілкування

і внутрішньої культури, то результати можуть бути негативними. Аналіз особливостей спілкування учнів у молодіжних чатах показав повне нехтування нормами рідної мови, убогість тем спілкування і багато іншого. Не відзначати ці проблеми неможливо: комп'ютерне спілкування як форма соціалізації формує людину як члена того суспільства, до якого вона належить.

Можна прослідкувати різні підходи до розуміння сутності соціалізації через комп'ютерне середовище, різні уявлення про роль комп'ютерного середовища в процесі розвитку "комп'ютерного покоління". Якщо декілька десятиліть назад педагогічну літературу переповнювали радужні надії - очікування "золотого комп'ютерного віку", то тепер "захоплення" стихли. Дослідники побачили негативні сторони і труднощі переходу до інформаційного суспільства. Зараз не викликає сумнівів те, що зміст процесу соціалізації визначається зацікавленістю суспільства в тому, щоб його члени успішно оволодівали суспільними ролями, могли брати участь у виробничій діяльності. Для реалізації цих ідей необхідно, щоб молоде покоління, яке входить у світове співтовариство, не лише опановувало соціальні норми і культурні цінності цього суспільства, але й могло реалізувати право на активну участь в інформаційних процесах суспільства.

Як і в традиційній освіті, спілкування в комп'ютерному середовищі - обмін думками, вираження почуттів у міжособистісних відносинах. У традиційній формі - це жива чи писемна мова; в комп'ютерній - у безпосередньому спілкуванні використовується "нежива", технікою пропонована мова, в опосередкованому - письмова і "комп'ютерна". В останньому випадку в якості засобу спілкування використовуються спеціальні знаки, інформаційні вікна та інші екранні квазіоб'єкти.

Особливістю опосередкованого спілкування є його емоційна бідність. У безпосередньому спілкуванні передається не лише інформація, але й почуття, очікується реакція, яка буде сприйнятою і осмисленою. В опосередкованому спілкуванні відповідна реакція передбачається не завжди.

Багато проблем виникає тому, що в комп'ютерному діалозі не завжди можна одержати роз'яснення, прставити питання і одержати на нього обґрунтовану відповідь. Під час спілкування в телекомунікаційній сітці можливий діалог між партнерами, але й при цьому співбесідники не можуть дивитися в очі один одному (виключення - відеоконференції, але в навчальних закладах вони поки що не стали формою навчальної діяльності).

Підсумовуючи аналіз основних напрямків навчальної діяльності в комп'ютерному середовищі з позицій діяльнісного підходу, можна виокремити такі ключові положення:

- Цілісне уявлення про сутність і характеристики навчальної діяльності учнів (студентів) у комп'ютерному середовищі можна одержати при розгляді трьох її основних напрямків - гностичного (когнітивного), саморозвивального, комунікативного - у їх єдності і різноманітності.
- Жоден із напрямків не використовувався на попередніх історичних етапах освіти. Вони формуються в комп'ютерному середовищі: комунікативна - під час взаємодії особистостей через комп'ютерні канали зв'язків, гностична (когнітивна) - при взаємодії з навчальними предметами, саморозвивальна - при визначення місця Я в дидактичній системі і при взаємодії з комп'ютерним середовищем..
- Опанування способів навчальної діяльності в комп'ютерному середовищі вимагає використання інших методів, ніж у традиційній освіті. Розрізняються не лише алгоритми проектування і реалізації навчальної діяльності, суттєві відмінності мають самі навчальні дії, підготуватися до виконання яких "відразу і назавжди" неможливо.
- Результатом навчальної діяльності в комп'ютерному середовищі є гностична (знаннєва), системно-діяльнісна, комунікативна і технологічна компетентності, які розглядаються як якості особистості - невід'ємні компоненти інформаційної культури особистості.
- У процесі навчальної діяльності змінюється суб'єктність учня, розвиваються новоутворення особистості: цілі діяльності не

визначаються ззовні, але формуються у взаємодії суб'єктів освітньої системи; у кожній навчальній ситуації відбувається становлення цілей і мотивів діяльності, відбувається відбір і особистісна оцінка варіантів рішень, затребуються особистісні функції, що зумовлюють зацікавленість, активність, прагнення до набування нового особистісного досвіду, його осмислення.

- У міру зростання суб'єктивності учня змінюється характер, структура цілей, мотивів, стимулів, способів діяльності, що вимагає "перебудови" діяльнісних факторів - цілеспрямовано сформованої готовності до переходу на більш високі етапи освіти - самоосвіти, саморозвитку, самоудосконалення.

4.6. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності

Розвиток гуманістичних ідей сприяв народженню нової педагогічної парадигми, нового погляду на дитину як суб'єкт розвитку і виховання. У межах концепції особистісно орієнтованого підходу до виховання людини, формування ціннісної свідомості і на її основі - відношення до суб'єктів, об'єктів і явищ оточуючої дійсності одержує суспільну і особистісну значущість.

Багато вчених минулого і сучасності прийшли до висновку, що виховання - це прилучення людини до всіх досягнень людської культури у такий спосіб, щоб вона жила в контексті загальнолюдської культури. Передача дітям духовних і матеріальних цінностей не здійснюється прямо. Вони "опановуються" духовними зусиллями самої особистості.

Правомірність постановки проблеми формування ціннісної свідомості зумовлена визнанням цінності самої особистості, яка не є, і ніколи не була продуктом соціального середовища. Ціннісні орієнтації і ціннісні відношення - це стійке вибіркове наддання переваги зв'язку суб'єкта, з об'єктом оточуючого світу, коли цей об'єкт, представляючи собою соціальні значення, набуває для суб'єкта особистісного смислу розцінюється як дещо значуще для життя окремої людини і суспільства в цілому.

Змістом освіти має стати ціннісна свідомість, ціннісне відношення. Суб'єктивність дитини зберігається лише в тому випадку, коли педагог обирає об'єктом свого впливу її поведінку, а суб'єктивна свобода її відношень до соціальних цінностей зумовлюється їх сприйманням, естетичним переживанням і, відповідно, опануванням завдяки власному досвідові. Лише у цьому випадку пізнана цінність стає регулятором поведінки дитини.

У якості одиниці аналізу особистості варто взяти динамічні особистісні смисли і розглядати їх як індивідуальне відображення дійсності, що виражає відношення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність і спілкування. Усвідомлений особистісний смисл як правило стає цінністю особистості [29].

Смисл і ціннісна свідомість як форма відображення і проектування реального життя людини, її устремління в майбутнє з врахуванням родового досвіду і переживаної індивідом особистої долі з позиції загального блага є основою нового рівня свідомості, що відображує не лише те, що є, але й уявну побудову своїх дій та їх результатів, що у цей момент відсутні. Особистісний смисл і особистісний досвід - основні цінності особистості. У формуванні взаємовідношень суб'єктів освітньої системи школярів важлива активна інтелектуальна діяльність свідомості, самостійно здійснювані рішення з приводу цінностей тієї чи іншої норми ставлення до людей.

Важливо взяти до уваги такий аспект: ціннісна свідомість відіграє важливу роль і значення для становлення у молодших школярів ціннісного відношення до якостей особистості, до забезпечення оптимальної реалізації потреби у спілкуванні, до розвитку соціально-психологічних якостей як продукту соціальної життєдіяльності особистості та її розвитку як суб'єкта й об'єкта суспільних відносин (ідеали, ціннісні орієнтації, потреби, інтереси, установки).

Соціально-ціннісні якості і норми поведінки набувають особистісного смислу і значущості лише тоді, коли дитина розуміє їх сутність, і, головне, коли вони пройшли етап естетизації (переживання; почуттів; освоєння як цінності, стійкої для особистості). Норма, на відміну від цінності, є суто раціональним

і формалізованим регулятором поведінки людей, виступає як імпресіональний, надособистісний, відчужений від людини закон життя. Сукупність норм приходять до дитини ззовні, цінність - внутрішній, естетичний, засвоєний суб'єктом орієнтир його життя - сприймається як власна духовна інтенція.

Шкільний вік - це внутрішньо ціннісний період, найбільш сприятливий для морального розвитку особистості. Психіка молодшого школяра базується на швидкій взаємодії емоції і поведінки. У "Я-концегщії" домінує "Я-емоційне". Взявши за основу вищий вияв емоцій - почуття, народжувані переживаннями дитини (суб'єкта) того значення, яке має для неї її відношення до об'єкта, варто виокремити емоційно-когнітивний етап у становленні ціннісної свідомості. У такий спосіб, оволодіння цінностями спілкування у шкільному віці відбувається в емоційно-когнітивній площині, де психічною формою вияву ціннісної свідомості і, як наслідок - відношення, є переживання. Зароджується воно через предметне (почуттєво-практичне) чи образно-метафоричне пізнання і розвивається до усвідомленого почуття.

У молодшому шкільному віці, де пізнавані потреби є домінуючими, поступово емоційна складова ціннісної свідомості доповнюється когнітивною, де важливу роль виконує знання і уявлення про цінності. У цьому віці ефективним є образно-метафоричний спосіб пізнання дітьми світу з поступовим залученням дискурсивно-теоретичного мислення. Когнітивний (знаннєвий, знаннями зумовлений) складник передбачає у цей період ухил у бік усвідомлення дітьми своїх почуттів, емоцій, тобто спрямованості на оволодіння способами саморефлексії з приводу своїх почуттів. Це власне є усвідомленням своєї гуманної поведінки.

Суб'єктивно-емоційна діяльність свідомості концентрує в собі гуманістичні ідеали, цілі, мотиви, наміри, настрої. Основою розвитку і удосконалення суб'єктивно-емоційного складника свідомості є ціннісне знання, що визначає позицію і поведінку людини. На його основі формується відношення людини до світу, до людей, до самої себе. Згідно з емоційною чутливістю молодший школяр не може мати знеособлену діяльнісну позицію,

і саме тому само мотивує її параметри, стає її провідником. У цьому виявляється потенційна впливова сутність виховного впливу культурних традицій, традицій сімейно-родового укладу, мистецтва та інших соціальних і соціально-психологічних чинників. Впливаючи на емотивний складник свідомості, казка чи пісня, наприклад, формують ціннісне знання, що визначають позицію та поведінку дитини, і що в майбутньому зумовлюватиме її відношення до світу, людей, до самої себе.

У молодшому шкільному віці домінантним завданням є формування соціально-ціннісного відношення до норм соціальної культури: гігієнічних, правових, естетичних, етичних, побутових тощо. Цьому вікові властиве підсвідоме прагнення до створення позитивного (ідеального) "Я-образу", своєрідної потреби людського самоствердження як громадянина суспільства.

Характерною особливістю молодшого школяра є прямий і швидкий зв'язок емоцій і поведінки. У "Я-концепціГ' особистості домінує "Я-емоційно-почуттєве", де елементи: "Я" подобаюсь, здатний, захищений, шанований, улюбленець створюють основу позитивним виявам особистості, успіхові, прогресу. Через власне "Я" кожна дитина має свій конкретний смисл, який вона сама обирає із трансльованої їй педагогом системи цінностей. Для кожного цей смисл є єдиним, неповторним й істинним. У зв'язку з цим розвиток ціннісних позицій дитини в контексті виховної цілі вибудовується педагогом як сприяння формуванню суб'єктивності дитини, здатної визначити стратегію і тактику власного життя, осмислено здійснювати вибір і нести за нього відповідальність.

Звичайно, у цьому віці знання можуть не досягати дієвого впливу на поведінку дитини, хоч і включають значущі, важливі, усталені в конкретному соціумі морально цінні поняття і судження. їх смисл і значущість можуть бути сприйняті дитиною як власна цінність лише в тому випадкові, коли знання будуть особистісно пережиті, наділені почуттями. Для цього важливо використовувати особистісно орієнтовану освіту культурологічного типу, що передбачає створення умов

полікультурної освіти (у сучасній полі- культурній освітній системі культури взаємопроникають одна в одну, а людина постійно перебуває в умовах плюралізму культур).

Опанування дитиною культурних цінностей залишається однією із складних проблем. Підготовка до входження в соціальне життя відбувається в контексті тієї культури, яка оточувала дитину з часу її народження. Такий культурологічний підхід до виховання вимагає окреслень контурів сучасної культури для визначення змісту виховного процесу.

Важливим складником культури є моральні цінності "найбільш всезагальна форма виразу єднання людства" [30,78], що регулюють відносини між людьми, а отже людини до людей, суспільства, Вітчизни, до самої себе. У полікультурному, етнічному різнорідному середовищі виховання ціннісної свідомості як основи гуманних взаємовідносин особливого значення набувають засоби полікультурної освіти і особливо народні мистецтва (пісні, живопис, декор, архітектура тощо). Концентровано представляючи загальнолюдські цінності, це мистецтво дозволяє зрозуміти нюанси культури, побуту, традицій народів, розкриває своєрідність національного характеру, взаємовідношень людей.

Слід наголосити, що сучасна школа слабко виконує одне із головних завдань - передачу учням досвіду ціннісно-естетичного відношення до дійсності. Ця ситуація призводить до зниження, примітивізації і нівелювання рівня якості й культурних орієнтацій школярів. Згідно з Концепцією модернізації освіти в умовах значного розширення масштабів взаємодії, збереження соціокультурного простору, підвищення професіоналізму педагогічних кадрів пов'язане з реалізацією принципів взаємодії традицій і інновацій. Головне в цьому процесі - взаємовплив двох факторів: інноваційних освітніх технологій і розвитку естетичного досвіду та здібностей майбутнього і діючого вчителя.

Практика показує, що застосування інноваційних освітніх технологій випереджає процес формування естетичної культури вчителя. На цій основі виникає протиріччя між наявною

естетичною інформацією і необхідною для роботи вчителя з учнями, більш складною. Результатом цього, як показують дослідження, є "особливо значні прорахунки у знанні вчителем суб'єктивного фактору, процесів і ролі емоційно-почуттєвої сфери, "пристрастей людських", напівусвідомлених мов, якісних оцінок і відношень, використовуваних у системі освіти" [31,114]. Який же вихід із цієї ситуації?

Завдяки інтегруючому характеру естетичного досвіду як складової ціннісних відношень, культура постає у вигляді системи інноваційних зрушень у професійній підготовці майбутнього вчителя. На переконання М.С.Кагана, естетичне оволодіння людиною світу включає в себе всі чотири види діяльності - пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворювальної і комунікативної. Всі вони, зливаючись воєдино у будь-якому творчому процесі, зокрема художньому, постають його підсистемами. У такий спосіб впровадження нових технологій у педагогічних ВНЗ повинно відбуватися із формуванням у майбутнього вчителя естетичної культури як загальнонаціональної й національно ціннісної основи освіти.

Особливість цієї єдності зумовлюється й тенденціями глобалізації. У сфері естетичної культури у зв'язку з цим виникають культурно-естетичні образи, ідеї транснаціональної освіти, регіонального і міжрегіонального співробітництва, розвитку інформаційних і комунікаційних технологій, віртуальних університетів. У перспективі мобілізації естетичних ресурсів людини можна відкрити нові можливості в освоєнні досвіду свого народу, всього людства. "Завдання культури - подолати протилежності розуму і світу, оскільки емпірична дійсність не завжди відповідає теоретичним науково-концептуальним вимірам. Необхідно прагнути до гармонії мислення і буття, створюючи світ як простір не просто розумних, а духовно-екзистенціальних основ" [32,162].

Зростаюча динаміка інноваційних процесів в естетичній культурі майбутнього вчителя призводить до розуміння необхідності їх системного, цілісного вивчення, включення нових понять.

Очевидно, що нововведення вимагають всебічного вивчення на основі інтеграції різних дисциплін, споріднених з педагогікою: психології, естетики, етики, філософії, соціології, культурології, фізіології вищої нервової діяльності. Виходячи з цих позицій, варто розглядати поєднання двох самостійних сфер - інноваційної діяльності і естетичної культури. Історія засвідчує, що інноваційний педагогічний досвід завжди виникав паралельно з питаннями формування естетичної культури (А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський, С. Т. Шацький). Відсутність цієї необхідної єдності - включення особистості в практично ще несформоване довкілля культури, пов'язане з особистісними переживаннями, навіть особистісними кризами. Подібне явище має місце в процесі включення вчителя в інноваційну діяльність, яка стає для багатьох вчителів непосильною, бо вони до такої діяльності у ВНЗ не готуються [33,337].

Перспективність дослідження процесу становлення естетичної культури майбутнього вчителя залежить від визначення його методологічних принципів. Методологія як вчення про способи організації і побудови теоретичної і практичної діяльності людини під принципами розуміє сукупність свідомих, рефлексованих і безсвідомих, не відрефлексованих установок, що визначають за схемою діяльності (постановка задач, використовувані для їх вирішення засоби, загальна організація процесу тощо) отримуваний у підсумкові продукт. У визначенні методологічних принципів поряд із сукупністю сучасних підходів (гуманістичний, акмеологічний, культурологічний, особистісно-діяльнісний, системно-цілісний) варто використовувати основні положення морально-антропологічної теорії Г. С. Сковороди про пріорітет духовно-моральних начал в людині, загальнолюдських цінностей, ідеї культурно-історичної теорії Л. С. Виготського, естетико-філософські теорії О. Ф. Лосева.

Враховуючи, що цілісний навчально-виховний процес складається з окремих процесів, єдностей, видів діяльності, що мають свою специфіку, важливо чітко усвідомлювати змістове наповнення категорій та їх взаємозалежність: естетичного і

прекрасного; естетичного і художнього та визначення їх місця і ролі в системі формування естетичної культури майбутнього вчителя. За О. Ф. Лосевим, прекрасне не тотожне естетичному. Естетичне ширше: в нього входить піднесене, низьке, потворне, трагічне, комічне. Прекрасне - вид естетичного [34].

Прекрасне не тотожне художньому. Художнє опосереднюється мистецтвом як матеріалізованою творчістю. Художнє - здійснене естетичне. Ним можна виражати предметний світ науки, етики, релігії, освіти тощо. З цього випливає важливий принцип естетичної цілісності освітнього простору. Об'єктивність цього принципу зумовлюється тим, що в процесі його реалізації "здійснюється подолання провідного протиріччя, систематичного удосконалення цілісності в зв'язку з природним відставанням змісту і методів функціональних систем від вимог життя, старінням змістової цілісності в усій її сукупності" [35,120]

У наш час, коли традиційний досвід взаємодії педагогічних ВНЗ та закладів культури і мистецтв не спрацьовує, виникає необхідність трансформації культурно-е стетичних цінностей в образ життя вузу. Позитивний результат формування культури майбутнього вчителя залежить від взаємодії народного, професійного, самодіяльного мистецтв. Це пов'язано з "архітектонікою" мистецтва, згідно з якою в його специфічних рисах приховується поступ до естетичного удосконалення особистості.

З іншого боку, як зазначає ПІ. О. Амонашвілі, освіта - процес визнання внутрішнього світу особистості, який живиться образами. Для виявлення образу необхідне, передусім, національне підґрунтя, яке в основному набуває життєвості в процесі взаємодії вузу, закладів культури і мистецтва. Коли йдеться про моральне, громадянське виховання естетичними засобами, то мається на увазі вплив образів на почуттєвий світ студентів [36, 37].

Така професійна підготовка майбутнього вчителя вимагає встановлення зв'язків між академічними групами, керівництвом вузу і факультетів з одного боку і компетентними педагогами у сфері естетичної культури з другого. Таке пересічення діяльності

надає можливості студентам розвивати власний естетичний досвід з використанням принципу референтації освітнього простору образами діячів науки, культури, мистецтва.

У цьому випадку великої значущості набуває принцип естетичного діалогу, що в широкому розумінні є своєрідною перекличкою культур полі національного середовища, співвіднесення досвіду суб'єктів спілкування на основі аналогії естетичних традицій. Принцип естетичного діалогу є провідним у змісті методики формування культури майбутнього вчителя в процесі інтерактивного спілкування. Результативність діалогу залежить від сумісних ціннісно-орієнтаційних установок, визначення проблем доступних і особистісно значущих для суб'єктів спілкування, від рівня реалізації естетичного самопізнання. В діалозі відбувається реалізація функції естетичної культури, яка за переконаннями М. М. Бахтіна "полягає в тому, щоб сприяти удосконаленню людини у всіх видах діяльності... При цьому важливо відзначити, що естетична культура є витонченим невимушеним засобом формування справжньої людяності в людині" [37,5].

Розвиток студента, майбутнього педагога, відбувається в процесі історичного розвитку культури. При цьому освіта, як поступовий хід до досконалості, надає можливості майбутньому вчителеві розвивати себе. Творче самовираження майбутнього вчителя як естетично розвиненої особистості відбувається, як показує практика, в процесі реалізації принципу особистої естетичної значущості і активності, особистої актуальності в процесі естетичного переживання. А. Ф. Лосєв цей принцип визначає як "актуальність цілісної людської особистості з її цілісною індивідуальною якісністю, що робить кожен момент її існування неповторним і особливим" [36,306-307].

4.7. Синергетичні параметри педагогіки: необхідне і випадкове

В останнє десятиріччя категорія "синергетика" здійснила авантюристичну інтервенцію в усталені педагогічні поняття і претендує на завойовницькі території. Між тим педагогічна теорія

нагромадила критичну масу інформаціїтеоретико-методологічного, прикладного характеру і в будь-яку хвилину може вибухнути і створити кризовий простір, доповнивши освітню систему важко розв'язуваними проблемами. Вже зараз неможливо продуктивно використовувати різнорідні і суперечливі педагогічні ідеї, положення, концепції, терміни, технології, процедури і методики, що своєю логічною невпорядкованістю створюють хаотичну конгломерацію антагоністичних виявів в освітній практиці. Якщо стати на позицію "конструктивної ролі хаосу", то можна сподіватися на позитивні зрушення в теорії і практиці освіти. Не слід, щоправда, залишати поза увагою той факт, що хаос має зворотний бік - непоправне руйнування і деструктивні аномалії.

Поняття "синергізм" до наукового лексикону прийшло з медицини: у фізіологіїсинергістами називають м'язи, або групи м'язів, що діють спільно в одному й тому ж напрямі; у фармакології - явище посилення дії певних ліків з додаванням інших [55, 615]. Пізніше цей термін - використаний фізичною хімією для описування взаємодій атомів та молекул, що зумовлювали впорядкування і підтримку стабільного протікання фізико-хімічних процесів. У другій половині XX століття знову ж таки у дослідженнях фізико-хімічних систем, далеких від рівноваги, розроблена пізнавальна наукова модель, названа "синергетикою". її ідеї сформувалися в надрах природознавства і пов'язані з іменами І. Пригожина, Г. Хакена та інших вчених [53,17]. Синергетика дає розгорнуте уявлення про те, як з хаосу виникає впорядкована складність, підводить до бачення універсальної єдності світу, дозволяє наочно проілюструвати єдність у різноманітності і різноманітність у єдності. Синергетика допомогла науковому співтовариству усвідомити нелінійність, багатофакторність та ймовірність реального світу, полі-варіантність шляхів його розвитку і неможливість описання цього в межах класичних теорій і моделей з їх лінійним уявленням про розвиток і самоорганізацію.

Загальні механізми і закономірності протікання процесів самоорганізації соціально-природних систем дозволяє найбільш

повно проілюструвати єдність всього сущого, побудувати єдину процесуальну модель світу - синергетичну, через призму якої світ є ієрархією взаємодіючих систем, в якій все - нежива й жива природа, суспільство й культура, життя й творчість людини - взаємопозв'язані й підпорядковані єдиним вселенським законам.

Теоретики педагогіки, бажаючи з позицій сучасних теорій, зокрема синергетики, врівноважити освітню систему, зробили все можливе, щоб обґрунтувати нову освітню парадигму - постнекласичну. Численні публікації, присвячені використанню ідей теорії самоорганізації - синергетики у сфері освіти засвідчують достатньо стихійний, спонтанний процес укорінення цих ідей на непідготовленому просторі педагогічної науки.

Адаптація ідей синергетики в сфері освіти добре ілюструє проблеми створення спеціальної мови, прикладної термінології, які зазвичай виникають у подібних ситуаціях, пов'язаних з новими сферами знань. У педагогічній науці кількість нових синергетичних понять катастрофічно зростає від публікації до публікації. Часто-густо автори не утруднюють себе їх тлумаченням, не пояснюють смислову сутність нововведених словоутворень, їх співвідношення зі сталими педагогічними поняттями. Навіть ще не визначилися з таким ключовим поняттям, як синергетичний підхід до учіння і виховання. І, зрозуміло, це поняття не може вважатися загальноприйнятим, доки використовується лише в локальних випадках, в окремих ініціативних дослідженнях, доки не буде обґрунтована його відмінність від підходу системного.

Поки що немає визначеності і достатнього розуміння у доцільності прикладання синергетичних знань у тій чи іншій сфері педагогічного наукового і практичного простору. І тут кожен дослідник діє на свій розсуд в міру свого розуміння, виключаючи по суті сферу світогляду. Педагогіка вперше стикається з неординарними ідеями такої високої притягальної сили, а відтак і складності, коли бажання діяти і необхідність осмислювати знаходяться в явному протиріччі, Чи пояснює це бодай якоюсь мірою той "дев'ятий вал" часто непродуманих, ще більше -

примітивних, "сирих", суперечливих, непотрібних "наукових розвідок", що ознаменував експансію синергетики в сферу освіти за останні роки?

Безсумнівно, синергетика має безпосереднє відношення до ломки звичних, усталених поглядів на світ, що безроздільно панували в науці понад три століття, обтяжених у нашій країні, як республіці СРСР, ще й ідеологічними догмами. Синергетичні ідеї конкурують і вступають у конфронтацію в свідомості кожного дослідника з тим, що закладено в менталітеті. І немає нічого незвичайного в тому, що у деяких провідників нового, образно кажучи, з-під "модного капелюшка" синергетичних поглядів стирчать "вуха" традиційного детермінізм}'.

Звернемося до думки академіка Колмогорова А. М., яку він часто висловлював у спілкуванні зі своїми учнями: "Ми маємо бодай одну досить вагому перевагу - володіємо йовірнісним мисленням". Не володіючи цією перевагою, важко сумістити ідеї синергетики з поглядами, які закладалися впродовж десятиліть до з'явлення синергетичного буму [51]. Щоправда, синергетика зовсім не ставить питання про подолання детермінізму. Одначе вона обмежує дію детерміністських законів певною сферою фазового простору. Тоді не йдеться про абсолютну нестійкість систем і про суцільну нестійкість світу, як вважають окремі синергетики.

Пристанемо поки що до логіки мислення синергетиків і разом з ними ввійдемо в простір педагогічної теорії і практики. "Підтримаємо" їхні теоретичні висхідні позиції, відмежувавшись від ролі опонента і його критичного аналізу.

У використанні синергетики в освіті [44, 89-95] можна виокремити три важливі складові: дидактичні аспекти адаптації ідей синергетики у зміст освіти; використання їх у моделюванні і прогнозуванні розвитку освітньо-виховних систем; використання в управлінні навчально-виховним процесом.

Традиційний зміст сучасної шкільної освіти, особливо природничо-наукової, добудований за міждисциплінарним принципом. Розроблений у межах технократичної парадигми, він

відображає стан природничих наук. При цьому переваги віддаються досягненням класичної науки, а некласична представлена в ній першою третиною XX століття. Практично відсутні відомості про природу і механізми самоорганізації й еволюції хімічних, біологічних, соціальних, планетарних, космічних та інших систем, немає пояснень з приводу випадковостей та слабких флуктуацій в цих процесах і про їх стохастичний характер, за винятком невеликого розділу у фізиці X класу. Дух механіцизму до цих пір домінує у змісті сучасних шкільних підручників.

Дидактика робить перші кроки у напрямку обговорення необхідності використання ідей синергетики у зміст шкільної освіти [46, 105-109]. І справа тут не в тому, що математичний апарат синергетики складний. її ідеї можуть бути викладені й на логічному рівні, і цього буде достатньо, щоб зрозуміти системність та процесуальність оточуючого світу, його цілісність, єдність і в межах цього розуміння побудувати узагальнену картину світу. Активній реалізації цих ідей у шкільну практику заважає передусім традиційне педагогічне мислення і переконаність розробників змісту освіти в тому, що начеб то повинно пройти піввіку між утвердженням пізнавальної моделі в науці та її адаптацією у шкільній освіті.

Вже сьогодні необхідна концептуально нова побудова змісту шкільних підручників, де ідеї всезагальноїєдності, системності і самоорганізації будуть стержневими, навколо яких можна групувати різні предметні знання. Передовсім, це стосується фізики - фундаменту сучасного природознавства. Але зробити це за короткий термін практично неможливо. Все ж, доки складається методологія і дидактика нового змісту природничо-наукової освіти, потрібно створювати узагальнені навчальні курси, що базуються на ідеях синергетики і орієнтовані на формування ціл існого уявлення про соціально-природне середовище.

Зміст освіти, зокрема й природничо-наукової, слід розглядати ширше - як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожній за своєю структурою людській культурі. Суспільству в умовах екологічної кризи слід переходити

на новий рівень соціокультурного розвитку, фундамент якого складають зразки діяльності й поведінки, основані на знанні й розумінні механізмів самоорганізації природи і суспільства та усвідомлення необхідності їх коеволюції з метою стійкого розвитку людства в майбутньому. Успішність вирішення цієї задачі пов'язана з підвищенням виховного потенціалу освіти, зокрема й природничо-наукового, з виходом її за рамки технократичної парадигми, із втіленням в ній культуровідповідності, гуманізації і гуманітаризації, з виходом на передній план цілісного знання, з формуванням цілісної особистісно значущої картини світу.

Реалізація такого підходу можлива лише за умови інтеграції природничо-наукового і гуманітарного знання, завдяки якому виявляється вплив фундаментальних законів природи на буденне життя людини, її творчість, працю, поведінку. Синтез природничо-наукового і гуманітарного знання благодатно впливає на процес взаємодії інтелектуальної, емоційної і вольової сфер психології людини і сприяє формуванню системи психологічних установок.

До недавнього часу реалізація ідей інтеграції здійснювалася в рамках принципу додатковості виключно на емпіричному рівні. Вона зводилася в основному до використання знань з різних предметних сфер і координації у викладанні різних навчальних дисциплін у формі міжпредметних зв'язків. Одначе їх практичне втілення пов'язувалося із серйозними труднощами, пов'язаними, передовсім, з послідовністю вивчення навчальних дисциплін на середній ступені шкільного уміння.

Назріла необхідність доповнити емпіричний базис інтеграції і перейти на новий, більш високий її рівень - теоретичний (принаймні на завершальній стадії шкільної освіти). І синергетика з її транс-дисциплінарною науковою теорією, розкриваючи системність і динаміку оточуючого світу до бачення його універсального єднання, може стати концептуальною основою інтеграції різних предметних наукових знань. її основні поняття - система, процес, імовірність,

флуктуація, інформація, зворотний зв'язок, кооперативна взаємодія, точка біфуркації, самоорганізація, організація та ін. - є інваріантами інтеграції наукового знання у змісті освіти.

Ці інваріанти є природною основою для розуміння цілісності і взаємозв'язку фізичних, хімічних, геологічних, біологічних, соціальних, мовних, наукових та інших систем, механізмів їх розвитку і взаємодії з іншими системами. Вони є інтеграторами різних предметних сфер і дозволяють учням більш глибоко осмислити такі поняття, як розвиток, періодичність і аперіодичність, симетрія і асиметрія, еволюція і коеволюція, відбір, імовірність, невизначеність, розвиток і ін.[42, 14]. Виявляючи спільність явищ і процесів різної природи, синергетика визначає деякі загальні підходи до інтерпретації знань з різних предметних сфер, виявляє загальні підвалини для їх об'єднання, і може слугувати основою для інтеграції природничо-наукового і гуманітарного знання на теоретичному та методологічному рівнях.

Які б точки біфуркацій (від лат. *Ві/игсш* - роздвоєний) [55,101] у даному випадку означив опонент? Він розпочав би із запитання, не відмовляючись від сказаного: що ж змінюється у педагогічній науці з появою синергетики і у зв'язку з проникненням її ідей в освітню практику? Саме в цьому контексті варто вести широке обговорення, перш ніж можна буде продуктивно дискутувати з окремих питань: теорії педагогіки, змісту освіти, методології і технології, організації навчально-виховного процесу (НВП) в зв'язку з адаптацією ідей синергетики в цих сферах. Одна з першочергових проблем, пов'язаних з осмисленням всього освітнього процесу з позицій теорії самоорганізації полягає в тому, щоб подолати неоднакове розуміння основних положень теорії і дещо довільне тлумачення її понять, задач і можливостей, які вже зараз, судячи з публікацій, народжують не лише парадокси, але й ідеї капітальної ломки традиційних освітніх систем. Важко визначити, хочаб приблизно, кордони реально можливого і розумно допустимого використання деяких знову відкритих і осмислених радикальних природних механізмів.

Свого часу У. Ешбі в одній з праць пропонував кібернетику вважати "першою строгою наукою про складності". Подібне зустрічається також у ставленні до сучасної експансивної науки: "Синергетика чи теорія самоорганізації може бути названа наукою про складне" [48, 110]. Стійкість і простота, як вважав І. Р. Пригожий, на фундаментальному рівні природи, котрий досліджує синергетика, швидше виняток, ніж правило: "Відкриття розумом сприйманого світу, як світу поза часом, і, отже, позбавленого пам'яті, позбавленого історії, нагадує кошмари, народжені фантазією Кундерри, Хакслі чи Оруела" [52, 17].

Синергетика з'явилася не на порожньому місці: її історія прослідковується з 20-х років і пов'язана з медициною, фізичною хімією, тектологією. Сьогодні багато авторів наполягають на існуванні логіко-понятійної і методологічної спадковості між синергетикою і системними дослідженнями в рамках загальної теорії систем і кібернетики [48,110]. Із цієї логічної послідовності теорій, в основу яких покладено дослідження систем, не слід виключати і теорію біфуркацій (катастроф, роздвоєння).

Ця ситуація, знімаючи ефект несподіваності, дещо спрощує і змінює ставлення до феномену "синергетика" в системі освіти і сприймання її частиною педагогічної громадськості в якості чергової панацеї. Відомо, що вона: зосередила свою увагу переважно на вивченні складних, відкритих систем, механізмів їх утворення (ускладнення), розвитку і розпаду; не відкидає незручні для класичної динаміки, дуже неврівноважені і хаотичні системи (чи їх стани), які не влаштовувалися у класичну будову ньютонівської парадигми.

Вражаючи незвичайними ідеями і уявленнями, синергетика відображує світ в іншому, невідомому нам ракурсі, вона вимушує нас бачити його по-іншому. У цьому, очевидно, секрет привабливості її ідей. Одначе, прикладання законів макросвіту до мікро-, яким є соціум, якраз і приводить до того механіцизму, який критикують у педагогіці "синергетисти". Це вимушує багатьох дослідників знову й знову звертатися до

окремих положень синергетики і намагатися осмислити а значення у навчально-виховному процесі в черговий і, очевидно, не останній раз.

Теоретично дописуючи не зовсім закінчену картину світу, синергетика відтворює всю неперервну послідовність роботи природних еволюційно-адаптаційних механізмів (еволюційну технологію природи), до якої з великим натягом і умовностями можна віднести системи соціального відтворення, зокрема й систему освіти. Еволюційний часовий відрізок останньої абсолютно відмінний від часових величин природи, тому що освіта базується на задоволенні потреб сьогодення, яке для природи немає ніякого значення. Якщо біфуркації в природі утворюють нові якості, коли йдеться про катастрофи (теорія катастроф Р. Тома), то вони повністю можуть знищити соціум як якісну сталість.

У врівноважених і слабко неврівноважених станах поведінка систем підпорядковується детерміністським законам. Такі системи можуть описуватися лінійними рівняннями і вважаються керованими. Врівноважені системи, або близькі до рівноваги, допускають описання в термінах "середніх" значень, тому що флуктуації, які безперервно збуджують ці середні значення, затухають (внаслідок дії заперечного зворотного зв'язку) і врешті-решт вимирають, а отже, можуть вважатися контрольованими. У дуже неврівноваженій сфері не існує універсального закону, із якого можна було б зробити висновок про поведінку всіх систем без винятку Неможливо керувати системами, в яких неконтрольовані флуктуації можуть посилюватися і відігравати вирішальну роль на свій розсуд. Для таких систем можливе лише незвідне ймовірнісне описання, і ніяке прирощування знання не дозволяє детерміністськи передбачити, яку саме структуру обере система.

Прагнення до ефективного управління системами (а разом з тим і до управління самоорганізацією), намагання проектувати і планувати майбутнє знаходяться в центрі уваги людей, що займаються втіленням ідей синергетики в сферу освіти. Не можна заперечувати, що самоорганізація як природне явище відома

здавна. У педагогічній практиці, наприклад, добре знайома схильність дитячих і підліткових колективів до самоорганізації і самоуправління, що при вмілому використанні приносить позитивні результати у навчально-виховній роботі (А. С. Макаренко, С. Т. Шацький, О. Нілл та ін.). Але чи має це якесь відношення до синергетики? Кажуть, має. "Необхідність використання синергетичного підходу до описання навчально-виховного процесу (НВП) також не викликає сумнівів. Педагогіка значно раніше за інші науки підійшла до розуміння синергетичних ідей. Є немалий доробок у методології, теорії і практиці педагогічних досліджень. Є й емпіричний матеріал, що описує закономірності НВП, умови й фактори, що впливають на його динаміку, їх взаємозв'язок, характер і глибину протиріч і способи їхнього вирішення. Виявлені нею стохастичність і нелінійність педагогічних законів, особливості їх дії в конкретних педагогічних ситуаціях, неоднозначність їх вияву, залежність закономірностей педагогічного процесу від зовнішніх і внутрішніх умов, біфуркаційний характер навчально-виховного процесу і пізнавальної діяльності, уявлення про гармонізацію НВП і т.п. - все це відображує відомі положення синергетики" [47, 26-30]. Ця простора цитата є характерною для всіх авторів, хто намагається "педагогізувати синергетику" чи "синергезувати педагогіку". Педагогіка, відтворюючи системність освітнього процесу, розвиваючись за теорією систем як і будь-яке складне явище чи процес, виробивши своє власне тлумачення системного підходу до всіх складових освіти із введенням у її лоно категорії "синергетика" засвідчує одне: освіта - системне явище, найскладніше з усіх, створених природною еволюцією. Справді, воно по-своєму і нелінійне, і стохастичне, і біфуркаційне... Але воно особливе тим, що позбавлене кількісних величин, коли йдеться про освітній і виховний людино центризм. Для нього математичне моделювання неприйнятне. Особистість, талант, творчість, майстерність, інтуїція та десятки інших процесуальних психолого-педагогічних понять характеризують кожну людину категоріями: єдина, неповторна, особлива. І якщо ми вводимо поняття "синергетика" у педагогіку, то справедливіше і

правильніше було б вести мову не про "синергетику педагогіки", а про "синергетику людини", "синергетику особистості", "синергетику творчої індивідуальності". Хоч, правда, це не додає нічого освітній системі, так само як і не віднімає.

Синергетика обмежує втручання людини в природні процеси, оскільки вони набагато складніші, ніж існують у нашій уяві. Одначе прихильники нового напрямку в педагогіці у своїх публікаціях серйозно синергезують "способи самоорганізації", "механізми включення самоорганізації", пропонують рекомендації "як задавати атрактор в якості мети" чи як "вийти на атрактор", "прискорити" рух до нього. Там же представлені і такі поняття, як "зовнішнє ініціювання руху у потрібному напрямкові" або "підштовхування системи" буквально у розумінні дидактичної рецептури.

Справді, подібні вирази у наукових і філософських розвідках із синергетики пов'язані з уявленнями про те, що складній відкритій системі принципово можна допомогти визначитися у своїй новій якості, якщо діяти відповідно до її внутрішніх тенденцій розвитку, начебто існуючої заданості спрямовувати розвиток. У випадку збіжності напрямків векторів можна одержати в підсумкові передбачувану структуру і прискорення виходу на атрактор (від *шт.аПгасНо* - притягання) [55,77]. Ідеться про майбутнє у фазовому просторі, яке "притягує, організує, змінює, формує" існуючий стан речей.

Прогнозування і планування системного розвитку, зокрема освіти, вченими-педагогами, що розвивають проблему педагогічної синергетики, пов'язується з уявленнями про взаємовпливи сучасного, минулого і майбутнього. Успішність цього прогнозування залежить від того, наскільки майбутнє вже присутнє у сучасному. Одначе реальна складність процесів розвитку настільки складна, що сутність і глибина взаємозв'язків сучасного, майбутнього, минулого філософами і науковцями трактується неоднозначно. Варто було б прибічникам радикальних проектів зміни системи освіти засобами використання категорій синергетики, зокрема

"самоорганізації", звернути увагу на міркування свого вчителя І. Р. Пригожина: "Майбутнє не входить в якості складової частини у минуле. Навіть у фізиці (як і в соціології) передбачувані лише різні можливі "сценарії"... Незворотний орієнтований час може з'явитися лише тому, що майбутнє не присутнє в сучасному" [52,17]. Педагогічна громадськість, завдячуючи специфіці своєї діяльності, вочевидь не повинна вливатися в гущину наукових і філософських дискусій щодо теорії і практики самоорганізації і практичних досліджень математичних моделей реальних систем, здійснюваних на основі синергетики. їм залишається очікувати реальних результатів, які б можна було продуктивно використовувати. Звичайно ж, варто продовжувати осмислення синергетичної сутності системи освіти з розрахунку на те, що вивчення креативних можливостей синергетичних ефектів у педагогічній практиці може виступати частковою задачею. Зрозуміло: синергетичні знання повинні бути адаптованими до системи освіти. Що може в такому разі послужити інваріантом? Можливо, таке ж "жорстке ядро", яким у самій синергетиці є основоположні результати, відпрацьовані на простих математичних моделях, які складають тверду основу синергетичного світобачення. Стосовно системи освіти це ядро могло б стати основою для виходу з межі доведеного гіпотетичних добудов як продуктів асиміляції цих знань у педагогіці. Звичайно ж, єдиним "жорстким ядром" у педагогіці є її центр - Людина, результати її розвитку, результати її гуманності, результати її добротворення. Чи під силу вони синергетиці?

Абсолютно необгрунтованими є ремствування чималої кількості авторів з приводу того, що в літературі недостатня увага приділяється описанню синергетичних засобів і способів пізнання і перетворення дійсності, які сьогодні вже використовують важелями перетворень. Сім'я, наприклад, визнана небажаним "елементом" у виховному процесі. Урок, як форма навчального процесу, підданий анафемі. Натомість учень

відпущений у вільний, якщо не анархічний, пошук знань. Педагог як єдиний організатор і артист освіти відсунений у тінь. Його місце має зайняти педагог-синергетик. Функції його не визначені, але уявити можна - тлумачник самоорганізації. Подібна синергетична риторика для освіти згубна. Гра з реальністю засобами синергетики - справа дуже серйозна.

Сумнівною є ідея щодо реформування освіти на основі самоорганізації. Вона можлива лише тоді, коли для учня надається свобода вибору, як цього вимагає принцип необхідної різноманітності в кібернетиці. Створення умов для самоорганізації освітніх систем - це передовсім вирішення проблеми забезпечення вибору. її вирішення зводиться до створення специфічного ринку, на якому реформована система могла б знайти для майбутньої структури все, що їй потрібно (за вимогами кількості і якості), і організувати набір способів об'єднання в ціле.

Чи можна чекати результатів самоорганізації від гранично детермінованих освітніх структур, якими вони в більшості сьогодні є? Однозначно - ні! У цьому відношенні варто звернутися до суміжних систем, що обслуговують суспільство. "Історичний досвід показав неправильність уявлень про планований ринок. З іншого боку, історичний досвід показує, що самоорганізований ринок не забезпечує автоматичного добробуту подібно до того, як молекулярна самоорганізація народжує красивий кристал. Для того, щоб ринок служив людям і сприяв створенню добробуту, необхідні певні соціальні умови" [50,34]. Якщо аналогія доречна, то не доводиться сподіватися, що самоорганізація освітньої системи змогла б вирішити проблему її оптимізації.

Звичайно, синергетика може суттєво перебудувати сприймання світу людиною. Вона наводить містки між мертвою і живою природою, між матеріальними і духовними світами як іпостасями цілого. Вона це черговий важливий крок до розуміння феномену людини у всіх різновидах її вияву: пізнанні, творчості, здоров'ї, освіті, комунікації, входженні людини в природне,

соціальне, культурне середовище. Синергетична проблема веде за собою новий діалог людини з природою, людини з іншими людьми, розвиваючи людські схильності до компромісів, толерантності, відповідальності перед майбутнім.

Через синергетику можна досягти більш глибокого розуміння найрізноманітніших явищ природи і світу людини. Цілком можливе прикладання синергетики до розуміння складних феноменів психіки і креативності людини. Вона стане в пригоді для зняття деяких психологічних бар'єрів, зокрема страху перед складними системами, страху перед хаосом, допоможе побачити і відчути красу і подвійність природи, конструктивність і деструктивність хаосу. Синергетика - це устремління людини в глибини матеріального і духовного світу, шлях до пізнання глибинних пластів Всесвіту.

Література до четвертого розділу

1. *Библер В.С.* Мышление как творчество.-М, 1975.
2. *Рубинштейн СЛ.* Проблемы общей психологии. - М., 1973.
3. *Балабан М.* Что случится, если силовую класс-школу вывести в свободный парк открытых студий // Дайджест педагогічних ідей та технологій "Школа-парк". - 2001. - № 5 - 6, № 7 - 8.
4. *Леонтьев АЛ.* Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975.
5. *Михайлов И. Ф.* Субъект, субъективность, культура //Философские науки.-1987.-№ 6.
6. Философско-психологические проблемы развития образования. - М.,1981.
7. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. - М., 1963.
8. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. - М., 1979.
9. *Толстой Л. Н.* Педагогические сочинения. - М., 1953.
10. *Макаренко А. С.* Соч. в 7 т. - Т. 5. - М., 1958.
11. *Колесников И. А.* О феномене педагогического мастерства // Интегрированные основы педагогического мастерства. - СПб, 1996.
12. Технология разработки программы развития инновационной школы / Под ред. Н. К.Сергеева и др. - Волгоград, 1997.
13. *Давыденко Т. М.* Рефлексивное управление школой: теория и практика.-Белгород, 1995.
14. *Ланге Н. Н.* Психология. - М., 1920.

15. *Ярошевский М. Г.,* Категориальная регуляция научной деятельности // Вопросы философии. - 1973. - № 11.
16. *Humboldt W. V.* Uber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einflus auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts, Gesammelte Schriften, B.VII. - Berlin, 1907.
17. *Узнадзе Д. Н.* Психологические исследования. - М., 1966.
18. *Polanyi M.* Personal Knowledge. London, 1959.
19. *Ярошевский М. Г.* Сеченов и мировая психологическая мысль. - М.: Наука, 1981.
20. *Басейн Ф. В.* К развитию проблемы значения и смысла. // Вопросы психологи. - 1971. - № 4.
21. *Хайнд Р.* Поведение животных. Синтез этологии и сравнительной психологии.-М., 1975.
22. *Вдовина П. С.* Эстетика французского персонализма. - М., Искусство, 1981.
23. *ВыготскийЛ. С.* Психология искусства.-М., 1968.
24. *Ярошевский М. Г.* О трех способах интерпретации научного творчества. Научное творчество. - М., 1969.
25. *Фрейд З.* Поэт и фантазия // Психотерапия. - 1911. - № 4 - 5.
26. *Фрейд З.* Основные психологические теории в психоанализе. - М.,1923,
27. *Фрейд З.* Психология масс и анализ человеческого "Я". - М., 1925.
28. Узнадзе Д. М. Экспериментальные основы психологии установки. -Тб.,1968.
31. *Асмолов А. Г.* Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.
32. *Ільін В. В.* Національно-духовне в контексті раціонально-глобального //Людина і культура. - К.: Парапан, 2003.
33. Научно-инновационная сфера в регионе: Проблемы и перспективы развития / Под. ред. А. А. Румянцева. - СПб., 1996.
34. *Каган М. С.* Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. -М.,1974.
35. *Алексеев Н. Г.* Методологические принципы проектирования образовательных систем // Проектирование в образовании: Проблемы, поиски, решения. Сб. научн. трудов /Ин-т педагог, инноваций РАО. - М. 1994.
36. *Лосев А. Ф.* Форма - стиль - выражение / Сост. А. А.Тахо-Годи. - М.,1995.

37. *Колесников И. А.* О феномене педагогического мастерства // Интегрированные основы педагогического мастерства. - СПб, 1996. -С.7-9.
38. Етос і мораль у сучасному світі. - К.: Парапан, 2004.
39. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. - М., 1986.
40. Технология разработки программы развития инновационной школы / Под ред. Н. К.Сергеева и др. - Волгоград, 1997.
41. *Давыденко Т. М.* Рефлексивное управление школой: теория и практика.-Белгород, 1995.
42. *Аршинов В. И.* Синергетическое познание в контексте проблемы единства двух культур // Высшее образование в России. - 1994. - № 4.
43. *БерталанфиЛ.* Общая теория систем.-М., 1968.
44. *Богуславский М.В.* Синергетика и педагогика // Magister. — 1995. — № 2.
45. *Виненко В. Г.* Синергетика в школе //Педагогика. - 1997. -№ 2.
46. *Зорина Л. Я.* Отражение идей самоорганизации в содержании образования//Педагогика. - 1996.-№ 4.-С. 105- 109.
47. *Игнатова В. П.* Педагогические аспекты синергетики //Педагогика. -2001.-№ 9.
48. *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Интуиция как самодостраивание // Вопросы философии. - 1994. -№ 2.
49. *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования // Высшее образование в России. - 1994. - № 4.
50. *Майниер К.* Сложность и самоорганизация // Вопросы философии. -1997.-№ 3.
51. *Налимов В. В.* Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности. — М. - 1989.
52. *Пригожий И.* От существующего к возникающему. Время и сложность в физических науках. - М . - 1985.
53. *Пригожий И., Стенгерс И.* Время, хаос, квант: К решению парадокса времени. - М., - 1994. - № 2.
54. *Пригожий И, Стенгерс И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. - М., 1986.
55. Словник іншомовних слів.-К.: 1974.
56. *Шевелева С. С.* К становлению синергетической модели образования //Общественные науки и современность. - 1997.-№ 1.

РОЗДІЛ 5

ПЕДАГОГІЧНАОСВІТА:ТЕОРЕТИЧНІ ПОШУКИ І ПРАКТИЧНІ РЕЗУЛЬТАТИ

5.1. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні

В останнє десятиріччя в розвитку вищої професійної педагогічної освіти можна виокремити декілька тенденцій, серед яких:

1) перетворення педагогічних інститутів у педагогічні університети (найбільш інтенсивно цей процес здійснювався в першій половині 90-х років);
2) трансформацію педагогічних університетів у класичні (міста Івано-Франківськ, Ніжин, Черкаси, Херсон і ін.). Якщотака тенденція збережеться, можна прогнозувати повну втрату системи вищої педагогічної освіти, яку варто віднести до національного надбання.

Така тенденція не досить переконлива у зв'язку з тим, що класичний і педагогічний університети виконують специфічні функції в освітньому просторі України й кожна з цих форм не може забезпечити повноцінну заміну іншої.

Справді, якщо брати до уваги ознаки класичного університету, то, на перший погляд, педагогічний університет не дуже відрізняється від нього. До цих ознак можна віднести такі: реалізацію освітніх програм вищої професійної і післявузівської освіти з широкого спектру профілів (не менше трьох) і/чи за групами напрямків і спеціальностей підготовки (як правило, не менше 15); здійснення підготовки, перепідготовки і/чи підвищення кваліфікації працівників вищої кваліфікації, наукових і науково-педагогічних працівників (не менше 7 груп програм наукових спеціальностей післявузівської професійної освіти); виконання фундаментальних і прикладних наукових досліджень за широким спектром наук (як правило, не менше трьох профілів і/чи 7 груп наукових спеціальностей). Частка професорсько-викладацького

складу (ПВС) з науковими ступенями і званнями - не менше 60%; професорів і докторів наук у ПВС - не менше 10%; частка фінансування наукових досліджень із розрахунку на одиницю (ПВС) - не менше 1,2 тис грн.; кількість виданих монографій (у середньому за рік) на 100 осіб ПВС із вченими ступенями і званнями - не менше 2; кількість видань (у середньому за рік) підручників і навчальних посібників (з грифами) на 100 осіб ПВС із вченими ступенями і званнями - не менше 1,3.'

Ці показники характерні (практично рівнозначно) як для класичних, так і педагогічних університетів. Однак більш глибока диференціація дозволяє все ж виокремити й специфічні ознаки класичних університетів: перевага в науковій роботі частки фундаментальних досліджень; підготовка спеціалістів для наукоємних виробництв (за рахунок великої кількості вчених у сфері фундаментальних наук); більш високий рівень фундаментальної підготовки, перехід до реалізації міждисциплінарних знань, активне використання в навчальному процесі результатів і технології наукового пошуку; орієнтація на підготовку викладацьких кадрів для системи вищої освіти (особливо у сфері гуманітарних, природничих і фізико- математичних наук).

Основним же споживачем випускників педагогічних університетів є загальноосвітні школи. І хоч в останнє десятиріччя в зв'язку з різким скороченням фінансування науки значна частина випускників класичних університетів стала незатребуваною за спеціальностями, а частина з них зорієнтувалася на школу, це явище, на наш погляд, тимчасове. Крім того, підготовка кадрів для початкової школи й дошкільних закладів залишається безальтернативною функцією педагогічних університетів (класичні університети для цього не мають ні кваліфікованих кадрів, ні відповідного досвіду). Варто звернути увагу на одну закономірність наукового, технічного,

[1] Наведені кількісні показники умовні. Вони залежать від можливостей бюджетного фінансування освітньо-наукової галузі й повинні регламентуватися відповідними законами та підзаконними актами, а також інструктивними документами державних органів.

технологічного, культурного, інформаційного поступу: вони цілком і повністю залежать від материнської і початкової школи. Талант започатковується саме на цьому рівні вікового розвитку людини. Витрачене за цей період наздогнати і поправити неможливою. Тому руйнування системи педагогічної освіти різко шкодить не лише задоволенню потреб споживачів ринку освітніх послуг, але й науково-технічному та культурному поступові держави взагалі. Це особлива й найголовніша тема для постійної уваги з боку такого державного органу, як Рада Національної Безпеки.

Отже, висновок перший: у класичного й педагогічного університетів різні споживачі ринку освітніх послуг.

Спробуємо проаналізувати різні моделі підготовки педагогічних кадрів. Можна виокремити три організаційно-структурні моделі реалізації педагогічної освіти: монорівневу, багатоступеневу, багаторівневу.

Монорівнева система, традиційна для вітчизняної вищої освіти, орієнтованої на підготовку спеціаліста для одного певно визначеного виду професійної діяльності. В рамках цієї системи освітня функція відіграє допоміжну роль стосовно професійної підготовки. Основним недоліком цієї системи є негнучкість, жорсткий однозначний зв'язок "входу" (початок учіння) і "виходу" (завершення учіння), тобто по суті відсутньою є можливість унесення корективів без втрати для освітнього процесу.

У багатоступеневій системі дещо змінені можливості для одержання вищої освіти на основі середньої професійної. Численні педагогічні вищі навчальні закладисклали спільні навчальні плани з однопрофільними педагогічними коледжами (училищами), що дозволяє їхнім випускникам продовжити навчання у ВНЗ, починаючи з П чи Ш курсу, за спеціально розробленою скороченою програмою (так звані "сполучні" навчальні плани). Ця система є більш гнучкою, дозволяє поєднати практичну орієнтованість педагогічних коледжів з академізмом ВНЗ. Разом з тим, не зважаючи на широку розповсюдженість цієї моделі, наявність публікацій описування досвіду побудови навчально-педагогічних комплексів, ця система потребує глибокого теоретико-методологічного аналізу процесу

становлення педагога за такої організації педагогічної освіти. Крім того, значною перешкодою в реалізації цього варіанту є неузгодженість відповідних стандартів вищої і середньої професійно-педагогічної освіти (ця проблема вимагає окремого обговорення).

Багаторівнева система в педагогічних ВНЗ України почала реалізуватися з 1992 р. Порівняно з двома попередніми моделями вона має безсумнівні переваги: по-перше, дозволяє гнучко змінювати характер і об'єми підготовки педагогів залежно від замовлення закладів загальної освіти, а також враховувати зміни ситуації на ринку праці. По-друге, дозволяє реалізувати принцип гуманізації освіти, оскільки кожен студент не обмежується вибором індивідуального освітнього маршруту: вибором спрямованості підготовки при вступі до вузу; вибором профілю на етапі одержання базової освіти (бакалавр); вибором варіанту професійної підготовки (магістерська програма). По-третє, ця система забезпечує ВНЗ можливість реалізувати свою автономію шляхом самостійного проектування змісту освітніх програм, а також за рахунок постійного розширення спектру професійних педагогічних кваліфікацій, пропонованих студентам для опанування.

Якщо ці три моделі підготовки професійно-педагогічних кадрів для системи освіти співвіднести з потребами сучасного ринку освітніх послуг, то не можна не відзначити, що перший і другий варіанти (монорівнева й багатоступенева підготовка) більше співвідносяться з підготовкою випускника в педагогічному університеті, а третій (багаторівнева підготовка) - в класичному університеті. Це зовсім не означає, що варіант багаторівневої підготовки не може реалізуватися в умовах педагогічного університету. Йдеться про пріоритети, й у педагогічному університеті цей варіант (бакалаврат - магістратура - аспірантура - докторантура) виконує в першу чергу, функцію відтворення власних професійно-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Звичайно ж, багаторівнева модель дозволяє педагогічним університетам здійснювати підготовку кваліфікованих учителів для профільних класів через одержання ними ступеня магістра.

Проблема координації діяльності класичних і педагогічних університетів потребує уваги з боку міністерства освіти й науки країни. Здійснювати це можна за рахунок персоніфікованого фінансування професійної педагогічної освіти. Це неминуче призведе до посилення конкуренції між класичними й педагогічними університетами в пошукові "своїх" студентів. У цих умовах важливо координувати зусилля таких типів освітніх закладів у професійній підготовці педагогічних кадрів, намагатися позбавитися дублювання й визначити для кожного з них свій пріоритетний напрям в освітній діяльності.

У такий спосіб основна стратегія підготовки педагогічних кадрів в умовах модернізації освіти повинна орієнтуватися на збереження й розвиток як класичної, так і педагогічної університетської освіти. Гармонійне поєднання обох форм дозволяє забезпечити кваліфікованими педагогічними кадрами з різним характером підготовки в різних навчальних закладах України.

Другий напрям удосконалення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя пов'язаний з певними змінами в її пріоритетних цільових орієнтирах.

Існування цієї проблеми зумовлюється результатами зрівняльного аналізу досягнень українських школярів у міжнародних конкурсах і програмах, зокрема в Міжнародній програмі PKA(2000). Радують яскраві досягнення наших учнів, зокрема й дипломи за перші місця (2005 р.), але такі показники не стабільні. Не без того, що кандидати спеціально готуються до цих конкурсів кваліфікованими педагогами, й можна стверджувати, що це є конкурси, в першу чергу, наукової й професійної майстерності педагогів. Важливо відслідковувати й порівнювати не лише результати конкурсів, хоч для престижу держави вони надзвичайно вагомі, а також і загальні тенденції в системі освіти країни, що представляє своїх кандидатів до участі в конкурсах. Тут слід констатувати значне відставання вітчизняної школи.

Передусім, українська школа ще не позбавилась стандартів радянської доби у ставленні до неї державних органів (залишкове фінансування освіти, низька зарплатня вчителів, незабезпеченість

учнів підручниками і т.п.) і поки що не забезпечує достатню готовність її випускників до життя в постіндустріальному інформаційному суспільстві, що відповідає сучасним міжнародним вимогам. Явно виявляється недостатня практична орієнтованість вітчизняного змісту освіти з української мови, математики й природознавчих дисциплін, їх деяка відірваність від реального життя, в якому перебуває школяр. Для цього необхідно переглянути вимоги до результатів учіння як складової частини стандарту освіти, ввести в програми й підручники матеріали практико-орієнтованого характеру, посилити діалогічний характер гуманітарної освіти, розширити рівень ознайомленості школярів із різними, нерідко протилежними поглядами на події в історії й житті суспільства, на явища мистецтва. Необхідно скоротити зміст освіти з кожної навчальної дисципліни, щоб залишити час для розвитку творчих здібностей школярів. І звичайно ж, підготувати до такої роботи вчителів, відібравши природно обдарованих і здатних до такої роботи учнів ще на етапі раннього шкільництва, відповідно готуючи їх до майбутньої професії.

Це вимагає відповідних змін пріоритетних цілей і змісту в професійній підготовці майбутнього вчителя. Один із варіантів вирішення цієї проблеми пов'язаний з певними змінами функцій спеціальних дисциплін у структурі навчального плану педагогічного ВНЗ (предметів як природничо-наукового, фізико-математичного так і гуманітарного профілів). Ці навчальні дисципліни повинні, з одного боку, формувати власне особистісні (смислові, ціннісні, світоглядні) функції й властивості студента, а з іншого, - максимально інтегруватися з психолого-педагогічними й методичними дисциплінами.

Другий висновок, який можна зробити з результатів міжнародного моніторингу навчальних досягнень школярів, пов'язаних з тим, що українським учням явно заважає відсутність досвіду роботи із завданнями тестового характеру. Ця проблема значно загострюється в зв'язку з тим, що одним із важливих напрямів реалізації концепції модернізації української освіти є створення незалежної від органів

управління освітою державної системи атестації й контролю якості освіти. Це значно актуалізує проблему використання в навчальному процесі завдань у тестовій формі. Однак нинішні вчителі та учні до цього не готові. У зв'язку з цим один із важливих напрямів у модернізації педагогічної освіти пов'язаний із підготовкою майбутнього вчителя до використання в навчальному процесі тестових вимірів.

Третій напрям удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя пов'язаний з подоланням "школярської методики учіння" в педагогічному університеті.

Кризові явища останнього десятиріччя наочно показали, що саме людина є головною метою й рушійною силою соціального прогресу. На відміну від попередньої орієнтації на уніфіковану соціалізацію особистості, нівелювання її індивідуальності, відбувається зміщення уваги на внутрішній світ і самобутні особливості особистості, її духовну свободу. Суспільство потребує людини зі свободою духу, незалежністю й особистісною відповідальністю, здатністю до саморозвитку й неперервного самовдосконалення. Саме таким повинен виховуватися студент у стінах педагогічного університету.

Однак практика учіння в сучасній вищій школі свідчить про те, що не завжди вдається подолати "школярську методу учіння", яка виявляється в начотницькому характері викладання, формалізмі засвоєння знань, відсутності у студентів самостійності й змістової навчально-дослідницької мотивації. Однією з причин такого стану вузівського учіння є те, що студент ще не став повноцінним суб'єктом учіння. Чимало важливих функцій в учінні (цілепокладання, планування, рефлексія власного просування в професійному становленні і т.п.) монополізовані педагогами. Студент, натомість, перебуває в ролі простого виконавця, що призводить до відчуженості від нього навчального процесу. Здатність студента до самостійної побудови стратегії своєї навчальної діяльності, постановки цілей і рефлексії одержаних результатів ("самодостатність") відображають одну з важливих функцій особистісної свободи - її автономність.

Поміж тим аналіз історії становлення середньовічних університетів показує, що це слово походить від латинського "ипі-уегейав" - об'єднання, корпорація. Ранні печатки найзнаменитішого із середньовічних університетів - Паризького - мають надпис: "Об'єднання паризьких викладачів і учнів". Викладачам університетів заборонялося диктувати слухачам свої пояснення, лектор мав говорити у звичайному розмовному темпі, а студенти - покладатися не на записи, а на свою пам'ять, тому після лекції вони часто збиралися для обговорення минулої лекції.

Поряд із лекціями потижнево відбувалися диспути, які розвивали творче мислення й уміння переконувати співбесідника. Викладач, зазвичай магістр, обирав тему диспуту, його помічник (бакалавр) оголошував її і повинен був відповідати на питання й заперечення студентів. Декілька разів на рік влаштовувалися диспути "про що завгодно", де тема задавалася не заздалегідь, а самими присутніми, які з'явилися на диспут.

Вирішуючи проблему подолання відчуження учіння, формуючи студента як повноцінного суб'єкта навчальної й дослідницької діяльності, слід спиратися на традиції оригінальної вітчизняної наукової та лекторської школи, яка формувалася в Україні в другій половині XVI - початку XX ст. на традиціях львівських та київських братських шкіл і вищої школи "Львівський ставропігіон", Києво-Могилянської та Острозької академій, Ніжинського ліцею князя Безбородька, Київського університету святого Володимира, Львівського, Харківського, Одеського, Дніпропетровського університетів, Київського та Харківського вищих педагогічних закладів. Ця школа відкидала й розвінчувала звичні штампи підходу до освіти лише як до засобу передачі новим поколінням результатів діяльності, теоретичного й практичного досвіду попередніх поколінь. Тут доречно навести слова не лише геніального вченого, але й не звільненого університетського професора ДХМенделєєва:"...не для того засновуються університети, щоб отримувалися лише дипломи й щоб відбувалося знайомство з предметом у його минулому... Це один підхід, це неминуче, це - підхід, можна сказати, первинний, але є й інший, вищий підхід, який і дає той відтінок університетському

знанню, який повинен бути названий духом університету... Не практична корисливість, а саме прагнення до розуміння істини в усій її чистоті та досконалості й складає єдиний, істинний дух університетів". Думається, що перетворення педагогічних шститутів у педагогічні університети неминуче має супроводжуватися формуванням у них істинного університетського духу.

Не слід забувати того факту, що саме в українській лекторській школі (К.Д.Ушинський, М.І.Пирогов, М.В.Гоголь, П.С.Могила, Г.С.Сковорода, П.Д.Юркевич) утвердився найважливіший дидактичний принцип - розуміння лекції як школи самостійного творчого мислення. В сутність цього принципу було закладене прагнення перетворити лекцію із засобу передачі готової інформації в метод творчого сумісного розсуду вченого зі студентами, які активно включалися в процес живого сумісного мислення з лектором. Вітчизняні професори стимулювали студентську аудиторію до самостійності, закликаючи її бачити в їхніх лекціях не "відголос чужого розуму", а матеріал для саморозвитку власного. Починаючи з другої половини XIX ст, лекції кращих українських учених все більше перетворюються в метод залучення студентів до процесу творчого пізнання світу, не лише збагачуючи розум, але й сприяючи розвитку їх як яскравих самостійних особистостей.

Четвертий напрям удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя пов'язаний зі створенням системи незалежної оцінки якості вищої педагогічної освіти.

Однією з причин недовірливого ставлення за кордоном до українських дипломів є відсутність стандартизованих систем оцінки якості професійної, зокрема й педагогічної, освіти. Атестація педагогічних університетів багато в чому суб'єктизована. Це пов'язано з відсутністю об'єктивних вимірів якості професійно-педагогічної освіти.

Тому важливим напрямом подальшого удосконалення педагогічної освіти є створення науково обгрунтованих оцінних і діагностичних засобів для підсумкової державної атестації загальної й спеціальної підготовки спеціалістів вищої професійної

освіти; поліпшення методики оцінки результатів атестаційно-педагогічних вимірів, що організовуються для оцінки якості освіти; підвищення кваліфікації експертів, які залучаються до ліцензійної й атестаційної експертизи та оцінки акредитаційних показників.

А тепер про найважливіше у вирішенні проблеми вчителя на рівні й класичного, й педагогічного університетів, а отже, на рівні держави. Тут, передусім, необхідно відповісти на питання питань підготовки вчителя: його потрібно "готувати" чи "виховувати"? Адже "неозброєним оком" помітна тенденція, яка сприяє девальвації історичних напрацювань у цій сфері. Як тільки педагогічний навчальний заклад здобув статус класичного університету, його керівництву, як правило, непотрібною стає професія вчителя. Різко знижується психолого-педагогічна підготовка студентів свавільним вилученням психологічних і педагогічних дисциплін. Натомість право, економіка, теологія, риторика, маркетинг, реклама та інші спеціальності буйним чортополохом заповнюють університетські деканати, а останнім часом інститути, хоч відповідних професорських кадрів бракує. Спеціальність є, а жодного професора, а нерідко навіть доцента, немає. Чому ж квітне така гонитва за класичним університетським статусом і часто примарними університетськими спеціальностями? Відповідь проста: "готувати" значно легше, ніж "виховувати". Цю різницю у свій час щодо підготовки вчителів відзначив знаменитий у світі полтавець Антон Макаренко: "Необхідно виховувати педагогів, а не лише освічувати". Чому виховувати?

Усвідомлюючи сучасні антагонізми, розуміючи планетарні й регіональні проблеми, загострено відчувається центризм Людини у швидкоплинному часі: їй долати кризи, їй робити вибір, їй вирішувати всі проблемні питання. Тут без системи освіти, без вчителя, без конкретної людини, яка обрала професію "Вчитель", не обійтися. Вчителеві найважче, бо в ньому зосереджуються дві тріади: єдність соціально-духовного й професійного. Водночас, він відкритий для всього суспільства громадянин, інтелігент, професіонал, що поєднати в цілісний образ особистості непросто, а іноді неможливо. Вчитель вимушено

знаходиться в центрі уваги соціальних та інших катаклізмів, він приречений осягати нові образи й смисли (все життя вчитися), якщо розуміє, що власне внутрішнє благополуччя, душевний комфорт необхідні для того, щоб відповідати на питання учнів, пояснювати, допомагати духовно визрівати іншим і при цьому відповідати найвищим моральним нормам, які завжди зберігаються в суспільній свідомості народу.

Педагогічна освіта стосовно смислу й мети, об'єкта й суб'єкта свого впливу має особистість учня-студента-вчителя в постійному розвиткові. Мета педагогічної освіти - формування образу й осягнення смислу професії вчителя як триєдності духовного, соціального, професійного. "Смислу не навчають. Смисл виховується" (О.М.Леонтьєв). Це дозволяє підкреслити кардинальну відмінність між підготовкою й вихованням професіонала, зокрема вчителя. Мета вищої педагогічної школи - професійне виховання вчителя - багатовимірне й багатофакторне явище, що включає духовне становлення як активне внутрішнє прагнення до істини, добра, краси, осмислення цілісного світу; формування педагогічної культури; гармонійний розвиток емоційних, інтелектуальних, вольових, етичних і естетичних якостей. Професійна вихованість - це ніщо інше, як гармонія духовно-моральної і мотиваційної сфер вчителя, фундаментальних знань і адекватних способів поведінки в педагогічній діяльності.

У цьому визначенні суттєвим є таке:

- гуманітарні, світоглядні, професійні знання вчитель використовує для пізнання себе, інших людей, довкілля, а головне - як засіб створення умов для розвитку вихованців;
- мотиваційно-ціннісна сфера визначає відношення до духовного спадку, норм моралі, знань, педагогічної діяльності, особистості вихованця як до цінностей; творчості й спілкування - як до факторів професійного розвитку.
- способи поведінки містять особливості повсякденного життя вчителя, його спосіб життя (сфера побуту, використання вільного часу, способи задоволення матеріальних і духовних потреб, участь у суспільному житті); широкий спектр

професійних умінь (педагогічний аналіз, ціле покладання, планування, організація і контроль, регулювання).

Цінності загальної і професійної культури не передаються вчителю в "готовому вигляді". В процесі професійного виховання відбувається сходження самої особистості до цінностей на основі всезагального діалектичного піднесення потреб.

Професійне виховання майбутнього вчителя є особливим видом виховання, що відбувається завдяки взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу (педагог - студент) і культурно-освітнього середовища, в результаті якого майбутній спеціаліст усвідомлює цілісний образ професії, оволодіває духовно-моральними цінностями. На професійне виховання майбутнього вчителя впливають три обставини: макрофактор (культурно-освітнє середовище регіону, міста); мікрофактор (культурно-освітнє середовище ВНЗ, факультету, навчальної групи); суб'єктивний фактор (природні дані, програма індивідуального розвитку та саморозвитку професійних умінь, професійний статус серед колег по навчанню та ін.).

Громадянське, духовне й професійне удосконалення вчителя відбувається у ВНЗ. Університет сам по собі - цінність абсолютна, в цьому відношенні він чимось схожий на монастир (не дивно, що засновниками університетів були церкви, зокрема католицька у Франції, православна - в Україні (- Києво-Могилянська академія (1615)'.

На думку дослідників, "університет реалізує три основні функції - культурну, соціальну і професійну, кожна з яких доповнюється еталонною, нормативною. Остання виражає сутність вищої освіти" [13,23]. Факультет університету (ВНЗ) варто розглядати на мікрорівні (за нинішньою структуризацією - інститут з кафедрами). Це відносно самостійний підрозділ; він є специфічним життєдіяльним середовищем, поліструктурною системою, що досягає глобальних і оперативних цілей. Глобальна

[1] Французький інженер-картограф Гійом Левассер де Боплан, який відвідав Київ у 30-х роках XVII ст., зауважував: у Києві „...при Братській церкві є Університет або Академія".

мета факультету - професійне виховання - відбувається в процесі взаємодії (соборності, спілкування, співробітництва), у творчому опануванні теорії і практики професійної праці. Засобами взаємодії і спілкування є історія, культура, природа, психологія, педагогіка, економіка. Студент і педагог, взаємодіючи й спілкуючись, проходять через творчість, учіння, працю.

Домінантою процесу професійного виховання постає взаємодія (співробітництво) двох "Я": "Я" - студента і "Я" - педагога. На період професійного виховання створюється поле взаємодії (співробітництва), всередині якого формується висхідна розвитку студента чи оволодіння ним основами професії, і висхідна саморозвитку педагога, яка веде його до вершин професійної майстерності. Освітній процес університету володіє реальним педагогічним потенціалом для професійного виховання майбутнього вчителя. Психолого-педагогічна складова освітнього процесу університету виконує інтегруючу функцію в професійному вихованні вчителя, в такому випадку, майбутнього.

Успішність професійного виховання визначається сьогодні не тільки й не стільки активністю одного педагога чи однієї кафедри, а оптимальним співробітництвом усіх кафедр і всіх педагогів, стратегією й тактикою факультету в цілому. Кожна кафедра виконує свої задачі і функції, які сприяють досягненню глобальної мети факультету як освітньої системи.

Кафедра педагогіки, наприклад, виконує на факультеті (в інституті) системно утворюючу функцію в процесі професійної освіти. Об'єктом діяльності кафедри є теорія й практика професійної освіти. Предмет-процес оволодіння професійною діяльністю. Ціль кафедри в цьому випадку полягає в тому, щоб створити умови для розвитку особистості й успішного формування індивідуального стилю професійної діяльності.

Вища педагогічна школа відповідає актуальним соціальним потребам, якщо прагне випускати спеціалістів з гарантованою готовністю активно включатися в педагогічну дію, організовувати її і швидко досягати виховного результату з учнями. "Швидкість" у цьому випадку іманентна авторитетові вчителя (в єдності наукового,

дидактичного, людського складників), поза яким педагогічна дія неможлива. Готовність слід інтерпретувати як інтегральне утворення, що уособлює в собі потребу в організації й управлінні життєдіяльністю колективу й виховання його членів; певні здібності, що допомагають досягненню позитивних результатів у вихованні учнів; підготовленість до проведення конкретних напрямів виховної роботи на основі загальних і спеціальних знань, умінь, навиків.

Складна, розтягнута в часі й просторі система не може мати абсолютно конкретні показники ефективності функціонування. Вона потребує узагальнених показників соціально-психологічного й соціально-педагогічного характеру. Таким узагальненим показником ефективності роботи ВНЗ є особистість студента й особистість випускника - молодого вчителя, постійно поновлювана потреба в перетворенні себе для досягнення мети педагогічної дії, тобто постійного творення своєрідного внутрішнього стану. Окрім узагальненого показника ефективності ВНЗ, передбачається розробка критеріїв на кожному із етапів виховання вчителя з урахуванням національної, соціально-економічної, історичної специфіки регіону, а також соціально-психологічних, педагогічних особливостей і традицій навчально-виховного закладу.

5.2. Логізація особистісної моделі педагогічного світогляду

Кінець XX - початок XXI століття стали часом переосмислення цілей освіти, пошуку її нового змісту, нових форм і методів. Необхідність якісних змін в освіті сьогодні усвідомлюється як багатьма теоретиками, так і багатьма практиками, а процес розробки й засвоєння інноваційних технологій стрімко ввійшов у навчальні заклади світу, зокрема й України. Одначе внаслідок розмежувань у розумінні того, у чому полягають основні проблеми сучасної освіти, інформованості про існуючі можливості оновлення змісту й технологій, мотивацій на зміни, професійної компетентності та інших факторів, глибина, інтенсивність і ефективність практичних перетворень в освітніх закладах різного типу й рівня суттєво відрізняються [1].

Достатньо звернутися до поняття моделі, яке ввійшло в усі наукові сфери, щоб відчути складність освітніх проблем і усвідомити ті світоглядні позиції головної дійової особи - педагога, від якої залежить вирішення всіх проблем освіти. Найголовніша з цих проблем - соціальне відтворення Людини, головної продуктивної сили, що творить і підтримує якість суспільного життя.

Модель - це штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображує і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки й відношення між елементами цього об'єкта.

Як правило, безпосереднє вивчення об'єкта пов'язане з якимись труднощами, зокрема організаційного, технологічного, фінансового чи технічного характеру. Прийнято умовно ділити моделі на три види: фізичні, що мають природу, близьку до оригіналу; речово-математичні, в яких фізична природа відрізняється від прототипу, але можливе математичне описання, що характеризує поведінку оригіналу; логіко-семіотичні, що конструюються зі спеціальних знаків, символів, структурних схем. Між названими типами моделей немає жорстких кордонів. Педагогічні моделі в основному входять у другу й третю групи перерахованих видів.

Ефективність моделювання залежить від висхідних теорій і гіпотез, що визначають межі допустимих при моделюванні спрощень. Як же вирішити проблему адекватності моделі? Для цього є важливе методологічне положення.

Австрійський логік К. Гедель вивів дві знамениті теореми: про неповноту й несуперечливість формальних систем. Перша стверджує, що в логіко-математичних системах принципово неможливо формалізувати всю змістову частину, тобто будь-яка система аксіом "страждає" неповнотою. У другій ідеться про неможливість доказу неуперечливості формальної системи засобами самої цієї системи. Теореми Геделя одержали й загальнонаукову інтерпретацію, згідно з якою для дедуктивної

побудови моделі, що адекватно описує "поведінку" системи будь-якої природи, не існує повного й кінцевого набору відомостей про неї. У такому разі, як моделювати учіння чи мотивацію поведінки людей? Чи не приховується в теорії педагогічного моделювання гносеологічна помилка? Адже невизначеність при моделюванні буде занадто великою. Одначе іншого виходу немає. Педагогіка зобов'язана керуватися досягненнями теорії систем.

Для описування ефективності моделювання в педагогіку введено спеціальне поняття педагогічна валідність, яке близьке до достовірності, але не тотожне їй. Дискусії навколо можливості моделювання складних соціальних явищ соціальної сфери продовжуються донині, й вони, напевне, ніколи не призупиняться. И пов'язано це з фундаментальною проблемою повноти кожної сконструйованої моделі.

На сьогодні є декілька якісно відмінних теоретичних моделей розвитку навчальних закладів і підготовки педагогів у цих закладах.

Перша. Розроблена Ю.К. Бабанським [2]. Згідно з його "теорією оптимізації навчального процесу" підвищення ефективності функціонування навчального закладу здійснюється шляхом побудови кожним педагогом навчального процесу, що відповідає таким критеріям:

- зміст, структура й логіка функціонування його забезпечують ефективне й якісне вирішення завдань учіння, виховання й розвитку суб'єктів згідно з вимогами державних навчальних програм на рівні максимальних можливостей кожного з суб'єктів;
- поставлені цілі досягаються без перевитрат часу, відведеного для занять за річним розкладом, а також без перевищення нормативів часу, встановленого гігієнічними службами в закладі й поза закладом для усунення проблем перевтоми.

Такий процес називається оптимальним. Під оптиматизацією автор розуміє цілеспрямований підхід до побудови процесу учіння, при якому в єдності розглядаються принципи учіння, особливості змісту навчальної теми, арсенал

застосовуваних форм і методів уміння, особливості навчальної групи, її навчальні можливості. На основі цих даних обирається найпродуктивніший варіант побудови навчального процесу.

Незважаючи на всі обмеження, що має навчальний заклад, необхідно розвивати професійні здібності педагогів для побудови ефективного навчального процесу. Однак до всієї педагогічної системи закладу й до всього педагогічного колективу таке завдання не ставиться. Фактично навчальний процес розглядається через суму навчальних заходів окремих педагогів. Власне, йдеться про оптимізацію педагогічної дії окремого педагога. Це суперечить теорії оптимальних процесів, за якою сума окремих оптимальних рішень не дає загального оптимального рішення. По суті, це "модель локальної огітимізації".

Друга. Передбачає рух до більш високої якості навчального процесу засобами засвоєння, використання й зміни освітніх моделей. Теоретичну модель розвитку навчального закладу на цій основі розробили голландські вчені Л. де Калуве, Е. Маркс, М. Петрі [3]. У цій теоретичній моделі виокремлено п'ять типів навчальних систем: "потічно-відбірково-сегментна", "постановчо-лінійна з горизонтальною консультаційною структурою", "колегіальна модель змішаних здібностей", "інтегративно-матрична", "інноваційно-модульна". Моделі різняться певними ознаками. Одні з них володіють меншим освітнім потенціалом, інші - більшим.

Ці п'ять моделей освітніх систем визначають межі простору, в якому можуть розміщатися різні варіанти розвитку навчального закладу. Базові моделі рекомендується використовувати для діагностики стану навчальних закладів і конструювання їх бажаного майбутнього. На питання, як повинен здійснюватися аналіз стану навчального закладу, автори відповідають, що це є компетенцією внутрішнього чи зовнішнього "агентів змін" (співробітників навчального закладу чи запрошених консультантів).

Третя. Проективна модель навчального закладу з його конкретними умовами. Автор - В.П. Беспалько [4].

Згідно з авторською інтерпретацією, всяка доцільна педагогічна діяльність завжди зумовлюється детально розробленим проектом. Проектування педагогічної системи повинно здійснюватися й на рівні навчального закладу, й на рівні окремих педагогів.

Педагогічна система в цій теорії постає сукупністю пов'язаних у певний спосіб компонентів: цілей учіння й виховання; педагогічних завдань; змісту учіння й виховання; освітніх процесів; педагогів і учнів (до них ми зараховуємо й студентів); форм організації освіти; педагогічних технологій. Освітній процес здійснюється в межах певної педагогічної системи. Завдання полягає в тому, щоб здійснити проектування, вибудувавши ефективну педагогічну систему. Пропонуються методи визначення цілей освіти, розробка її змісту й технологій, проектування дидактичного процесу, оцінка результатів.

Четверта. На відміну від інших безпосередньо зорієнтована не на зміну освітньої системи навчального закладу, а на розвиток її здатності здійснювати ці зміни, виявляти й вирішувати освітньо-виховні проблеми. Цей підхід базується на заіильноуправлінській концепції "організаційного розвитку". Згідно з нею, організаційний розвиток передбачає створення спеціальної програми, реалізацію якої бере на себе керівництво навчального закладу. Програма з "організаційного розвитку" безпосередньо орієнтована на зміни у відношеннях, поведінці і, як наслідок, у результатах роботи членів організації і їх груп. Програма- спосіб вирощування організації засобами саморозвитку. Цій організації притаманні такі риси:

- вона пристосовується до нових цілей, як цього вимагає швидка зміна навколишнього середовища (довкілля);
- її члени здійснюють співробітництво й керують змінами, попереджуючи їх руйнівну дію на навчальний заклад;
- у ній наявні сприятливі можливості для розвитку й самоудосконалення (самоактуалізації) її членів; для неї характерне вільне спілкування (відкриті комунікації") й високе взаємне довір'я співробітників, тому протиріччя вирішуються конструктивно;

- у ній участь кожного в постановці цілей і прийнятті рішень є правилом, тому учасники відчувають свою необхідність у постановці й реалізації управлінських рішень.

Теоретичну модель, що реалізує цей підхід стосовно навчальних закладів, розробили і апробували П. Далін, В.Руст [5]. На їх думку, здатність школи до саморозвитку - основоположний фактор упливу на процес удосконалення освіти. Вони ставлять завдання: навчити школу вчитися, тобто поліпшити її здатність виявляти й вирішувати свої проблеми.

Автори пропонують програму розвитку як активну стратегію втручання в життя навчального закладу, спрямовану на те, щоб допомогти йому оцінити свою діяльність і накреслити шляхи саморозвитку й самоудосконалення. Звертається увага на те, що програма розвитку закладу орієнтована не на зміни в цілях, методах і способах освіти, а на зміни у способах вияву й вирішенні його (навчального закладу) проблем. Оновлення цілей, методів і способів роботи навчального закладу повинно стати наслідком поліпшення його здатності розуміти свої проблеми і їх вирішувати.

У процесі здійснення програми виокремлюються етапи її реалізації, що передбачають аналіз стану навчального закладу, визначення його сильних і слабких сторін, розробку коротко й довготермінових цілей, планування досягнення цілей, реалізацію планів, оцінку результатів змін тощо. Носіями методів реалізації цих етапів є зовнішні консультанти. їх участь у плануванні розвитку навчального закладу є обов'язковою.

П'ята. Розроблена В. С. Лазарєвим [8]. Ця теоретична модель передбачає створення в навчальному закладі поряд з педагогічною системою, відповідальною за освітні процеси, інноваційної системи, що здійснює процеси змін. Модель базується на теорії системно-цільового розвитку школи, на системно-цільовому підході до управління змінами. Система поліпшує здатність школи виявляти й вирішувати свої проблеми. Виокремлюються чотири основні стадії: проблемно-орієнтовний аналіз (проблематизація); проектування бажаної освітньої системи навчального закладу; планування змін; реалізація змін.

Кінцеві результати інноваційної діяльності навчального закладу визначаються тим, як в ньому реалізуються основні функції вияву й вирішення проблем: проблемно-орієнтовного аналізу стану педагогічної системи; пошуку можливостей (способів) вирішення проблем; планування нововведень; мотивації виконавців; здійснення змін (реалізації); контролю й регулювання процесів змін [10].

Звичайно, найдосконаліша освітня модель вимагає вагомої практичної дії педагога-практика. Перед ним постають проблеми, вирішення яких зумовлені, передовсім, методологічним забезпеченням рефлексії. Саме вона розширює діапазон бачення проблем і набір можливих творчих рішень. Виникає нагальна потреба в розробці своєрідної педагогічної методології шляхів і способів самовизначення суб'єктів освіти в культурно-освітньому просторі [11]. Ця потреба реалізується педагогами ійпедагогічними колективами, які виявляють серйозний інтерес до філософських проблем освіти, до філософського обгрунтування емпіричних, часто-густо інтуїтивно знайдених рішень. Поки що педагогічна, практико-орієнтована методологія не знайшла широкого узагальнення й практичного використання.

Нині в педагогічному полі теоретичного аналізу знаходяться всі основні проблеми учіння й виховання: розвиток особистості, зміст теоретичної і практичної педагогіки, шляхи й засоби мотивації навчально-пізнавальної активності і т.п. При цьому традиційні проблеми одержали нові імпульси розвитку, а головне - нові повороти, нові грані в самій їх постановці й далі - в пошукові плодотворних шляхів їх вирішення. На теоретичному й практичному рівнях ставиться питання розширення освітнього простору (його структури, змісту, організадійних форм), докорінної перебудови педагогічного процесу на основах гуманізації й гуманітаризації. Висхідним началом є проблема особистості суб'єкта учіння як людини, що самостійно, вільно й відповідально визначає свій життєвий і професійний вибір [12].

Відповідно набуває вирішення й проблема особистості вчителя, який постає не лише виконавцем інституціональних,

адміністративних і методичних розпоряджень і рекомендацій, але і як професіонал, підготовлений і здатний у виконанні педагогічних цілей виходити за рамки програмних вимог.

У цих та інших напрямках теоретичних і практично-орієнтованих пошуків відображуються серйозні прагнення до того, щоб більш глибоко й різнобічно визначити саму педагогічну реальність, скласти уявлення про освітній процес передусім як про гуманітарне й гуманістичне явище.

Кінець XX - початок XXI ст. характеризується посиленням інтересу до культурологічного осмислення процесів виховання й учіння, за якого гуманітарний змістовно формуючий аспект виступає на передній план. Культурологічний підхід передбачає розгляд передовсім світогляду педагога, методологічного осмислення ним освітніх реалій і нерозривно пов'язаних з цим його професійного становлення й розвитку. Гуманістично і гуманітарно орієнтованому педагогу близькі й зрозумілі тенденції розвитку людського співтовариства в напрямку до ноосферної свідомості (В.І. Вернадський). "У перипетіях буття XX століття, - зауважує В.С. Біблер, - в онтологізації і всезростаючій всезагальності смислів культури важко й болісно назріває особливий тип свідомості людини нашого часу. В інтенціях і напрузі цього нового типу свідомості (свідомості свого буття, буття світу, свого співбуття з іншими людьми і світом) формується новий тип мислення, нове його устремління, складається "Розум культури" [13]. Побачити проблематику сучасного буття і сучасної людини в контексті культури - означає прозріти, відчути проблему й шляхи становлення освіти людини.

Сучасна педагогічна думка має широке наукове поле, що останнім часом доволі розширюється. Теорія й практика освіти вбирають у себе мислительний і діяльнісний спадок знання не лише суміжних і родинних наук (загальна, соціальна, вікова і педагогічна психологія, філософія, кібернетика), але й інших наук, зв'язки з якими мають опосередкований характер, однак їх потенціал, безумовно, здатний збагатити педагогічне знання. Це філологія, психолінгвістика, етнографія й етнологія, семіотика, соціоніка, мистецтвознавство та ін.

Осмислення цих зв'язків, виявлення їх системного характеру вимагають спеціальних досліджень. Особливо важливо відзначити, що вони вимагають філософського знання.

Філософія, філософські положення, закони філософії володіють великим рівнем узагальненості, широтою охоплюваного матеріалу й універсальним відношенням до дійсності. Саме філософія сприяє цілісному баченню процесу, явища, предмета, й це особливо необхідно в проблемній ситуації. Головне, що набуває в цьому випадку людина, - це можливість бачити внутрішні протиріччя розвитку предмета як його саморуху.

У педагогіці, в освіті й вихованні не буде поступу, якщо людина в них, процеси її розвитку, як особистості, розглядаються локально, поза контекстом усіх системних зв'язків реального життя, які забезпечують їй найважливішу особистісну й життєву якість - цілісність. "Людина, - за С.Л. Рубінштейном, - є частиною буття..., яка усвідомлює все буття..." Простір устремлінь людини (інтересів, потреб, хотінь) і можливостей (родових здібностей до різних видів діяльності, зокрема "за законами краси") нічим не обмежений. Внутрішній зміст людини включає все багатство відношень до світу, що виявляються свідомо чи позасвідомо (підсвідомо) в актуальній чи потенційній формі. Як істота кінцева, вона прагне в безкінечність, і так, як безкінечність, прагне реалізуватися в кінцевому. Саме таке різноманітне відношення людини до світу, до іншої людини й до самої себе повинно стати передумовою пізнавально-практичних устремлінь людини, а також, як стверджує С.Л.Рубінштейн, того любовного, естетичного відношення, яке виявляється в спогляданні природи, її краси, могутності й неповторності.

Методологічно цілеспрямованому педагогу-психологу необхідно враховувати цю філософсько-психологічну позицію й виходити зі співмірності людини й світу, орієнтуватися на них як на цілісність одного порядку. У науково-пізнавальній, теоретичній і практичній діяльності, виділяючи окреме як конкретний факт, предмет, явище, необхідно усвідомлювати, розуміти його як своєрідну проекцію, втілення всезагального й відтворювати існуючі

системні зв'язки, надаючи їм тим самим цілісності. Головне полягає в тому, що ціле є основою цілісності самого індивіда як особистості. І менш за все цілісна особистість може зводитися до соціальності, тобто до однобічного (суспільного, соціально-рольового) включення (групу, соціальний прошарок, державу). При всій важливості процесів соціальної адаптації, соціалізації особистості, не можна не бачити, що в якості суб'єкта суспільних відносин у вузькому розумінні цього поняття людина розвивається на рівні конвенціональних настанов, групових цінностей, дотримання яких забезпечує людині лише "належне функціонування". Повне дотримання настанов здатне затушувати чи навіть зовсім знищити людську індивідуальність. Саме такий філософсько-методологічний підхід допомагає педагогу піднятися над конкретною реальністю усвідомленими ним формами існування освітньо-виховних процесів і побачити їх сутнісні устремління, "граничні настанови".

Назріла необхідність змін у теорії й практиці освіти, з одного боку, й рефлексивне осмислення шляхів просування її на засадах гуманізму, з другого, дозволяє намітити головні теоретико-практичні орієнтири, що сприяють поступові. Вони окреслюють три кола проблем, які вирішує практико-орієнтована методологія: філософія особистості, філософія культури, філософія освіти. Ці три кола взаємопов'язаних проблем мають місце в дійсності завжди, однак сьогодні їх необхідно переглянути в іншому методологічному ключі.

Особистість, можливість її розвитку як вільної й цілісної, була й залишається предметом духовних, інтелектуальних, естетико-моральних шукань зарубіжних і вітчизняних філософів, педагогів, психологів. Осмислення особистості, шляхів її зростання й удосконалення на засадах культури є найважливішим з орієнтирів освітнього процесу. Можна зауважити, що всі складники педагогічного процесу залежать від уявлень педагога про особистість вихованця як мети й результату його професійних та особистіших зусиль і напружень. Це "зверхзавдання" педагога існує в його свідомості як передумова навчально-виховної діяльності, коли він ставить і вирішує конкретні завдання.

У психології, педагогіці, культурології, філософії та інших науках існує велика кількість концептуальних підходів і теорій, спрямованих на виявлення сутнісних характеристик особистості. Педагоги на практиці часто-густо орієнтуються на теорії й уявлення про особистість, як про це йдеться в психології (загальній, педагогічній, соціальній). Вона володіє великим арсеналом знань про розвиток психічних процесів і засобів упливу на людину. Однак при цьому нерідко виникає незадоволення статичністю, абстрактністю й заформалізованістю психологічного знання, його відірваністю від практики реальних відносин, конкретних умов життя й діяльності суб'єктів освіти. Для розуміння ситуації виховання, відношень, упливу на вихованця необхідне знання про його особистість як людини, що не тільки має ті чи інші психологічні, психофізіологічні вікові характеристики, що сприяють просуванню ступенями дорослості, але як про індивідуальність, закоріненій у певних обставинах життя й культури. Тому так важливо звертатися до філософських, філософсько-психологічних концепцій, в яких людина осмислюється не в біолого-психологічних характеристиках, а більш широко, в контексті її життєдіяльності й тих проблем, які перед нею постають.

Уперше проблема становлення цілісної особистості, складності її розвитку була усвідомлена й поставлена у зв'язку з освітою в особливий, переломний період розвитку суспільства. Відомий німецький філософ і поет Ф. Шіллер, аналізуючи в "Листах про естетичне виховання" (1793 — 1794 рр.) соціальну й культурну ситуацію, що склалася, прийшов до висновку, що розвиток цивілізації відбувається за рахунок особистості на шкоду людини. Йшлося про суспільні, соціокультурні тенденції, що визрівали в розподілі праці й спрямовували розвиток людини до вимушеного однобічного вияву себе в якійсь одній сфері діяльності. Суспільство потребувало лише окремих здібностей особистості (пам'ять, "розум, здатний до рахунку", "механічну спритність" та ін.) і вони розвиваються, але, зрозуміло, на шкоду висхідній цілісності. В результаті відбувається втрата людиною її сутнісних потенцій до універсального й цілісного (естетичного)

світосприймання й світовідчуття. Образ такої "часткової", "дрібної" людини увінчує висновок філософа. "Вічно прикута до малого уламку цілого, людина сама стає уламком; вічно слухаючи однорідний шум колеса, яке вона приводить у рух, людина не здатна розвивати гармонію своєї природи, вона стає лише відбитком своєї науки" [17,238]. Цивілізація в такий спосіб удосконалює механізм "людини культурної", всупереч її основному принципу - вирощувати цілісну людину.

Сьогодні більш ніж драматична ситуація часів Шіллера рефлексується як досить актуальна. Широко розгалужена диференціація науки, розвиток техніко-технологічного оснащення промисловості, організаційно-управлінської сфери і т.п. вимагає від людини формування певних здібностей, щоб стати спеціалістом. Останній, як виясняється, завдає витрати суспільству, сім'ї й самій собі.

Особистість, її психологічні, культурно-екзистенціальні основи, шляхи становлення - предмет багатьох глибоких і серйозних досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених-психологів, зокрема Г. С. Костюка, В. І. Войтка, Г. О. Балла, С. Д. Максименка, О. М. Леонтьєва, В. В. Давидова, Б. С. Братуся, Е. Фромма, К. Г. Юнга й багатьох інших. Гострота проблеми особистості в сучасній ситуації простежується в науковій літературі й інноваційних пошуках, коли стверджується необхідність об'єктно-суб'єктних відношень, особистісно орієнтованого підходу, гуманізації освіти. Проблема особистості, її цілісності, не лише учня, але й педагога, актуальна як противага безрсобистісній педагогіці, технологізму й автоматизму методів освіти. Тому знайомство з теоріями особистості дає уявлення про особистість як багатовимірну сутність, що володіє потенціалом вільного творчого зростання й прагненнями до виявів своєї індивідуальності. Діалог цих поглядів, теорій, їх концептуальна суперечність розширює діапазон бачень учителем педагогічних ситуацій і можливостей упливу на них.

Розгляд особистості в системі освіти звернений передовсім до особистості учня як до предмету й мети педагогічних упливів [6]. Між тим, найважливішим фактором,

що сприяє визріванню особистісних начал у дитині, є сам вихователь (батько, мати, члени родини, вчитель, середовище, людське оточення). Саме його особистість є животворним, людинотворчим началом процесів учіння й виховання. Це досить відоме судження К.Д. Ушинського начебто врівноважує, гармонізує уявлення про педагогічний процес як узаємодію двох особистостей, двох "культурних" цілісностей. Але багато педагогів, стверджував Юнг, прагнуть виховувати особистість, самі не будучи особистостями.

Спеціаліст, який одержав педагогічну освіту, "вже вимушений бути компетентним", хоч невідомо, якою мірою він є особистістю й прагне розвивати свою індивідуальність. Тому педагогів можна розрізняти за одержаною освітою, за професією, й тих, хто виконує роботу за покликанням. Професійний педагог, за Юнгом, якщо він став ним за покликанням, визначає свій поступ розвитком своєї особистості. Це дорога пошуків і творчого самотворення. Словами Т.М. Титаренко можна сказати, що вчитель повинен "самовдосконалюватися кожного дня, адже завтра вже може буде пізно" [10]. А навчально-виховна проблематика, яку ставить педагог перед собою і своїми учнями, визначається колом тих завдань, виборів і рішень, які сприяють становленню цілісної особистості.

Проблема особистості, шляхи її становлення виводять нас на наступний рівень філософських концепцій, теорій освіти. Педагог в останні два десятиліття знаходиться в новій соціокультурній ситуації, що значно відрізняється від тієї, якасклалася й існувала впродовж багатьох десятиліть у нашому суспільстві. Водночас зі школою потужним джерелом освітніх упливів сьогодні є засоби масової інформації (телебачення, радіо, Інтернет, науково-популярна й науково-художня література і ін.), гуртки, клуби, секції різнобічного профілю й змісту, різноманітні форми додаткової освіти й т.п. Навчальні заклади, педагоги, працівники адміністративно-управлінської ланки системи освіти здійснюють філософську рефлексію. Місце навчального закладу як соціального інституту й форми його оновлення, цільові (стратегічні) установки виховання,

характер виховного діалогу педагога й учня - ці та інші питання, які ставляться і знаходять вирішення у педагогічному, дидактичному й предметно-методичному аспектах, водночас одержують філософське "забарвлення". Множинність підходів як реакція на запит, "соціальне замовлення" на різноманітність видів, форм, орієнтацій освіти вимагають від педагога вибору, філософського осмислення обраного ним напрямку [16].

Плюралізм поглядів і підходів необхідно сприймати як визначену "координацію" існуючих напрямків пошуку, як таку множину, в якій діалогічні позиції осмислені у зв'язку й контексті з іншими. І "своя" філософія освіти педагога формується й осмилюється на перетині трьох напрямів, що визначають мислення й діяльність педагога: особистість - освіта - культура.

Вітчизняна філософія освіти, що формується на наших очах, зумовлена соціально-політичними, суспільними, культурними обставинами й стала затребуваною як актуальна, гостро необхідна для вирішення практичних проблем. Нею усвідомлюються завдання методологічної, світоглядної, історичної, аксиологічної рефлексії питань учіння й виховання. Є намагання визначити місце й смисл освіти в культурному житті, її значення в становленні людини, смисл і особливості педагогічної діяльності і ін.

У контексті сказаного логічно невиправданим є твердження, що вітчизняна освіта радянського періоду базувалась лише на ідеологічних, нормативних, а тому на соціально й культурно обмежених началах - вона знаходилася в руслі світових тенденцій. Освіта (вітчизняна й зарубіжна) останніх двох століть, на думку вчених, спирається на "приховану філософію", основні риси якої визначилися в XIX ст. переважно під угагивом того образу світу, який сформувався в науці [16,13]. Світ (перш за все природний) і людина, яка прагне пізнати його, - це наукова (пізнавальна) й філософсько-методологічна установка, яка одержала в Новий і Новітній період пріоритетне значення для процесу освіти й передовсім для визначення її змісту.

Наукові знання (теорії, концепції, ідеї, факти, методи та ін.), педагогічно відрефлексовані й подані як навчальний матеріал,

складають основу освітньо-виховних процесів. У сучасних термінах така установка на науку, подану в особливому, педагогічному ключі, формулюється як принцип науковідповідності.

Питання про витоки цілісної особистості, її становлення змушує нас звернутися до культури як місця перебування й розвитку людини. Філософські концепції культури є наступним рівнем "граничних основ", до яких педагог звертається в пошуках вирішення професійного, світоглядного, особистісного характеру. Педагогічна наука нерозривно пов'язана з культурою, хоч нерідко спирається на окремі її фрагменти, послуговуючись найбільш розвиненими в науковому відношенні формами. Підмогою для перебудови педагогічного процесу в культурологічному плані може стати монографія С І. Гессена "Основи педагогіки. Вступ у прикладну філософію", що є глибоким, заснованим на широких знаннях освітніх процесів дослідженням. Аналіз ученим багатьох педагогічних ідей, теорій демонструє спорідненість педагогіки з культурою в їх прагненні до вільного зростання особистості, розвитку в ній творчого начала. Основна думка, що пронизує всю працю, полягає в утвердженні творення нового, органічного його вияву в будь-якій сфері людського життя й діяльності.

Педагог, який осмислив методологію освіти особистості, звертається до тих концепцій культури, в яких педагогічне начало проглядається особливо рельєфно. Ці концепції відображують нормо-творчо-діяльнісний рівень розуміння навколишнього світу. Культура, як відомо, "задає" людині норми, приклади ставлення до життя, зразки поведінки, які стають для неї соціальними, морально-етичними регуляторами. Цей нормативний рівень життя, існування людини в культурі передбачає відкритість світу, можливість і здібність його перетворення, індивідуального сприймання, бачення й переживання.

Історія науки, живі процеси, особистісні переживання і т.д. - це те, що викликає естетичну оцінку й відповідну реакцію вихованця. Діалог різних точок зору, позицій, поглядів на один і той же предмет чи процес, парадоксальна суперечливість і, можливо, заперечення одного одним - це шлях осмислення

феноменів культури в індивідуальній свідомості суб'єктів освітньо-виховного процесу - педагога й учня.

Ця своєрідна "жива" методологія здавна вважається найбільш проблематичною, найбільш фундаментальною й складною: теорії (концепції) особистості, філософські концепції освіти й теорії (концепції) культури-утворюють системну єдність, у проблемному полі якої постійно працює творча думка педагога.

5.3 Нові технології підготовки вчителя в Україні

Система підготовки педагогічних кадрів переживає період пошуку стратегічних шляхів свого розвитку, розпочатого в кінці 80-х - початку 90-х років з різкої критики, в багатьох випадках справедливої, системи педагогічної освіти, що існує. Фахівці відзначали її консерватизм, авторитарність викладання, жорстку регламентацію навчального процесу, слабке відображення потреб у самоосвіті, відставання від потреб суспільства, технократичний та інтенсивний підходи в підготовці учителя, що призводило до формальної реалізації навчальних програм, перевантаження студентів, насадження одноманітності, однодумства.

У 1996 році Міністерством освіти й Академією педагогічних наук розроблена державна програма "Учитель", опублікована в педагогічній пресі й обговорена педагогічною громадськістю держави. Змістовно програма закликала відмовитися від підготовки вчителя як у межах традиційної педагогічної парадигми "Знай свій предмет і викладай його зрозуміло", так і від її редукції (часто-густо панівній у педагогічних навчальних закладах): "Знай методику викладання й слідуй їй незаперечно". У програмі відбивалась нова парадигма: "Знай, що розвивається в твоєму учневі, зумій це забезпечити, розвиваючи самостійно свій власний педагогічний досвід і власну педагогічну творчість".

Для здійснення реформи вважалося за необхідне так спроектувати навчальний процес, щоб у результаті можна було отримати педагога, здатного працювати по-новому, стати суб'єктом педагогічної дії. В навчальному процесі мають формуватися:

- педагогічні установки, спрямовані на розвиток дитини;
- здібності до проектування власної педагогічної діяльності в конкретних ситуаціях педагогічної дії;
- здібності до рефлексії власного педагогічного досвіду.

Нові підходи до педагогічної освіти, за задумом авторів програми, повинні здійснюватись на принципах індивідуалізації, гуманізації, демократизації, широкої загальнокультурної орієнтації. їх реалізація передбачала:

- створення особистісно орієнтованої концепції педагогічної освіти;
- уведення багаторівневої системи педагогічної освіти;
- розробку нормативно-правової бази діяльності освітніх закладів і всієї системи педагогічної освіти;
- оновлення змісту педагогічної освіти;
- розвиток структури сітки закладів неперервної педагогічної освіти.

Програма свідчила про наміри побудувати якісно нову систему підготовки педагогічних кадрів, покликану готувати педагога для розвиненої й розвиваючої школи. Чи багато досягнень у практичній реалізації цього задуму? Зроблено лише перші кроки. Зміни в системі педагогічної освіти є, але їх поступ надто повільний і не в тих масштабах, що об'єктивно необхідно. За останні роки із стратегічних завдань по-справжньому вирішувалось лише одне - уведення багаторівневої освіти. На основі існуючих теоретичних моделей і діючих аналогів за кордоном за підтримки Міністерства освіти і науки ідея порівняно швидко втілилась у практичну дію.

Сам по собі перехід на багаторівневу систему підготовки педагогічних кадрів без якісних змін в цілях, змісті й технологіях освіти не може суттєво вплинути на його результати. І саме при вирішенні цих завдань гостро відчувається слабкість теоретичної бази. У побудові особистісно орієнтованої системи педагогічної освіти ми знаходимося практично на нульовій стадії.

На відміну від ідеї побудови багаторівневої системи, ідея особистісно орієнтованої освіти не розроблена, не апробована

практично, навіть не опрацьована концептуально. З'явилася загроза, що вона взагалі непридатна, навіть зайва, й це справді так, якщо особистість знову ж таки буде розумітися деякою системою (сукупністю) соціально-значущих якостей (рис) людини. Тоді слід визнати, що нічого нового в ідеї особистісно орієнтованої освіти немає, бо й у попередній (нині процвітаючій) системі говорили (і говорять) про розвиток особистості майбутнього педагога. Так її розуміли й розуміють зараз.

Цілі освіти визначають її зміст, але при цьому вимагається складна робота з структурування змісту, адекватного цілям. Інакше, виголосивши орієнтацію на розвиток особистості студента і навіть визначивши якісно нові цілі педагогічної освіти, ми не забезпечимо формування адекватного їм змісту навчальних планів і програм. Зміст освіти та її структура не відповідатимуть декларованим цілям освіти, які, в принципі, стануть недосяжними, а отже, й фактичні результати не відповідатимуть бажаним.

Загроза розбалансованості між проголошеними цілями й засобами їх досягнень можлива передусім тому, що задекларовані вимоги до вчителя в різних документах, зокрема й у вузівських концепціях, послуговуються деякою "ідеальною моделлю педагога", згідно з якою випускник педагогічного вузу повинен:

- розуміти цінність освіти в становленні й самореалізації людини в особистісному та професійному плані, наслідуванні, збереженні й розширеному відтворенні світової й вітчизняної культури, суспільства в цілому;
- володіти загальною культурою;
- мати глибокі психолого-педагогічні знання у своїй предметній сфері;
- практично опанувати гуманістичні педагогічні технології;
- завжди перебувати в ситуації неперервної самоосвіти.

До важливіших професійних характеристик педагога поза залежністю від типу отримуваної підготовки й місця його роботи в ідеальній моделі здібності належали до:

- педагогічного цілепокладання;
- аналізу педагогічних ситуацій;
- проектування й організації ефективних освітніх процесів;
- організації міжособистісної взаємодії й спілкування дітей, у яких формуються адекватні певному віку свідомість, мислення, діяльність;
- рефлексії процесу й результатів педагогічної діяльності.

Звичайно, такий підхід є кроком вперед в осмисленні нових цілей педагогічної освіти, хоч у ній чітко окреслюються й суттєві недоліки (зокрема, не виокремлені вимоги до підготовки педагога як суб'єкта інноваційної діяльності й суб'єкта колективного самоуправління). Основна її перевага в тому, що вона діяльнісно орієнтована. В цьому підході задані не якісь часткові вміння, які необхідно сформувати у випускників педагогічних вузів, а здібності вирішувати основні задачі професійної діяльності.

Усі названі вимоги сконцентровані в чотирьох блоках дисциплін, що викладаються у ВНЗ: загальнокультурному, психолого-педагогічному, медико-біологічному, предметному. Таке структурування змісту освіти за сферами знання (предметно центроване) відповідає відомій ЗУНівській (знання, уміння, навички) орієнтації освіти. Особистісно орієнтованим цей підхід не зроблять ніякі зміни в загальнокультурній, психолого-педагогічній, медико-біологічній чи предметній підготовці, тому що ці зміни не торкатимуться суті, вона залишиться тією ж: засвоєнням ЗУНів у процесі вивчення різних, слабко інтегрованих між собою дисциплін.

Розрізнене вивчення дисциплін призводить до роздільного існування у свідомості засвоєних ЗУНів. Унаслідок цього й раніше, й у більшості випадків сьогодні випускники педагогічних навчальних закладів реально оволодівають професією лише в процесі роботи в освітньому закладі. При цьому вони не вміють користуватися отриманими теоретичними знаннями як засобами вирішення практичних завдань.

Знання й уміння, отримувані в кожному блоці дисциплін, залишаються розрізненими й не об'єднуються в цілісні операційні комплекси, що забезпечують вирішення відповідних завдань практичної діяльності. Причиною є те, що в навчальному процесі

не вирішуються спеціальні задачі синтезу цих операційних комплексів, а самі собою вони не утворюються, бо це не механічне, а органічне поєднання. Знання й уміння - лише висхідні елементи, з допомогою яких можна вирішувати лише відносно прості завдання. Вирішення складних педагогічних завдань вимагає інтеграції часткових знань і вмінь в операційні комплекси. Щоб планувати й проводити урок, наприклад, необхідно знати не лише зміст предмета, але й володіти різними способами організації занять, вміти вибирати їхню форму адекватно вирішуваним на уроці завданням, збуджувати і підтримувати пізнавальну активність в учнів, аналізувати хід занять і оцінювати їхні результати, вирішувати різні комунікативні задачі. Проведення кожного заняття вимагає особливої інтеграції (синтезу) предметних, педагогічних, психологічних, загальнокультурних, фізіологічних та інших знань і умінь педагога Спосіб такої інтеграції повинен засвоюватися в ході вчіння.

Цей спосіб дає неоднакові результати в різних педагогічних системах. Вміти проводити заняття в традиційній системі й у системі розвиваючого навчання далеко не одне й те ж. Ці уміння забезпечуються різними операційними способами. Але в умовах предметного структурування змісту освіти необхідна інтеграція не спостерігається, бо немає такої роботи, де б студенти засвоювали цілісні операційні комплекси практичної діяльності.

Не вирішується задача інтеграції й у процесі педагогічної практики: в студентів мало досвіду використання теоретичних знань як засобів вирішення конкретних задач, немає досвіду синтезування часткових знань і умінь у цілісні операційні комплекси. На практику студент повинен прибувати з уже синтезованим у ході занять у вузі операційним комплексом. Але таке не відбувається.

У результаті ми маємо випускника, підготовленого не до педагогічної діяльності, а лише до її опанування. Тому молодим учителям і доводиться впродовж декількох років шляхом спроб і помилок нагромаджувати досвід, тобто створювати й опановувати шляхом спостережень за роботою колег способи

практичної діяльності. Далеко не завжди вони базуються на отриманих теоретичних знаннях і є вдалими, але якщо склались, то відмовитися від них педагогу буває важко.

Отже, без зміни змісту педагогічної освіти й способів її структурування намагання вибудувати особистісно орієнтовану освітню систему не призведе до значущих результатів. Не вирішить цього і багаторівнева організація освіти, тому що зберігається предметна центрованість змісту, традиційна в педагогічній освіті.

Педагогічний навчальний заклад повинен сформувати у свого випускника здатність бути суб'єктом як мінімум п'яти видів діяльності: предметної, педагогічної, інноваційної, колективного самоуправління і саморозвитку. В кожній з них повинні вирішуватися певні типи завдань, а отже виконуватися відповідні дії.

У предметній дії: знання предмета; володіння методикою викладання предмета; розуміння місця предмета в міжпредметних зв'язках; уміння предметом впливати на світогляд учня.

У педагогічній дії: побудова навчального курсу в цілому; проведення занять; забезпечення предметом розвитку свідомості й надсвідомості учня; побудова позакласної роботи в цілому; проведення одиничних заходів; індивідуальна робота з учнями.

В інноваційній діяльності: перенесення інноваційного досвіду інших учителів у власний; власна розробка новацій; проведення педагогічного експерименту; передача власного інноваційного досвіду.

У діяльності колективного самоуправління: підтримка сприятливого клімату в колективі; забезпечення ефективної роботи класних команд (групи вчителів, які працюють в одному класі й спільно визначають його стан, проблеми та способи вирішення); забезпечення ефективної роботи методичних об'єднань чи предметних кафедр; забезпечення ефективної роботи проблемних (проектних) груп педагогів, перед якими поставлене завдання розроблення способів вирішення освітніх проблем закладу; участь у виробленні колективних рішень.

У діяльності саморозвитку: професійний саморозвиток; загальнокультурний саморозвиток; фізичний саморозвиток.

Вирішення цих завдань вимагає від педагога виконання різноманітних дій, які вибудовуються спочатку в свідомості, а потім реалізуються в дійсності. Перш ніж розпочати урок, учитель повинен сформулювати його цілі, визначити склад навчальних завдань, спланувати послідовність їх вирішення, обрати найбільш придатні форми організації занять на різних етапах уроку. В ході уроку приймаються осмислені й інтуїтивні рішення для досягнення цілі уроку. Після уроку аналізується його хід і оцінюються результати.

У своїй практичній діяльності педагог виступає одночасно й організатором і режисером, і виконавцем, і актором у педагогічній дії, що є, безумовно, театром одного актора.

Як режисер, учитель виконує функцію: аналізу, цілепокладання, планування, організації, проектування, мотивування, оцінки, комунікації та ін. Склад функцій, необхідних для здійснення різних практичних дій, варіативний. Основне завдання педагогічної освіти - дати майбутнім педагогам засоби реалізації відповідних функцій суб'єкта й розвинути (саме розвинути, а не сформувати, що передбачає відбір майбутніх педагогів) вміння використовувати ці засоби у практичній педагогічній дії. При цьому важливо навчати так, щоб не формувалися стереотипні способи дій: ситуація А - спосіб дій Х, ситуація В - спосіб дій У і т.п. Дипломований спеціаліст має бути здатним вибудовувати дії в різних ситуаціях, спираючись на свої теоретичні знання, тобто йому необхідно мати широку орієнтацію (узагальнену орієнтацію основних дій).

Отримати необхідні засоби студенти можуть при вивченні навчальних дисциплін у кожному з блоків підготовки (предметному, загальнокультурному, психолого-педагогічному, медико-біодргічному). Але, по-перше, засвоєння засобів вирішення кожного практичного завдання повинно відбуватися водночас, по-друге, в процесі учіння має вирішуватись особливе навчальне завдання "синтезу" часткових засобів і методів у цілісний спосіб вирішення практичних задач відповідного типу.

Отже, щоб зробити зміст освіти діяльнісно орієнтованим, його необхідно структурувати водночас за двома принципами - предметним і діяльнісним. Щоб такий синтез відбувся, процес учіння має бути проблемним, дослідницьким і зумовлюватися завданнями майбутньої моделі педагогічної діяльності. Першою фазою вирішення навчальних завдань має стати введення студентів у реальну проблемну ситуацію. її осмислення має викликати в студентів відчуття невдоволеності наявними уявленнями й уміннями, мотивувати пошук засобів професійного саморозвитку. Необхідні для засвоєння знання мають пропонуватися студентам після того, як вони усвідомлять їхню необхідність для себе. Тим самим створюються умови для засвоєння навчального матеріалу у формі, пристосованій для його практичного використання.

Діяльнісно орієнтована освіта завжди є розвиваючою. Щоб вона виконувала своє призначення, навчальні плани й програми мають вибудовуватися так, щоб студенти засвоювали їхній зміст, рухаючись від загального уявлення про діяльність (її призначенні, цілях, основних задачах, структурі, способах) до конкретизації її складників. Тобто зміст освіти має розгортатися за принципом від загального до конкретного. В цьому випадку засвоєння узагальнених, абстрактних понять передуватиме засвоєнню більш часткових і конкретних. Проблемний характер учіння передбачає перехід студента з позиції об'єкта в позицію суб'єкта. Це можливо лише за широкого використання таких форм занять, як виступи студентів з лекціями, доповідями перед однокурсниками, взаємне опонування, проведення дискусій, рольових ігор, аналізу конкретних ситуацій практичної діяльності тощо. В такій системі поділ на лекційні й семінарські заняття не має сенсу.

За діяльнісно орієнтованої освіти суттєво зростає роль самостійної роботи студентів. Для цього треба збільшувати час, зменшуючи аудиторні заняття й навантаження викладачів. Самостійна робота, як і весь навчальний процес, мають стати проблемно-орієнтованими.

Діяльнісно орієнтований підхід до формування й структурування змісту педагогічної освіти протистоїть як традиційно ЗУНівському, так і підходам, які виокремлюють у самостійні підрозділи загально культурну освіту (на перших-других курсах) і професійну. Якщо ми хочемо, щоб студент був пізнавально активним, необхідно його зробити суб'єктом своєї освіти, щоб він ставив цілі та планував шляхи їх досягнення. Якщо вже на початку навчання у ВНЗ студент не одержить уявлення про те, що означає бути професійним педагогом, не буде знати, які здібності він має розвивати в процесі освіти, він так і залишиться пасивним суб'єктом, з якого мудрі викладачі хочуть "виліпити" освічену людину й спеціаліста.

Ми не закликаємо до вузького прагматизму в підготовці педагогів на шкоду загальнокультурній, їх орієнтації на розвиток якихось часткових умінь і навичок, "натаскуванню" надії в конкретних педагогічних ситуаціях. Ми пропонуємо формувати здібності до цілісної діяльності, а зробити це без достатньої загальнокультурної підготовки неможливо. Важливо зрозуміти й вирішити, що входить у цю підготовку. Як би ми не намагалися дати студентам і правові, й економічні, й філософські, й культурологічні та інші знання, це неможливо через обмеженість у часі. Спосіб вирішення даного протиріччя полягає в тому, щоб формувати в студентів цінність саморозвитку, навчити їх "вчитися вчитися" (в школі, на жаль, цьому не навчають) і надати для цього можливості.

Вибудова системи педагогічної освіти на діяльнісних засадах потенційно дозволяє вирішувати головну проблему будь-якої освіти - розвиток особистості як активного й творчого суб'єкта власного розвитку (саморозвитку). Наскільки ми підготовлені використовувати ці потенційні можливості? Ми вважаємо, що тут є проблеми й основна з них - якість управління інноваційними процесами в педагогічних вузах.

Серед суперечностей і парадоксів, характерних для нашого часу, ті, що стосуються вищої школи, - не малозначущі. Ніколи ще зростання освіти в цілому й вищої освіти зокрема не було таким необхідним суспільству для його нормального функціонування,

розвитку й економічного, суспільного, культурного, духовного та політичного прогресу, як в наш час. Між тим створюється враження, що суспільство не наважується виділити для освіти, й особливо вищої, ресурси, які дозволять їм у належному вигляді виконати свої завдання на службі того ж самого суспільства. Якщо цього протиріччя не подолати, його негативні наслідки негативно відіб'ються в XXI столітті на різних аспектах життя.

Таке становище складається не без вияву зв'язків ставлення до освіти, і вищої зокрема, у такий спосіб, начебто навчальні заклади є господарськими підприємствами, які поставляють товари на продаж і виконують певні платні послуги. Саме такий підхід грецький вчений-економіст Джордж Пападопулос називає "плутаниною, яка викликана застосуванням до освіти жорстких мірок філософії вільного ринку, що базується на свободі вибору й конкуренції" [18,494].

Освіта - не сфера економіки, й ні навчальний процес, ні його кінцеві цілі, ні його результат, ні його "продукцію" неможливо порівняти з аналогічними категоріями економіки. Вона сама по собі є життєво важливою функцією, ключовим сектором і умовою існування суспільства. Без неї немає суспільства. Вона виконує водночас культурні, суспільні, економічні, естетичні, етичні функції. В ній зацікавлені суспільство в цілому і його різні сектори, вони гостро її потребують. Вона забезпечує і спадковість у суспільстві, й передачу досвіду, нагромадженого людством за всю історію, передає знання, створює ноу-хау і необхідні норми, а також досвід нових пошуків і досягнень у культурі, техніці, технології. Вона відтворює й розвиває потенціал, який дозволяє суспільству рухатися вперед, прогресувати, оновлюватися, змінюватися, зокрема й у сфері економіки.

Не ризикуючи підірвати власне навіть формальне функціонування й розвиток, суспільство не може скоротити підтримку народної освіти, зменшуючи її фінансування. Робити необхідно навпаки, враховуючи як зростаюче значення освіти в цілому, і вищої освіти зокрема, так і кількість учасників освітнього процесу, яка постійно зростає.

Сучасну світову тенденцію до зменшення ролі держави в економіці не можна автоматично переносити на освіту й нею неможливо виправдати прямий чи опосередкований тиск, з одного боку, на зменшення державних витрат на вищу освіту, й, з другого, перенесення фінансовоїтягара на плечі сім'ї, оскільки це призведе лише до нерівності в доступі до освіти цього рівня. У 70-80-і роки ряд економістів намагалися довести, що всі рівні освіти високорентабельні для суспільства, оскільки вони є безпосереднім унеском у підготовку кваліфікованої робочої сили й висококваліфікованих спеціалістів і тим самим безпосередньо сприяють економічному росту. Тому вони виступили за розширення капіталовкладень у розвиток цих рівнів. З деякого часу інша група економістів намагається довести низьку рентабельність вищої освіти порівняно з базовою освітою, намагаючись зробити висновок про бажаний перерозподіл державних коштів між різними рівнями систем освіти.

У зв'язку з цим варто нагадати думку одного з видатних економістів післявоєнного часу, лауреата Нобелівської премії в галузі економічних наук сера Уільяма Артура Льюіса. "З погляду економіста неважко визначити, що вимагається від шкільної системи - правильне поєднання загальної і спеціальної освіти різних вікових груп та знань і вмінь різного цілеспрямування", - відзначав він ще ЗО років назад. Продовжуючи цю думку він писав: "Неважко й теоретично визначити правильне рішення, ставивши витрати з ринковою вартістю різних комбінацій... Найсерйозніше "але" полягає в тому, що навіть економіст не вірить у те, що при цьому можна використати в якості одиниці виміру ринкові ціни. Тому нам доведеться передати це питання на розгляд *філософів* (виділення наше - І.З.), які вивчають більш глибокі проблеми" {19, 87]. Над цим уроком мудрості і скромності нам слід задуматись, також і над тим, що є в освіті проблеми, які можуть вирішувати лише люди з філософським мисленням. Можливо тоді неважко зробити висновок, що чисто економічні критерії вузькі й недостатні, щоб мати повне уявлення про значення вищої освіти для суспільства й самої економіки. Економічними критеріями неможливо виміряти такі важливі проблеми, як: місія вищої освіти;

демократизація доступу до неї, автономія й демократичні свободи; науково-дослідні, освітні й виховні завдання; етична, естетична, культурна й критична функції; зв'язки й взаємодії з суспільством і його основними рушійними силами; управління ним і його фінансування; шляхи співробітництва і т.п.

Важливою філософською проблемою є взаємодія вищої школи з суспільством. Прискорення прогресу знань зумовлює кожну людину їх постійно поновлювати. Прогрес знань рішуче зумовлює технічні й технологічні відкриття, які суттєво змінюють структуру зайнятості, створюють потреби в кадрах у нових сферах і спеціальностях, змінюють потреби вже в існуючих сферах, змінюють вимоги до кваліфікації й спеціалізації, й у той же час скорочують та призводять до зникнення деяких традиційних професій. Цей подвійний процес повсякчас посилюється й зумовлює постійне оновлення навчальних програм та комплекс предметів викладання, а також зміну навчального процесу в напрямку самоосвіти. З іншого боку, він ставить перед вищою школою завдання вводити водночас нові курси і програми класичного типу, й усе більш різноманітні програми нового типу для тих, хто має вищу освіту й бажає пройти перепідготовку, змінити спеціальність чи підвищити загальноосвітній рівень.

Деякі вищі навчальні заклади вже ступали на цей шлях, деякі виявляють ініціативу, встановлюючи партнерство з підприємствами, іншими закладами, організовуючи підготовку й перепідготовку згідно з конкретними соціально-економічними й культурними потребами. Настав час розглядати таку діяльність на всіх рівнях як органічну функцію вузів, значення якої з часом зростатиме. Гнучкість і здатність реагувати на зміни потреб удосконалювати внутрішню структуру, передбачати можливі зміни й спрямовувати їх стає для вищої школи тією сутністю, яка необхідна для виконання нею своєї місії в суспільстві сповна.

Ще одна соціально-економічна тенденція є могутнім фактором розширення вищої освіти. З одного боку, все більше й більше доля робочих місць і видів діяльності вимагають знань кваліфікації високого рівня, й щоб успішно трудитися на цих місцях

і в цих сферах діяльності, необхідна вища освіта. Тому запит у суспільстві на вищу освіту характеризується тенденцією до постійного зростання, подібно до того, як зростає роль наукових знань у діяльності людини. З іншого боку, участь у політичному, суспільному, культурному житті суспільства, реалізація людиною своїх прав згідно з міжнародними конвенціями й конституційною нормою, ускладнення повсякденного життя заохочують молодь удосконалювати свій рівень освіти впродовж життя.

Ці процеси породжують наслідки, які вже дають про себе знати й у кінцевому результаті призводять до великих змін в освітній діяльності, в її кількісних і якісних вимірах. Вища освіта в деяких країнах світу набуває статусу всезагальної. Нові можливості інформаційних і комунікаційних технологій розширюють доступ до вищої освіти. Цей процес не можна звести до поступового перетворення середньої освіти на всезагальну й прямого переходу всіх, і негайно, від середньої до вищої освіти. Але він означає, що практично всі тією чи іншою мірою будуть проходити через вищу освіту, але в різні відрізки, етапи свого життя. Це відбуватиметься в нових, різноманітніших формах, які вже зараз набувають явних окреслень. Адекватні зміни у сфері освіти виявляються в неперервній освіті для всіх чи освіті для всіх упродовж життя.

Диверсифікація й гнучкість вищої освіти - питання взаємопов'язані і є неодмінними складниками неперервної освіти. Вони стосуються, зокрема, цілей, доступу, зміни програм, структури навчальних закладів, охоплення сфер діяльності, типу й пролонгованості програм, форм організації навчального процесу, використовуваних методів і технологій, використання кадрів викладачів. Гнучкість означає також здатність навчальних закладів швидко відгукуватися на потреби часу, передбачати їх, створювати гнучкі і здатні до змін структури, змінювати критерії доступу до освіти у такий спосіб, щоб ураховувати досвід трудового життя кожної людини. Дистанційна освіта, навчання за місцем роботи, інформаційні та комунікаційні технології значно розширюють можливості вищої школи для втілення на практиці концепції неперервної освіти.

Зміни, необхідні в системі вищої освіти, щоб вони повністю вписалися в глобальний проект неперервної освіти, вимагають змін в інших ступенях і формах освіти, передусім у середній. Середня школа має забезпечити молоді підготовку, яка відкриває перед нею реальні перспективи вільно обирати між подальшим продовженням навчання і входженням у трудове життя. Ця подвійна мета, у свою чергу, вимагає серйозних змін у загальній орієнтації й у змісті середньої освіти. В багатьох країнах світу помітна тенденція вміщення в навчальні програми загальноосвітньої школи елементів прикладних наук і навчанню практичним знанням і навичкам з поглибленням загальноосвітньої підготовки та розвитку широкопрофільних навичок у рамках програм професійно-технічної освіти. Іншими словами, виявляється тенденція до зближення загальної освіти з професійно-технічною.

Ураховуючи це, необхідно опрацювати нову концепцію довузівської освіти XXI століття, яка забезпечувала б одержання заново розробленої загальноосвітньої підготовки, що включає й зближує гуманітарну, природничо-наукову й технічну культури та водночас передбачає широке висвітлення основних сфер діяльності людини й більш детальне ознайомлення однією з них. Середня школа в такий спосіб готувала б школярів до вступу до вищої школи й водночас уводила б їх у трудове життя з визначеної галузі. Ті, що включаються до трудового життя, зберігали б за собою гарантоване право повернутися до одержання вищої освіти класичного чи нового зразка, й при цьому трудовий досвід зараховувався б їм за певну перевагу. Це б якоюсь мірою уточнювало роль і власне сутність середньої освіти, допомагало б долати розрив між загальною і професійною освітою та вписувало її в глобальний проект неперервної освіти, надаючи ціннісних пріоритетів, з огляду освіти, трудовому досвіду й створюючи умови для посилення зв'язків між світом освіти, зокрема й вищої, і світом праці.

Змінюючись, по-новому структуруючись, вища освіта даватиме поштовх змінам у всій системі освіти, й передусім середньої. Вона сприятиме укріпленню взаємодії й удосконаленню

"вертикальної" і "горюонтально'Г спадковості між різними рівнями та формами освіти, й, у такий спосіб, стимулюватиме внесок системи освіти в цілому в реалізацію неперервної освіти.

5.4. Вузівська підготовка вчителя до профільного навчання учнів старших класів

Утвердилась думка про те, що до визначення цілей освіти й виховання, 'їхнього змісту та структури треба підходити з позиції сучасної концепції людини. Тому виникає необхідність наукового аналізу структури особистості. Зараз відомо 70 визначень особистості й більше 25 визначень структури. Однак ще не знайдено загального трактування поняття особистості, яка є водночас і суб'єктом відношень та свідомої діяльності, й стійкою системою соціально значущих рис, що характеризують індивіда як члена суспільства.

Зарубіжні та вітчизняні дослідники стверджують, що особистість характеризують: процесуальні моменти (сприйняття, пам'ять, мислення, мовлення, уява); емоційно-почуттєво-вольове середовище (емоції, почуття, воля); психолого-фізіологічні особливості (темперамент, характер, здібності). При змінності психічних виявів існує відносна постійність психологічного складу, що дозволяє передбачати поведінку людини в тій чи іншій ситуації. Тісний зв'язок і взаємозв'язок психічних процесів, станів і властивостей особистості є єдиним цілим, де кожна риса нерозривно пов'язана з іншими, але має індивідуальне значення, Наприклад, наполегливість людини як уміння досягати цілі, долаючи труднощі, має позитивне значення лише в поєднанні з високими моральними якостями, розвиненою працездатністю. Зовсім інший зміст матиме ця риса, якщо вона зумовлена егоїстичними потребами, прагненнями домагатися особистого благополуччя, нехтуючи інтересами інших людей. Вияви сміливості залежать від того, чи підкріплюються вони високою моральністю. Якщо ж переважає марнослів'я чи гонористість, сподіватися сміливості марно. Активність особистості відображується в різноманітній і різносторонній діяльності, спрямованій на перетворення довкілля, зміну його психологічного складу.

Процес розвитку - поступальний; він характеризується незворотністю, просуванням до нового рівня, коли реалізуються попередні результати й набувається досвід участі в різноманітній розвиваючій діяльності.

Системно-утворюючою властивістю особистості є її спрямованість (інтенція), яка найбільш вагомо відображує сукупність її соціально значущих властивостей, відношень, мотивів. Це ключ "до належної поведінки відповідно до ситуації з індивідуальним підходом до конкретної особистості" [20,16]. Особистість, що здатна засвоїти зміст освіти, повинна володіти такими показниками й властивостями: функціональними (сенсорно-перцептивними) механізмами сприйняття інформації (мисленням, пам'яттю, психомоторикою), певним рівнем саморегуляції, що забезпечує управління психічними процесами й поведінкою людини; життєвим досвідом, що включає такі психічні та психологічні утворення, як знання, уміння, навички й звички; спрямованістю особистості, пізнавальними, перетворювальними, естетичними, комунікативними й фізичними якостями; узагальненими типологічними властивостями (характером, темпераментом, здібностями, онтогенетичними особливостями розвитку); досвідом виконання загальних і спеціальних видів діяльності, зокрема творчої та ін.

Що ж таке діяльність і зумовлюваний нею діяльнісний підхід до особистості? У філософському розумінні "діяльність" - це поєднання таких різнорідних феноменів, як знання, операції, речі, цілі, мотиви, свідомість, знаки, смисли, значення тощо. Деякі філософи й логіки виокремлюють такі елементи, як завдання, об'єкт, засоби, процедури, що не існують поза особистістю, поза індивідами - носіями цих засобів і завдань, виконавця процедур. Однак безособистісний підхід до діяльності встиг утвердитися й розповсюдитися з філософії до інших наук, зокрема педагогіки і психології.

Найбільш універсальним, хоч і неповним визначенням діяльності, прийнято вважати таке: це специфічна, властива лише людині, форма активного ставлення до оточуючого світу, зміст якої містить доцільну зміну й перетворення цього світу на основі опанування й розвитку різних форм реальної дійсності.

У сучасній парадигмі діяльнісний підхід підкріплюється особистісним, що дозволяє вести мову про новий якісний склад підготовки майбутніх спеціалістів - про інтеграцію особистіших показників і професійної готовності. Такий синтез дозволяє подолати відому відокремленість розгляду навчально-виховного процесу від особистості, відкриває перспективи його вдосконалення й формування професійної готовності кожної людини, зокрема педагога.

Здавна дидактичне й методичне забезпечення навчально-виховного процесу орієнтується лише на озброєння майбутніх спеціалістів-фахівців знаннями, уміннями, навиками. Особистість майбутнього спеціаліста, розвиток її професійно-морального й інтелектуального потенціалу, формування установки на творчу діяльність часто-густо випадає з поля зору навчально-виховної роботи закладів освіти.

Творчий потенціал особистості - це динамічна особистісна структура, виражена інтеграцією ціннісного, когнітивного й діяльнісного компонентів, що є реалізацією людиною власного "Я" як суб'єкта творчої діяльності.

Ціннісну основу професіоналізму складають інтелектуальні, духовні, моральні якості особистості. Ціннісний компонент пов'язаний зі світоглядною позицією людини, з її особистішими пріоритетами. Він відображує визнання творчості як цінності, життєвої необхідності, закладеній у ній можливості ціннісного прогнозування, його наявність в особистісних, групових і соціальних педагогічних цінностях, прийняття образів творчих особистостей як орієнтирів у долі й професії.

Когнітивний компонент показує багатоплановість знання, що сприяє розумінню й реалізації на практиці творчої суті педагогічної діяльності. Критеріями когнітивного компоненту є знання про людину, особистість, їїкреативність, знання специфіки педагогічної творчості, творчо орієнтований педагогічний світогляд.

Діяльнісний компонент творчого потенціалу педагога забезпечує виявлення інших потенційних творчих особливостей його особистості, сприяє творчій організації ним освітнього

процесу. Критеріями діяльнісного компоненту є розвиток творчих здібностей, творче володіння педагогічним інструментарієм.

Послуговуючись категоріями "становлення" і "розвиток", відзначимо їх відповідність суб'єктній позиції особистості. Ці категорії відображують осмислення індивідом власної природи, життя й діяльності, активізацію з урахуванням одержаного знання всіх своїх внутрішніх резервів, усвідомлений вибір стратегії самотворення й творче використання обставин буття з метою інтенсивного саморозвитку й самоудосконалення. Ці процеси складні й багатопланові; їх сутність визначається ціннісним смисловим змістом "Я-концепції" особистості, індивідуальною оцінкою обставин життєдіяльності й реакцією на них.

Процес становлення творчого потенціалу особистості педагога буде ефективнішим при реалізації таких узаємозумовлених психолого-педагогічних умов:

- стимулювання активності, самостійності, внутрішньої свободи;
- використання рефлексії в процесі особистісного й професійного становлення й розвитку;
- проектування й організації освітнього процесу на основі особистісних і професійних цінностей, визначення гуманістичної і творчої парадигми;
- широкого використання в освітній практиці креативного підходу;
- насичення творчістю освітньо-виховного простору особистості педагога.

Виокремимо як самостійну умову стимулювання активності, самодіяльності та внутрішньої свободи. Під активністю розуміється виявлена в творчості, вольових актах, спілкуванні здібність особистості вирішувати перетворення в світі. Важливішою характеристикою активності є життєва позиція. Прийнято розрізняти надситуативну й пошукову активність. Для становлення та розвитку творчого потенціалу педагога важливе стимулювання кожного з цих видів. Надситуативна активність дозволяє висувати нові пріоритети й

орієнтири, визначати перспективи, виходити за межі усталеного, звичного. Позиція "потрібно" не лише допомагає суб'єкту осягнути всю глибину й складність життєвого процесу в освітній сфері, але й сприяє раціональному подоланню об'єктивно-суб'єктивних позицій обмежень його власного розвитку, діяльності тощо. З цією метою педагогом активізуються різні методи описання й представлення подій, що відбуваються (констатація, перенесення в нову реальність, інтерпретація), різнорідні педагогічні цінності, різнопланові знання, уява і т.ін. Пошукова ж активність допомагає перевести одержане уявлення в площину дії, використовуючи при цьому все багатство творчих здібностей, умінь і навичок. Активність може бути викликана зовнішніми обставинами, спеціально й цілеспрямовано вибудованою системою стимулювання. Разом із тим вона може бути наслідком роздумів суб'єкта про власні стани, а також про місце свого призначення в житті. Тоді активність стає невід'ємною частиною його роботи над собою з метою саморозвитку та самоудосконалення. На переконання В.А. Сластьоніна у творчому потенціалі педагога вже закладені й потенційний, і актуальний образ поведінки [21,38].

Унікальність педагогічної професії полягає ще й у тому, що, створюючи умови для стимулювання активності своїх вихованців, продумуючи й аналізуючи комплекс різнорідних творчих завдань, педагог творчо актуалізується, використовуючи власні творчі ресурси. У свою чергу придумана й створена ним творча ситуація може одержати свій розвиток всупереч спланованому сценарію і стати для педагога раптовою зовнішньою обставиною його активності, відкриваючи тим самим нове джерело розвитку творчого потенціалу.

Результат активності багато в чому залежить від глибини розуміння суб'єктом того, що, як, а головне, в ім'я чого все робиться ним чи з його участю. Таке розуміння значною мірою визначає самостійність особистості, яка виступає однією із характеристик її суб'єктної позиції. Самостійність свідчить про вихід індивіда зі стану підпорядкованого і про прийняття ним на

себе відповідальності за рішення, вибір і вчинки. Для педагога, чия робота за визначенням передбачає позицію ведучого, самостійність може бути показником його професіоналізму. У той же час відповідальність впливає на тенденції і темпи осягнення педагогом професійної майстерності, розвитку педагогічної творчості, становлення й розвитку творчого потенціалу. Активність і самостійність педагога тісно пов'язані з його творчою ініціативою, яку спеціалісти трактують як "самостійний вихід за межі заданої ситуації, спосіб самоутвердження, самовираження, самореалізації в свободній, відповідній потребам суб'єкта формі, бажання виразити і заявити про себе в діяльності, спілкуванні й пізнанні" [22,28].

Принципове значення має свободна форма самовираження особистості, можлива тоді, коли індивід внутрішньо свободний. Внутрішня свобода - це звільнення від негативних комплексів, вузькості та відсталості думки, штампів, сліпого слідування регламентуючим документам і вказівкам, як подолання педагогічних страхів. Крім того, внутрішня свобода зовсім не означає, що особистість починає діяти лише так, як саме вона вважає за можливе. Ця свобода передбачає повагу й осмислення того, що є обов'язковим у житті. Таке глибинне розуміння утримує від непродуманих кроків, дозволяє розумно й ефективно вибудувати лінію власних дій. Така властивість свободи була підтримана Ф.М. Достоєвським: "Свобода не в тому, щоб не стримувати себе, а в тому, щоб володіти собою" [23, 119].

Між свободою і творчістю існує зв'язок, про який С.І. Гессен писав: "Свобода є творчість нового, у світі до того не існуючого. Я свободний лише тоді, коли якусь важку задачу, переді мною посталу, вирішую по-своєму, так, як її ніхто не зміг би вирішити. І чим більш незамінний, індивідуальний мій вчинок, тим більше він вільний. Тому свобода не є довільним вибором між декількома вже даними в готовому вигляді, хоч і можливими лише шляхами, Але створення нового особливого шляху, якого не існувало раніше навіть у вигляді можливого виходу" [24, 17].

Внутрішня свобода відіграє далеко не останню роль у становленні й розвитку внутрішнього потенціалу педагога. Вона сприяє виходу особистості за межі звичного знання й розуміння, осмисленню подій і дій у кожній із трьох проекцій (минуле, сучасне, майбутнє) і їхній оцінці, розміщенню акцентів в умовиводах, усвідомленню суті творчості, зокрема педагогічної, закономірностей і принципів виховання, навчання й розвитку людини, варіацій у використанні різнорідного педагогічного інструментарію і т.ін.

Одним із ефективних способів стимулювання активності, самостійності, внутрішньої свободи суб'єкта педагогічної дії є широке використання в освітній практиці ідей співробітництва й спі втворчості, а також вибудованих на їх основі гнучких технологій виховання, навчання і розвитку. Додамо до цього варіативне використання інформаційних технологій, методів розробок і захистів проектів, технологи організації педагогічних студій і педагогічних майстерень, навчальних конкурсів і оглядів, соціальне партнерство, сучасні форми контролю й оцінювання знань.

Використання рефлексії в процесі особистісного та професійного становлення й розвитку найтісніше пов'язане з попередніми умовами. Це вивчали й описували Р. Декарт, Б. Спіноза, І. Кант, І. Фіхте, Г. Гегель, представники різних напрямів філософії, зокрема марксизму, екзистенціалізму і т.д. Останнім часом дослідження, пов'язані з рефлексією, широко й активно ведуться в усьому світі філософами, психологами, педагогами, спеціалістами у сфері теорії управління й наукознавства.

Узагальнення існуючих підходів і точок зору приводить до наступного визначення цього явища. "Рефлексія (від лат. геїіехіо - звернення назад, до минулого) - важливий механізм продуктивного мислення; особлива організація процесів розуміння подій, явищ, наукових об'єктів у широкому системному контексті (що включає оцінку ситуацій і дій, знаходження прийомів і операцій рішення задач); процес самоаналізу й активного осмислення станів і дій індивіда та інших людей, залучених до вирішення завдань. Тому рефлексія може

здійснюватися як у внутрішньому плані (переживання й самозвіт одного індивіда), так і в зовнішньому (колективна діяльність мислення і сучасний пошук рішень) [25,78]. Принципове значення має те, що рефлексія розглядається вченими як іманентна й розвиваюча здібність людини, а оволодіння рефлексивним мисленням можна представити як оволодіння індивідом своїм становленням і розвитком: рефлексуюча людина стає суб'єктом свого життя. Особистість, яка прагне до найбільш повної реалізації свого "Я", за необхідністю використовуватиме механізми рефлексії у своїй діяльності.

Для людини, яка присвятила себе педагогічній професії, рефлексія набуває особливого значення. Вона сприяє усвідомленню й подоланню педагогом стереотипів особистісного й професійного досвіду шляхом їх осмислення й висування на цій основі інновацій, що сприяють вирішенню нестандартних освітніх завдань.

У процесі рефлексії педагог не лише глибоко розуміє себе, причини й мотиви своїх вчинків, прагнення до творчого оновлення, але й здатний осягнути світ інших людей (колег, вихованців, членів їхніх сімей і ін.). Він з'ясовує, як інші сприймають його особливості, емоційні реакції, когнітивні уявлення, творчі устремління, й різною мірою, але завжди враховує це у своїй професійній діяльності. Важливо, що рефлексивна діяльність педагога тісно узгоджується з рефлексивною діяльністю його вихованців. Це стимулює його саморозвиток у професійному аспекті, на основі чого виявляються різні способи бачення світу; у вихованців формуються, а у педагога відбувається подальший розвиток альтернативності мислення, альтернативності бачення, і, як наслідок, розширення знання про людину й творчість, розвиток і удосконалення творчих здібностей, умінь і навичок, базованих на цій альтернативності. Рефлексія педагогічної діяльності використовується як інструмент осмислення професійних якостей, вчинків, діянь педагога. У цьому педагогові допомагає вхід у рефлексивну позицію відносно того, що відбувається, коли здійснюється розтотожнення з собою - діючим, і розпочинається розгляд своєї діяльності начебто збоку. Щоб навчитися цьому

осмисленню, необхідно розвивати здатність до самоспостереження, а також теоретико-аналітичні та практичні рефлексивні уміння.

Останнім часом психологи й педагоги активно використовують поняття "рефлексивна культура". Вона є сукупністю індивідуальних, соціально зумовлених способів усвідомлення й переосмислення суб'єктом власного життя й діяльності [21, 39]. Використання рефлексії слід розглядати як одну з умов становлення й розвитку творчого потенціалу педагога, що не суперечить виокремленню рефлексії як елемента діяльнісного компоненту цього потенціалу.

Проектування й організація освітнього процесу на основі особистісних і професійних цінностей, що визначаються гуманістичною і творчою парадигмами, невипадково виступають в якості ще однієї умови. На межі двох тисячоліть багато країн вступили в новий, постіндустріальний етап свого розвитку, який характеризується докорінними змінами процесів, пов'язаних із життям людини. Світ переживає загострення економічних, соціальних, політичних, релігійних, етнічних, культурних протиріч, усе більшим розривом між багатством і бідністю, ускладненням демографічної й екологічної ситуацій. Крім того, революції у сфері інформаційних технологій, удосконалення транспортних засобів, здатних за короткий час перемістити на великі відстані значні маси людей, продукти життєзабезпечення, техніку, при необхідності зброю, роблять держави й нації все більш пов'язаними й взаємозалежними. Подібний хід подій висунув у ряд першочергових завдань прийняття людством гуманістичної парадигми в якості концептуальної моделі постановки проблем і їхнього рішення. Гуманістична парадигма характеризується не лише визнанням цінності життя кожного, повагою до особистості та її самобутності, але й вихованням толерантності, взаєморозумінням між людьми й народами, прагненням до співробітництва заради досягнення загального благополуччя.

Творчістю сьогодні охоплені такі досить різні сфери прикладання людських сил і енергії, як велика політика й

гармонізація сімейних стосунків, транснаціональні проекти й дитячі ігри тощо. Творчість перестала бути специфічною рисою якихось окремих професійних сфер, а стала обов'язковою вимогою більшості професій. Від фахівців усе частіше очікують гнучкості мислення, швидкості реакцій, нешаблонності суджень і дій та інших виявів творчого прикладання людських фізичних і духовних сил. Саме це визначило творчу парадигму як вагому концепцію сучасного світу.

Всі ці перетворення вимагають серйозних змін у сфері освіти, які, як і досі, але на якісно іншому рівні, повинні вирішувати задачі виховання, розвитку, учіння, спеціалізації, а іноді й соціальної реабілітації, самовизначення, формування моральних, інтелектуальних, соціальних і культурних цінностей та ін.

Гуманістичні і творчі ідеї, покладені в основу освітнього процесу, надають йому особистісної неповторності, роблять його не лише більш цікавим, але й більш продуктивним. Визнання в ранзі цінності самобутньої, творчої особистості, з яскраво вираженою творчою позицією відповідає духові й вимогам часу. Такі люди можуть бути зразками-орієнтирами багатьох поколінь і певною мірою впливати на формування соціальних пріоритетів. Крім того, осмислювання ціннісної природи творчості виводять людину за межі буденності, відкривають перед нею нові перспективи творення. Визнання гуманізму і творчості як цінностей є визначальним у виборі педагогом гуманно-творчої моделі не лише освіти вихованців, але й власного творчого розвитку, що передбачає в свою чергу активне становлення творчого потенціалу особистості, передусім його ціннісного компоненту.

Широке використання в освітній практиці креативного підходу передбачає активізацію творчого компоненту в змісті освіти, впровадження в навчально-виховний процес різних творчих педагогічних технологій, індивідуальну та сумісну творчу діяльність, навчання творчості й виховання людини-творця. Процес його становлення й розвитку довгий у часі, багатоплановий і багатофакторний, індивідуальний за своєю суттю, але не позбавлений загальних вимог і положень.

Вихованню й навчанню творчої особистості значною мірою сприятиме її залучення до індивідуальної й колективної творчої діяльності. Працюючи індивідуально, людина бере на себе відповідальність за все - від замислу до результату, виступаючи тут і як стратег, і як тактик, і як виконавець власних рішень. Така робота вимагає від неї активізації духовно-морального начала, емоціонально-духовного піднесення, енергії, шліфовки всіх творчих граней, щогодинної самовіддачі. Індивідуальне творче начало, як правило, перевірка на міцність. Але занурення в таку діяльність недопустиме, оскільки здатне породити вияви в особистості егоїстичної центричності й відчуженості від зовнішніх упливів - людей, подій, обставин. Щ об цього позбутися і для гармонійного розвиткутворчого "Я", необхідно запропонувати людині участь у колективних творчих проектах, що дозволить їй співвіднести власні уявлення про творчість та її ціннісну природу з іншими, існуючими з цих проблем, точками зору. Крім того, у сумісному рішенні творчих задач відбувається інтенсивний розвиток когнітивного й діяльнісного компонентів творчого потенціалу за рахунок постійного обміну інформацією й діями.

Творчий характер освітнього процесу створюється в процесі виховання й учіння за допомогою реалізованих у ньому цілісних творчих технологій і окремо взятих творчих засобів, форм, методів та прийомів розвитку, виховання й учіння. їх розробка та реалізація повинні бути не стихійними й не затвердженими зверху, а осмисленими й затребуваними. Важко при цьому розуміти і сприймати те, в ім'я чого здійснюється той чи інший крок. Творчість заради творчості - це цікаво, але рано чи пізно вона втрачає свою привабливість. Стійка зацікавленість з'являється лише тоді, коли приходить розуміння внутрішніх змін у самому собі і змін у довкіллі. Разом із тим не слід забувати й про традиційні навчально-виховні форми й методи, в яких можна відшукати не лише крихти творчості, але й значні напрацювання попередніх поколінь теоретиків і практиків педагогічної дії, серед яких було немало людей талановитих і винахідливих.

Щоправда, зауважимо, що сама по собі активізація творчого начала в освіті, залечення до освітнього процесу творчих форм і методів роботи ще не гарантують успіху в ході творчого становлення й розвитку особистості. Якщо все це організовано формально й лише визначено як творче, якщо немає живого відгуку людей і їхніх душ, то складно очікувати бажаного ефекту. Важливо, щоб ідея, справи збуджували інтерес, збуджували людину до дії, до продуктивної активності, самовдосконалення.

Ще однією умовою становлення й розвитку творчого потенціалу педагога є насичення творчістю освітньо-виховного простору його особистості. Цей простір може розглядатися в двох взаємодоповнюючих ракурсах - загальнолюдському й професійному: в загальнолюдському аспекті - це середовище, яке сприяє гармонійному розвитку; в плані загально-професійному - це середовище, що забезпечує осмислений вибір професії; різнопланову спеціалізовану підготовку й подальше постійне вдосконалення й самовдосконалення в обраній сфері діяльності. Структурно освітньо-виховний простір особистості педагога являє собою складне поєднання декількох самостійних багатовимірних просторів (простір сім'ї, простір освітнього закладу, соціальний простір). Кожен із них є єдністю матеріальної та нематеріальної складових. Самі простори, їхні окремі елементи, особливості взаємодії, напрямок, інтенсивність і рівень упливу один на одного й на людину змінюються впродовж всього її життя. Це додає особливі труднощі при аналізі й оцінці освітньо-виховного простору особистості в цілому, важливою характеристикою якого є педагогічний потенціал. Під педагогічним потенціалом розуміється сукупність можливостей навколишнього середовища, пов'язаних із професійним становленням, розвитком і саморозвитком педагога.

Розглядаючи освітньо-виховний простір як сукупність трьох просторів - сім'ї, освітнього закладу й соціуму, не випадково перевагу віддають простору сім'ї. Сім'я належить до групи мікро-факторів соціалізації й виховання особистості і є персональним середовищем її життя та розвитку. Вона

забезпечує фізичний, емоційний, розумовий і соціальний розвиток, психологічну ідентифікацію зі статтю, оволодіння людиною соціальними нормами й ролями, формування її ціннісних орієнтирів. Сім'я накладає відбиток на становлення й розвиток творчого потенціалу будь-якої особистості незалежно від її сучасної чи майбутньої професійної належності. В сім'ї особистість одержує уявлення про творчість, розпочинає розвиток своїх творчих здібностей, уяву, мислення, волю, оволодіває культурою поведінки, спілкування, мови, розширює свій світогляд, набуває перших навичок саморозвитку. Сім'я продовжує залишатися для зрілої людини джерелом її творчого самопочуття, енергії, життєвих пертворень. Під упливом сімейного укладу, ціннісних і дієво практичних установок, реакцій і оцінок з боку сім'ї конкретним діям особистості складається індивідуальний стиль життя й діяльності останньої, рівень її домагань, життєві та професійні плани й шляхи їх втілення в реальність. Творче начало кожної людини надзвичайно чутливе до сімейних узаємин. Сімейні успіхи, радості, хвилювання, стресові ситуації, конфлікти, хвороби, недолік чи надмір любові, емоційна співпричетність та ін. можуть визначити характер творчості особистості. Творчість індивіда може стати продовженням сімейних традицій, відгуком на події в сім'ї, подякою за вияви до нього уваги й турботи, намаганням виходу за межі буденності й сірості, варіантом компенсації незадоволеності в сім'ї досягненнями в якійсь іншій сфері, способом самозбереження тощо. Відомі випадки переплетення цих позицій, а також випадки повного розмежування особистості з сім'єю заради власної творчої самореалізації.

/Для становлення й розвитку творчого потенціалу педагога велику роль відіграють освітньо-виховні простори тих закладів освіти, в яких він навчався в різні роки, й тих навчальних закладів, які пов'язані з його власною педагогічною діяльністю. На різних етапах життя ці навчальні заклади сприяли й продовжують сприяти його професійному самовизначенню, професійній підготовці й професійному самовдосконаленню. У просторі

освітнього закладу немає другорядних деталей. Так, велике значення має сама будова, достатня кількість комфортабельних навчальних аудиторій, місць для виховних справ, відпочинку, службових приміщень, обстановка й естетична гармонія, музей освітнього закладу, портретна галерея педагогів, співробітників, учнів (студентів), виставки-демонстрації власних досягнень, сучасна матеріально-технічна база, творчо опановане колективом мікро- середовище та ін. Пронизані ідеями краси, смаку, бережливого й творчого до них відношення, вони плодотворно впливають на гармонійний розвиток особистості. Однак для більшості дітей, підлітків, студентів, дорослих ще більшу роль у їхньому творчому становлення відіграє колектив закладу, особистісна й професійна культура працюючих тут педагогів, їхня педагогічна майстерність і творчість, особливості спілкування й характер стосунків, психологічний мікроклімат, традиції та інновації в організації навчально-виховного процесу та інше.

Створення колективу однодумців, співдружності людей, об'єднаних однією метою, які будують свою діяльність на основі принципів гуманізму й демократизму, творчості, є одним із важливих завдань, що стоїть перед керівництвом навчального закладу й керівництвом усіх інших його структур. У цьому зв'язку особливу актуальність набувають питання добору кадрів і формування продуктивної системи взаємин. При здійсненні кадрової політики слід ураховувати цілу низку показників. Ось деякі з них: стосунки в колективі співробітників із досвідом і молодих, стосунки чоловіків і жінок, вік, стан здоров'я, сімейний стан, житлові умови, освіта й професійні якості. Кожен із цих показників упливає на життєдіяльність колективу, його морально-психологічний клімат. Наприклад, наявність водночас як співробітників із досвідом, так і молодих, сприяє з одного боку, прискоренню професійного становлення й розвитку педагогів-початківців, з іншого, - можливому оновленню й коригуванню професійної позиції співробітників із досвідом. Особливо ефективний такий узаємовплив, коли в колективі панує атмосфера співробітництва й співтворчості.

Особливу увагу в процесі творчого становлення педагога слід звернути на психологічний мікроклімат у навчальному закладі. Настійною вимогою сьогодення є створення справжньої духовно-моральної атмосфери на засадах гуманності взаємин і обов'язково наповненої духом творчості. До факторів, що впливають на творчу насиченість мікроклімату, можна віднести переважання в складі колективу творчих спеціалістів, спільність творчого пошуку його членів, обмін думками і творчими напрацюваннями, ділові полеміки, педагогічні дискусії з метою творчого оновлення професійної діяльності: визнання успіхів і демонстрацію досягнень кожного, задоволення роботою; вибудова перспектив розвитку для окремих представників колективу й для колективу в цілому; психологічну сумісність його членів; відповідальність кожного за колектив і колективу за кожного.

Ще більш складним за своєю структурою є соціальний простір. Якщо використати для його аналізу підхід градації факторів соціалізації особистості (О.В. Мудрик), варто виокремити чотири під структури: мікро-, мезо-, макро-, і метапростір. Мікропростір характеризується близькістю й прямим упливом на конкретну людину, виключаючи простір сім'ї та навчального закладу, що мають самостійний статус, щоб підкреслити їх значущість для розвитку особистості та її професійного становлення. Разом із тим склад такого простору представлений ще й значною кількістю людей, які на різних етапах життя входять в орбіту безпосередніх контактів, а також різними співпричетними з ним об'єднаннями й організаціями, опанованим мікросередовищем.

Мегапростір передбачає планетарне охоплення, а в контексті розгляду питання про становлення й розвиток творчого потенціалу педагога особливо вирізняється така його характеристика, як світовий освітній простір. За допомогою сучасних засобів комунікації світ настільки ущільнився, що події в найвіддаленіших куточках Землі можуть відразу впливати на педагога найвідцаленішої хутірської школи. Звичайно, цей уплив переважно опосередкований, але він знаходить відображення в людських уявленнях, орієнтирах, світоглядних концепціях, а це,

в свою чергу, може привести до корегування професійної позиції педагога, переосмисленню ним свого професійного призначення. Мезо-, і макропростори впливають на особистість, яка присвятила себе педагогічній праці, більш відчутно. їхній аналіз можна провести за різними напрямами (економічному, політичному, правовому, соціальному тощо) й представити розгорнуту картину, що описує місце проживання індивіда, вплив на нього оточуючої субкультури та ін. Слід звернути увагу на параметри, що дозволяють описати стан освіти в межах цих просторів: доля освітнього ринку, умови й можливості його розширення; зміни запитів на освітні послуги; освітні ідеали та моделі переведення їх у площину реального стану; органи управління й організовувана освітня політика; законодавче й програмоване забезпечення освіти як невід'ємна складова частина цієї політики, поєднання регіонального й міжнародного нормативно-правового комплексу; наявність сітки навчальних закладів, їхня різнорідність і тенденції розвитку; вивчення, узагальнення й реалізацію в широку практику передового педагогічного досвіду і т.ін.

Виявлені й обгрунтовані психолого-педагогічні умови відображують всю складність досліджуваного процесу, а також підкреслюють значущість факторів зовнішнього впливу, а головне, суб'єктної позиції педагога в становленні й розвитку творчого потенціалу його особистості.

Щоб брати активну участь у майбутній соціальній діяльності, педагогові необхідна мобілізація інтелекту, волі, моральних зусиль, організаційних здібностей. Підготовка висококваліфікованих педагогів може ефективно здійснюватися, якщо до основи навчальних програм залучатиметься базовий компонент спеціальних предметів. Одначе педагогічний професіоналізм не можна звести лише до набору позитивних якостей, що відповідають вимогам обраної професії, чи засобів, що забезпечують педагогічний уплив на вихованців. Його показником є комплексна характеристика, що містить у собі вимоги до педагога й специфіки його діяльності.

Такою комплексною характеристикою є професіональна й морально-психологічна готовність майбутніх педагогів до діяльності в соціумі, що є складним утворенням на основі моральних, інтелектуальних і духовних якостей і водночас "мірилом якості викладання" в майбутньому й опанування професії в сучасному [26, 15]. Пошук шляхів удосконалення підготовки майбутніх педагогів передбачає теоретичне обгрунтування, розробку висхідних концептуальних положень формування професійної готовності випускників до діяльності в соціумі навчального закладу, що завжди є важливішим складником соціуму загального.

Характерною особливістю такого удосконалення є подвійно-аспектне цілепокладання: з одного боку, майбутні спеціалісти повинні опановувати загальнодержавні програми, визначені навчальним планом, з іншого - керуватися програмами індивідуального розвитку особистості майбутнього педагога з урахуванням його можливостей, інтересів, схильностей, мотивів, установок і ціннісних орієнтацій. Поєднання загальнодержавних і індивідуальних програм дозволяє забезпечити ефективність виконання соціального замовлення суспільства стосовно кваліфікованих кадрів і розвивати у майбутніх спеціалістів здібності зіставляти індивідуальне багатство своєї особистості з вимогами обраної професії й успішно реалізувати свій творчий потенціал.

Бінарне цілепокладання визначає й специфіку освітнього процесу. Формування професійної готовності - цілеспрямована виховна праця, яка включає майбутніх педагогів в активну різнобічну педагогічну діяльність, формує в них позитивне ставлення до цієї діяльності.

Особливу роль у професійній підготовці педагога відіграє контекстне учіння. Теорія знаково-контекстного учіння, висвітлена в працях О. Вербицького [27], слугує прикладом реалізації діяльнісного підходу в професійній освіті. Основоположний принцип такого підходу - неможливо оволодіти тією чи іншою дією, спостерігаючи за тим, як її виконують інші, або читаючи книги чи слухаючи роздуми спеціалістів. Лише

включення в процес і неодноразове одержання планованого результату дозволить сказати: "Так, я вмію це робити".

Залучення майбутнього спеціаліста до професії неминуче стикається з протиріччям, яке виявляється в тому, що: організація навчально-пізнавальної праці неадекватна професійній діяльності. Для досягнення цілей формування особистості спеціаліста у ВНЗ необхідне таке учіння, що забезпечує перехід, трансформацію одного типу діяльності (пізнавального) до іншого (професійного) з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій (вчинків), засобів, предметів і результатів.

Контекстним називається таке учіння, в якому з допомогою усієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і професійний зміст майбутньої професійної діяльності спеціаліста, а засвоєння ним абстрактних знань, як знакових систем, накладається на канву цієї діяльності. Таке учіння надає цілісності, системної організованості й особистішого смислу знанням, що опановуються.

Щоб студент міг перейти від учіння до професійної праці, необхідно в процесі учіння створювати відповідні педагогічні умови. У контекстному учінні виокремлюються три базові та множина проміжних, перехідних форм діяльності. До базових належать такі види діяльності: академічного типу, класичним зразком якої є інформаційна лекція; квазіпрофесійного - імітаційні й ділові ігри; навчально-професійного - виконання реальних дослідницьких чи практичних функцій, як це відбувається, наприклад, на виробничій практиці.

Проміжними є такі конкретні форми навчання студентів, у яких усе більше виявляються (за цілями, змістом і формами) такі риси професійної діяльності спеціалістів, що забезпечують перехід від однієї базової форми до іншої. Це проблемні лекції, семінари-дискусії, семінари дослідження, групові лабораторно-практичні заняття, аналіз конкретних виробничих ситуацій, спецкурси тощо.

Власне навчальна праця сприяє в основному передачі й засвоєнню інформації. Однак вже тут, особливо на проблемній

лекції чи семінарі, намічається контекст професійної діяльності: моделюються, наприклад, дискусії вчених щодо складних теоретичних питань. Студенти заглиблюються в суть питань, на які наражаються спеціалісти-професіонали.

Базовим видам діяльності відповідають семіотичні, імітаційні та навчальні моделі. Перші містять завдання, задачі і проблемні ситуації, що забезпечують засвоєння студентом об'єктивних значень В імітаційних моделях він виходить за межі значень, співвідносячи почерпнуту з навчальних текстів інформацію з професійними ситуаціями й використовуючи як засіб здійснення власних практичних дій. Нарешті, в навчальних моделях завдання представлені у формі пізнавальних задач, що імітують професійні ситуації й проблеми, які вирішуються в колективно-розподільних формах спілкування та діалогічній взаємодії студентів. У такий спосіб особистісні смисли перетворюються в соціально-значущі навчально-виховні цінності - систему відповідального ставлення до природи, праці, суспільства, інших людей і до себе.

У контекстному учінні моделюються цілісний предметний і соціальний зміст професійної діяльності, при цьому використовується весь особистісний потенціал студента - від індивідуального сприйняття до соціально значущої активності. Засвоєння теоретичних знань і набуття досвіду здійснюється успішніше в ході вирішення змодельованих ситуацій, що забезпечують умови формування пізнавальних і професійних мотивів студента, а це сприяє поєднанню академічної процедури засвоєння знань із практичною діяльністю майбутнього педагога. У контекстному учінні створюються умови для розвитку особистості в напрямкі, що відповідає його внутрішнім устремлінням до самоактуалізації та самореалізації. На проблемній лекції, в діловій грі, на семінарі-дискусії студент має можливість виявити себе як унікальна творча особистість. Використовуючи свій творчий потенціал, набутий досвід, студент домагається визнання й прийняття себе іншими людьми, одержує задоволення від самореалізації, розпочинає шанувати

себе як сформовану особистість. Через діалог з іншими суб'єктами учіння (викладачами, студентами), він краще пізнає себе й оволодіває навичками самоуправління й саморегуляції.

Набуті під час навчальних занять знання, вміння та якості реалізуються в ході виробничої практики, в процесі написання курсових і дипломних робіт, коли предметом дослідження й пізнання стають різні аспекти й зміст майбутньої професійної діяльності. Контекстне учіння є процесом міжособистісного спілкування й співробітництва з викладачем, яскравим прикладом для наслідування в майбутній самостійній роботі.

Контекстне учіння неможливе без відповідного науково-методичного забезпечення. Необхідний підручник контекстного типу, який має стати одним із основних засобів учіння для реалізації технології всього навчального процесу. 1 це зрозуміло, бо зі зміною освітньої парадигми з'являються й нові типи підручників.

Так, пояснювально-ілюстративний тип учіння відобразився в підручнику традиційного, монографічного типу; програмоване учіння зумовило відмовитися від цієї традиції і створило принципово інший, назвемо його програмований підручник із "переплутаними сторінками"; проблемне учіння привело до необхідності створення підручника (і навіть задачника) проблемного типу за принципом діалогу культур і співробітництва з учнями.

Новий підручник для знаково-контекстного учіння повинен будуватися як своєрідний і складний проект навчальної, квазіпрофесійної й навчально-професійної діяльності студента, орієнтованої й на учіння, й на оволодіння майбутньою професією.

Контекстний підхід можна використовувати в системі не лише вищої педагогічної школи, але й усіх інших ВНЗ, які готують викладачів з різних дисциплін через аспірантуру й докторантуру. Відповідний цьому підходові підручник уперше був створений для педагогічних навчальних закладів в Україні. Не лише підручник, але й кафедра. Це сталося в 1986 році в Полтавському педагогічному інституті імені В. Г. Короленка. Перша в СРСР кафедра Педагогічної майстерності розробила першу програму й розпочала реалізувати ідею випускника інституту

А. С. Макаренка, спрямовану на індивідуальний особистісний розвиток педагогічної майстерності кожного студента. Невдовзі майже всі триста педагогічних вузів СРСР відкрили такі кафедри й розпочалась копітка індивідуальна робота з розвитку природних педагогічних здібностей майбутніх педагогів загальноосвітньої школи. Було видано великими тиражами посібник "Основи педагогічної майстерності" в Києві та Москві групою авторів Полтавського педагогічного інституту.

Після розпаду Радянського Союзу в багатьох педагогічних ВНЗ кафедри продовжують виконувати найважливішу функцію - індивідуальну професійну підготовку педагога. Створені перші університети педагогічної майстерності, зокрема у Санкт-Петербурзі та Пермі. Є такі кафедри і в Україні. Підготовлений перший підручник "Педагогічна майстерність" у 1998 р. для студентів педагогічних ВНЗ. Видавництво "Вища школа" підготувало друге перероблене й доповнене видання (2004 р.) згідно з рекомендацією Державної програми "Вчитель", затвердженої урядом України [28]. Цей підручник стане в нагоді й майбутнім педагогам України, що мають здійснити цікаве та необхідне соціальне замовлення - профільну підготовку учнів старших класів, передбачену новими стандартами освіти.

Проблема профільної підготовки учнів старших класів виникла сьогодні у зв'язку з переходом загальноосвітньої школи на 12-річне навчання. Чи потрібна профільна підготовка для молоді в старших класах? Одні вважають, що ні, не потрібна, оскільки існує репетиторство й довузівська підготовка старшокласників. Інші доказують, що слід зберегти попередню школу з додатковим вивченням окремих предметів для вступу до конкретного навчального закладу. На думку третіх, профільне навчання учнів необхідне як ніколи, оскільки вимоги до підготовки вступників у вузи значно підвищились, особливо коли йдеться про провідні навчальні заклади країни. Так, із уведенням у всі сфери життя суспільства й конкретного спеціаліста, зокрема, комп'ютера, інтернету й інформаційних технологій, випускнику школи необхідно оволодіти достатньо глибокими й міцними знаннями й уміннями

користуватися новітніми інформаційними засобами й використовувати їх для успішного та швидкого опанування основних навчальних дисциплін та іншої, необхідної для професійного становлення, інформації [29]. В останні роки (як експеримент) в X-XI класах багатьох шкіл представлений досить широкий спектр профілів, зокрема фізико-математичний, соціально-гуманітарний, гуманітарно-філологічний. Поряд із перерахованими, в окремих середніх навчальних закладах вводяться "інноваційні" профілі: юридичний, економічний, медичний, педагогічний та ін. Переважають профілі вузівської спрямованості, недооцінюються профілі предметно-діяльнісні, що значно утруднює можливість задоволення потреб тих учнів, які не вступатимуть до ВНЗ.

Про характер і зміст профільного навчання багато педагогів не мають чіткої уяви: по-перше, недостатня науково-методична й дидактична підготовленість випускників педагогічних ВНЗ до професійної діяльності; по-друге, немає спадковості між державними освітніми стандартами вищої й старшого ступеня середньої школи; по-третє, є труднощі з обґрунтуванням вибору напрямів підготовки вчителів до профільного навчання; по-четверте, слабка матеріально-технічна база. І як наслідок, багато випускників педагогічних ВНЗ недостатньо підготовлені до поліфункціональної педагогічної діяльності.

У зв'язку з переходом до ринку в країні скоротилися неперспективні робочі місця, змінився ринок праці, з'явилося безробіття, зросла конкуренція серед працездатного населення, підвищилися вимоги до підготовки спеціалістів, посилився запит на освітні послуги, знизилася міграція молоді з регіонів і т.ін. Все більше число випускників загальноосвітньої школи пов'язують своє життя з працевлаштуванням. Змінюються цілі навчання й виховання в школі, посилюється їхня спрямованість на формування в старшокласників фізичних, психологічних, інтелектуальних та інших якостей, необхідних для адаптації в умовах ринкових процесів в економіці. Виявляється, що випускник 12-річної школи повинен, з одного боку, оволодіти базисним компонентом з основних освітніх сфер

взаємопов'язаних курсів обов'язкових дисциплін, передбачених навчальним планом школи, а з іншого - опанувати конкретний профільний зміст освіти, зокрема поглиблене вивчення комплексу споріднених (суміжних) дисциплін за вибором учнів (соціально-гуманітарної, природничо-наукової, технологічної та ін. спрямованостей), що забезпечують усвідомлений вибір професії.

Закономірно, що вища школа не може не реагувати на нові тенденції в освітній системі та не вживати заходів, які б дозволили удосконалити підготовку педагогів до навчально-виховної роботи в школі, сформувати в них професійно-освітні якості, необхідні для роботи в непростих умовах перебудови суспільства й школи. З урахуванням їхніх пізнавальних інтересів важливо організувати поглиблене вивчення навчальних предметів конкретного профілю, підготувати до вибору подальших шляхів одержання професійного розвитку й пожиттєвого його самоудосконалення.

Сьогодні підготовка педагогів до профільного навчання учнів здійснюється з кількох напрямків, зокрема перерозподілу аудиторних годин, відведених на вивчення навчальних дисциплін основної спеціальності, введення додаткових спеціальностей і спеціалізацій. Прийняті заходи певною мірою сприяють вирішенню завдань основної та додаткової освіти педагога для роботи в різних загальноосвітніх закладах України (гімназії, ліцеї, коледжі, школах із поглибленим вивченням окремих предметів, із профільною диференціацією навчання тощо).

Підготовка педагогів до профільного навчання учнів у старших класах ведеться недостатньо грунтовно. Не приділяється належна увага найважливішим питанням вивчення комплексу вузівських суміжних дисциплін із метою модернізації підготовки педагогів до профільного навчання учнів за рахунок використання більш досконалих технологій викладання. З урахуванням цього слід переглянути усталені підходи до розробки всіх компонентів навчально-методичного комплексу, що використовується в освітньо-професійній підготовці педагога до роботи в школі: навчальних планів і програм, підручників, навчальних, дидактичних і методичних посібників та засобів навчання.

Лише за рахунок перерозподілу й збільшення годин, відведених на уміння, не можна підготувати спеціаліста, здатного компетентно, ініціативно й творчо вирішувати професійні задачі, зокрема й профільного навчання. Такий підхід, як засвідчує досвід, не веде до ефективного оволодіння знаннями й оптимізації процесу учіння. В педагогіці експериментально доказано, що немає прямої залежності між якістю теоретичної й практичної підготовки педагога й кількістю годин, виділених на навчальні дисципліни, спецкурси й спецсемінари різних циклів.

Варто прислухатися до вчених, що пропонують основні положення, принципи та ідеї, керуючись якими можна вибудовувати теорію й удосконалювати практику підготовки майбутніх педагогів різних спеціальностей. Поряд з основною спеціальністю в загальноосвітніх закладах можна використовувати п'ять типів узагальнених професій, що залежать від предметів праці, їхніх взаємовідношень із людиною і наявністю відповідної основної спеціальності в педагогічних ВНЗ: це "людина-людина", "людина - техніка" (фізико-технологічної, фізико-математичної, індустріально-педагогічної, технолого-економічної та ін.); "людина - знакова система" (фізико-математичної, фінансово-економічної, фізико-технологічної тощо); "людина-природа" (біолого-географічної, фізкультурно-біологічної, біолого-агрономічної та ін.); "людина - художній образ" (соціально-гуманітарної, історико-філологічної, прикладного національного мистецтва та ін.)

У відборі змісту профільного навчального матеріалу важливо керуватися принципом інтеграції, згідно з яким предметна структура підготовки вчителя здійснюється шляхом взаємозв'язку змісту і процесу засвоєння основної спеціальності та додаткових компонентів освіти. Додатковий забезпечує не лише якісне засвоєння знань, але й формування емоційно-ціннісного досвіду відношень майбутнього педагога, здатного до творчої діяльності в школі, на основі максимального використання соціально-формуючого потенціалу всіх навчальних дисциплін основної спеціальності та змісту додаткових.

Такий синтез неможливий без комплексної координації вивчення основних дисциплін і формування готовності вчителя до профільного навчання школярів шляхом виявлення специфіки наукового, світоглядного, змістовного, операційно-технологічного компонентів профільної роботи в школі на міжсистемному рівні. Інтегративний підхід розрахований на педагога, який здатний передати учням такі види знань: про структуру особистості школяра, про освітній стандарт основної спеціальності, про сутність профільної освіти як частини змісту педагогічної діяльності в контексті соціально-економічного і культурного середовища, про питому вагу профільної підготовки у міжсистемній взаємодії навчальних дисциплін основної спеціальності. Особлива роль у підготовці педагога до профільного навчання належить емоційно-ціннісним відношенням до набутих знань і умінь з урахуванням регіональних особливостей.

При проектуванні та прогнозуванні профільної освіти в педагогічному ВНЗ слід виокремлювати види міжпредметних зв'язків, урахування яких сприяє підготовці педагога до профільного навчання учнів: *методологічні, концептуальні,* що допомагають становленню світогляду і громадянської позиції педагога; *когнітивні,* що забезпечують актуалізацію опорних знань і умінь, одержаних при вивченні суміжних навчальних предметів, із метою формування системи знань у процесі вивчення закономірностей, явищ, фактів і поглиблення освіти за профільною підготовкою в контексті соціально-економічної та культурно-історичної специфіки регіону; *виховні,* що передбачають використання вітчизняного й закордонного досвіду роботи педагогів, прикладів і ілюстрацій з історії культури, науки, техніки й технології виробництва, а також явищ і фактів соціально-економічного середовища регіону з метою формування професійно значущих якостей майбутнього педагога; *специфічні,* що вказують на зв'язок предмету, що вивчається, зі змістом профільної освіти учнів із метою аналізу існуючих чи розробки й реалізації нових методичних прийомів профільної освіти на змістовій і процесуальній основі предмету, що вивчається.

Виокремлена типологія зв'язків дозволяє обґрунтувати структурні компоненти змісту додаткової підготовки з позиції її регіональної профільної специфіки. В цьому випадку встановлюються зв'язки, що об'єднують складові частини змістових і процесуальних аспектів у складний комплекс підготовки майбутніх педагогів до профільного навчання старшокласників. Різним типам профільної підготовки відповідають різні типи цілісності. Так, зв'язкам змісту (поняття, принципи, теорії) відповідає структурний тип цілісності; технологічним (правила, алгоритми, розпорядження) - функціональний; методичним (прийоми, уміння, навики) - професійний.

Важливо звернути увагу на недоліки підготовки педагогів до профільного навчання учнів з метою вироблення алгоритмів їх нейтралізації різними засобами, зокрема організаційними, методичними, науковими і т.ін. До їхньої класифікаційної структури належать: елементаризм (вияв зі всього складного комплексу підготовки простих її форм і прийомів, зокрема використання педагога в гуртковій роботі, на факультативах і позакласних заходах з конкретних предметів); механіцизм (зведення профільного навчання до вивчення окремих дисциплін, наприклад, історії, математики, біології тощо, щоб забезпечити педагога навчальним навантаженням); редукціонізм (вивчення випадкового набору додаткових спеціальностей і спеціалізації для оволодіння студентами деякими знаннями технологічного цілеспрямування) та ін.

На факультетах педагогічних ВНЗ необхідно ввести профільну підготовку учнів з нових перспективних спеціальностей, послуговуючись відомими філософськими категоріями загального, особливого й конкретного. Загальне уможливлює розгляд профільної підготовки в історико-освітньому контексті досвіду вітчизняної та зарубіжної школи, соціально-економічних процесів і розвитку освіти в сучасному світі. Особливе визначається орієнтацією учіння особистості та відповідної підготовки педагога на конкретно обрану

спеціальність. Воно відображає вимоги, що ставить конкретна спеціальність: з одного боку, особливостями педагогічних інтересів, схильностей, здібностей і специфічного мислення особистості; з іншого - державним освітнім стандартом професійної діяльності педагога-предметника. Конкретне (одиничне) орієнтує особистість на засвоєння конкретного профілю освіти. Воно дозволяє розширити поле професійної діяльності з основної спеціальності.

Систему підготовки педагога до профільного учіння школярів логічно можна визначити як упорядкування сукупності взаємозв'язаних компонентів освіти, що характеризуються структурою, технологією й управлінням, реалізація яких забезпечує ефективність навчально-виховного процесу. Структурний компонент - це цілісність знань і особистості учня, зміст і характер галузі знання й діяльності щодо різновидів праці, про сфери послуг і різні види власності, про професійну діяльність жителів регіону. Технологічний компонент визначає відбір професійно-педагогічних знань, умінь і якостей, що синтезують вплив соціально-економічних, психолого-педагогічних та інших факторів для забезпечення неперервної освіти й удосконалення кваліфікації педагога по здійсненню профільного учіння старшокласників.

Підготовка майбутніх педагогів різних спеціальностей до профільного учіння старшокласників має бути особистісно зорієнтованою, розрахованою на 5 років очного навчання згідно з вимогами Держстандарту вищої професійної освіти і включати у зміст навчальних дисциплін спеціальності додаткової освіти з урахуванням специфіки конкретного регіону.

Звернемо увагу, наприклад, на зміст компонентів додаткового мінімуму освіти до інваріантної частини навчальних дисциплін спеціальностей стандарту освітньої підготовки педагога з урахуванням специфіки сільського середовища.

У першому блоці варто представити дисципліни загальнокультурної та соціально-економічної підготовки з урахуванням становлення й розвитку ринкових відносин, різних

форм власності й організації праці, різноманітного світу професійної діяльності, включаючи традиції, звичаї й культуру сільського соціуму, організацію сільськогосподарського виробництва й різні форми праці та послуг у сільській місцевості. Знання законів розвитку суспільства й економіки, об'єктивний характер їх дії дозволяє студентам глибше зрозуміти умови розвитку різних напрямків агросфери як основи життя людини на селі, а також зрозуміти структуру розвитку матеріального виробництва й невиробничої сфери діяльності людини в сільському соціальному середовищі, розкрити різноманітність професій і спеціальностей сільськогосподарського профілю.

До другого блоку можуть увійти загальнопрофесійні дисципліни, що забезпечують майбутніх педагогів знаннями педагогіки, психології, вікової анатомії, фізіології, теорії спадковості з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей у розвиткові та формуванні соціальної активності особистості сільського школяра, що, природно, слугуватиме педагогові базою для вивчення структури особистості учня. Це уможливить підтримку особистості в її життєвому й професійному самовизначенні, виборі майбутньої професії в одній зі сфер народного господарства, у вивченні споріднених дисциплін за вибором.

Третій блок можна присвятити дисциплінам технічних і аудіовізуальних засобів навчання та інформаційних технологій, вивчення яких дозволить студентам достатньо професійно оволодіти уміннями й навичками використання комп'ютерів та інтернету, а в майбутньому - навчити учнів послуговуватися персональним комп'ютером на різних навчальних заняттях, зокрема з профілю, із введенням конкретного матеріалу сільського середовища й виробництва.

У четвертому блоці можна подавати додаткові спеціальності й напрями, вивчення яких украй важливо для вузівської підготовки студентів до роботи в сільській школі, зокрема і до профільного учіння старшокласників.

П'ятий блок (додаткова освіта) може запропонувати залечення студентів до різних наукових товариств, гуртків і

конкурсів пізнавально-прикладного характеру, беручи участь у яких, вони здобуватимуть досвід розширення професійно-педагогічних можливостей навчальних дисциплін в ознайомленні сільських школярів з широкою сферою професійної діяльності у світі техніки й технології місцевого виробництва, суспільної та індивідуальної праці, у різних сферах обслуговування населення.

Розглянемо специфіку підготовки педагога до профільного учіння старшокласників на прикладі спеціальності "Технологія і підприємництво", в освітній стандарт якої, поряд із загально-гуманітарною, соціально-економічною й психолого-педагогічною складовими, включаються знання наукових основ техніки, улаштування й принципи роботи технічних об'єктів, а також технологічні обробки різних матеріалів і їстівних продуктів. Цей стандарт орієнтує майбутніх педагогів на оволодіння знаннями структури сільськогосподарського виробництва, розвитку транспорту, будівництва і сфери послуг, збереження довкілля. Передбачається введення додаткових спеціальностей і напрямів, які розширюють і поглиблюють зміст основної спеціальності.

Беручи до уваги професію типу "людина-природа" й "людина-техніка", назвемо такі профілі: рослинництво, тваринництво, механізація технологічних процесів у сільськогосподарському виробництві, технологія обробки сільськогосподарської сировини і продукції. Праця за цими профілями пов'язана, по-перше, із землею (хлібороб, овочівник, тваринник, агроном і т. ін.); по-друге, із землею й технікою (експлуатація, технічне обслуговування й ремонт сільськогосподарської техніки, агрегатів, машин і механізмів, навісних знарядь, електрообладнання тощо); по-третє, з переробкою сільськогосподарської продукції (овочева й зернова переробка, консервування овочів, фруктів, м'ясо-молочної продукції, кормове виробництво та ін.).

Опанування у вузі додаткових спеціальностей ("Сільгосптехніка", "Рослинництво", "Тваринництво" тощо) органічно поєднується з вивченням дисциплін основної спеціальності "Технологія і підприємництво". Підготовка з

додаткових профілів сільськогосподарського виробництва вимагає від майбутніх педагогів глибоких теоретичних і практичних знань із біології, фізіології рослин і тварин, оволодіння основами хліборобства і тваринництва, агрохімії, механізації технологічних процесів, фізичної і економічної географії, екології, безпеки життєдіяльності, історії та культури і т.ін.

Про специфіку підготовки педагога з додаткових спеціальностей сільськогосподарського профілю можна судити на прикладі агронома, овочівника й механізатора. Агроном розробляє технологічні карти обробки й збирання сільськогосподарських культур, чітко дотримується сівозміни, проведення всіх сільськогосподарських робіт у рослинництві (оранку, посів, міжрядкову обробку грунту, убирання). Він знає склад грунтів, кадастр полів, баланс поживних речовин, забур'яненість полів, перевіряє вплив різноманітних факторів на урожайність сільськогосподарських культур (кількість вологи, тепла, мінеральних і органічних добрив, терміни проведення посівних робіт, способи обробку грунту); забезпечує виведення нових сортів рослин, підвищення ефективності використання землі, техніки й трудових ресурсів. Він повинен мати такі якості, як спостережливість, зорова пам'ять, логіка мислення, кольорове відчуття.

Овочівник у своїй роботі враховує особливості основних овочевих культур, складний комплекс змінних умов, що впливають на ріст і розвиток (температура повітря і грунту, бур'яни, шкідники і хвороби рослин). Важливим для нього є вміння адекватно сприймати довкілля (тепло, світло, вологість), спостережливість, інтуїція, зорова пам'ять.

Механізатор знає прийоми обробітку ґрунту, улаштування і принципи роботи машин, техніку безпеки при роботі, розрізняє марки машин і знарядь, вміє регулювати й налагоджувати техніку, знаходити несправності й усувати їх. Він володіє швидкою реакцією, відчуттям звуку й руху, достатнім окоміром і зоровою пам'яттю.

У структурі особистості педагога, що веде профільне навчання, виокремлюють інтелектуальну, діяльнісну й емоційно-вольову сфери. Інтелектуальним показником є

багатоаспектна й багаторівнева система знань, до складу якої належать дидактико-методичні знання, професійне мислення, креативність і культура. Професійне мислення характеризує сукупність наукових понять, теорії та закономірності основної спеціальності і профільного навчання, що дозволяють глибше розуміти розвиток особистості учня, стан виробництва, економічних та інших процесів, аналізувати їх; осмислювати навчальну інформацію, використовувати сучасні технології учіння, готовність приймати практичні рішення з урахуванням ситуацій, що виникають [ЗО]. Діяльнісний компонент передбачає послідовність дій і операцій профільної підготовки. Інтегральною характеристикою емоційно-вольової сфери особистості педагога є сформованість відповідної культури відношень до навчальної діяльності з конкретного профілю, культури взаємодії з природою, технікою і суспільством. Саме на основі єдності перерахованих аспектів компонентів створюється можливість конструювання й реалізації творчої взаємодії педагога й учня, оптимального структурування змісту профільного навчання старшокласників.

5.5 Професійна роль кафедри педагогіки у підготовці майбутніх учителів

Кафедри педагогіки педагогічних навчальних закладів України мають вагомі досягнення, які і зараз, в умовах стрімкого швидкозмінного світу, залишаються надійною опорою і орієнтирами для національної системи освіти. Перефразовуючи слова І.Ньютона, можна сказати, що якщо нами й досягнуті певні позитивні результати, то лише тому, що стояли на плечах гігантів.

Все ж хочеться акцентувати увагу не на характеристиці наших досягнень, а на визначенні значущих для кафедри педагогіки будь-якого вузу педагогічного профілю шляхів розвитку, виявленні невикористаних ресурсів, реалізація яких сприятиме розвиткові вітчизняної освіти.

Добре відомо, що XXI століття називають віком реформування освіти. Численні експерти вважають, що у

сучасному світі слід говорити не про розвиток слабко-розвинених країн, чи країн, що розвиваються, а про країни з первинною, вторинною чи третинною освітою.

У сучасному світі освіта стає важливішим фактором забезпечення економічного зростання, соціальної стабільності, розвитку інститутів громадянського суспільства, а рівень освіченості і наукової інфраструктури - непереміннною умовою становлення і розвитку суспільства і економіки, провідними ресурсами яких виступають нові знання, інноваційна діяльність, нові технології виробництва. Нагромадження людського капіталу створює потенціал стійкого економічного розвитку країни і підвищення благополуччя її громадян.

Концепція людського розвитку почала формуватися у 70-і роки минулого століття. У 1964 р. Г.Беккер вперше сформував теорію людського капіталу, одержавши за неї Нобелівську премію і в буквальному смислі звершив переворот в економіці праці, запропонувавши єдині аналітичні рамки для пояснення таких, здавалося б, різно-порядкових явищ, як:

- внесок освіти в економічне зростання;
- запит на освітні і медичні послуги;
- вікова динаміка заробітків;
- різниця в оплаті чоловічої і жіночої праці, передача економічної нерівності з покоління в покоління і чимало іншого.

Фактично вперше в системному вигляді була запропонована концепція капіталу, що складається не з матеріальних предметів чи фінансових засобів, а зі втілених в людині запасів здібностей, знань, навиків і мотивацій.

До важливіших видів інвестицій стали відносити інвестиції в людину - освіту, охорону здоров'я, підготовку на виробництві, міграцію, інформаційний пошук, народження і виховання дітей і т.д. До кінця минулого століття стало очевидним, що справжній прогрес може бути лише в тому випадкові, коли є явне поліпшення в житті людей: їх матеріального забезпечення, у наданні освітніх послуг, в охороні здоров'я тощо.

У даному контексті вряд чи можливо заперечувати особливу важливість педагогічної освіти як самостійного виду професійної освіти, що є системно-утворюючим чинником всієї освіти України.

За словами російського письменника В.Ф.Тендрякова "педагоги, власне, основні рушії прогресу. За їх відсутності людство застигло б на місці. Педагоги - це кров, що переносить духовну їжу в тіло суспільства".

Все ж, парадокс полягає в тому, що, визнаючи значущість педагогічної освіти і роль учителя в сучасному суспільстві, немає жодної країни в світі, яка б була повністю задоволена якістю підготовки своїх учителів, Скрізь педагогічна освіта є "слабкою" ланкою в системі підготовки кадрів. Одначе при цьому до вчителя пред'являються такі вимоги, які вдовольнити може лише святий. Представник масової професії описується як уособлення всіх доброчесностей відразу. Такого вчителя взяти ніде, а в масовій свідомості ці штампи із покоління до покоління лише вкорінюються.

Звичайно, ми знаємо про школи, де зустрічаються вчителі, аналізуючи працю яких, важко заперечити Марії Кюрі, яка в листі до сестри писала: "Я думаю, що дітей краще топити, ніж віддавати до сучасних шкіл".

Не дивлячись на наші безсумнівні успіхи, необхідно визнати, що сучасність вимушує нас по-новому подивитися на усталені норми нашої діяльності.

Що ж конкретно можна зробити сьогодні? У чому сьогодні полягає наша місія і соціальне призначення?

Більшість із нас працює в педагогічних університетах та наукових закладах АПН України, завдання яких - підготувати педагогів нового типу, спеціалістів, здатних створити умови для одержання якісної освіти кожним школярем, незалежно від рівня його стартових можливостей, соціального стану, статі, національності і конфесійної належності.

В рамках сучасного педагогічного університету повинне відбувагися осмислення радикальних реформ, проведених в кінці

XX ст. в багатьох країнах світу, зокрема і в Україні. Керівник Департаменту вищої освіти ЮНЕСКО Марк Антоніо Р.Діас підкреслював, що саме вища школа відповідальна за підготовку вчителів, розробку програм і проведення досліджень у сфері освіти. Саме в педагогічному університеті повинно розпочинатися формування нової філософії освіти і освітньої політики, орієнтованої на досягнення трьох основних груп стратегічних цілей, які виникають в контексті сучасного соціального замовлення:

- цілі якості - "підвищення якості і ефективності систем освіти і підготовки";
- цілі справедливості - "забезпечення всезагального доступу до освіти і професійної підготовки";
- цілі суспільного управління - "відкритість систем освіти і учіння для більш широкого світу".

Унікальність сучасного педагогічного університету полягає і в тому, що підготовка спеціалістів нового типу відбувається в зв'язку з перебудовою освітнього процесу в самому університеті, зі змінами його структури і створенням нової інфраструктури освіти.

Крім того, слід зауважити, що педагоги і студенти педагогічного університету, співпрацюючи з різними навчальними закладами, стають не лише виконавцями основних завдань модернізації, але й її активними розробниками, будують нову освітню практику. У результаті такої інтеграції науки і освітньої діяльності педагогічні університети перетворюються в аналітичні і дослідницькі центри, які проводять моніторинг якості, виявляють проблеми і шляхи їх вирішення.

Здавалось, ця особливість педагогічного університету повинна забезпечити по відношенню до інших видів і рівнів освіти випереджувальний характер. Чи так це? Як можна в даному контексті оцінювати результати і стан нашої діяльності?

Ще в середині 80-х років XX ст. висловлювалась думка відносно нової ролі педагогіки серед інших наук. Педагогіка покликана якомога повно асимілювати (вбирати і переробляти) відомості з філософії, соціології, психології (В.Є.Гмурман), з

поступовою інтериоризацією педагогічних категорій суміжних з педагогікою наук, із одночасним її самовизначенням як наукової дисципліни (В.І.Генецинський).

Відзначалося, що в кожному історичному періоді розвитку, в синтезі наук виокремлюється своєрідний "лідер", в ролі якого виступають ті чи інші сфери знання. Враховуючи сучасні тенденції розвитку наук і суспільства в цілому, можна було очікувати, що саме педагогіка стане зв'язуючою ланкою всього наукового знання про людину, лідером сучасного людинознавства (В.В.Краєвський, В.І.Журавльов).

Одначе, за даними соціологічних досліджень педагогіка відноситься до дисциплін-аутсайдерів! Це при тому, що в Україні, як і інших країнах СНД, щорічно захищається значна кількість кандидатських і докторських дисертацій. Нажаль, значна доля одержаних у дисертаційних дослідженнях наукових результатів не стали механізмом (засобом) вирішення практичних освітніх проблем. Та, певно, і стати не може, бо дисертація - це рівень кваліфікації працівника ВНЗ. На цій кваліфікаційній основі мають вибудовуватися державні програми виходу освіти з кризових ситуацій, до чого мають докладати зусилля Уряд і його міністерства, особливо освіти і науки. Спрацьовує часто-густо кинутий з голів "вільнодумців" жарт: "Боятися треба не міністра освіти, а освіти міністра освіти". Ідеться, звичайно, за всіх чиновників досить відповідального в державі освітнього відомства, зовсім не популярного в особистостях "силових" міністрів держави - фінансів і праці, яких також слід "боятися".

Аналіз наукового педагогічного знання, що забезпечує функціонування і розвиток педагогічної освіти, згідно з його відповідностями вимогам часу, дозволяє виокремити три основні групи проблем, що характеризують стан наукового забезпечення розвитку педагогічної освіти.

Перша група проблем зв'язана з фрагментарністю фундаментального знання, недостатньою розробкою ряду важливих наукових питань, вирішення яких значуще для педагогічної освіти. До цієї групи можна віднести такі проблеми:

- узгодженість і додатковість технологій учіння для кожної ступені освіти, нецілісність сукупності закономірностей розвитку інтегральних якостей особистості в педагогічному процесі і "інструментарій" їх реалізації, взаємозв'язок і спадковість різних концепцій і моделей учіння та виховання, відповідних їм підручників і навчально-методичного комплексу;
- принципи відбору і структурування змісту педагогічної освіти в умовах її нелінійної організації, побудови системи оцінки якості професійної підготовки і ін.

Друга група проблем зв'язана з не адаптованістю наявного наукового потенціалу з потребами практики, що постійно випереджає її наукове забезпечення. Цей висновок можна визначити як розрив інноваційного ланцюжка в науковому забезпеченні розвитку педагогічної освіти.

Відомо, що процвітання країни залежить не лише від високорозвиненої науки, але й від швидкого та результативного трансферу технологій, інноваційного менеджменту, розробки інтелектуальної продукції. Інтелектуальний продукт така ж сировина для інформаційного віку, як і енергетичний продукт для індустріального віку. На переконання групи вчених, з огляду суспільних потреб важливим є ефективне прикладання і практична реалізація вже існуючих знань і інновацій з використання нових і вже усталених наукових відкриттів, оскільки сьогодні людство входить в епоху широких прикладних досліджень, в епоху підвищення економічної і суспільної віддачі науки. До цієї групи можна віднести:

- розробку і практичне втілення методик і технологій реалізації гуманістичного потенціалу освітнього процесу, орієнтованого на самовизначення, пошук смислів навчальної діяльності, діалогу;
- побудову освітнього процесу в умовах полі культурності, полі конфесійної різноманітності; робити це потрібно зважено, не забуваючи про розвиток корінної культури, про її історичне коріння, не вилучаючи їх із сучасних технічно оснащених технологій тиражування;

- організацію саморозвитку особистості в умовах не лінійності освітнього процесу, переходу на рівневі моделі підготовки і неперервного саморозвитку педагогічної майстерності педагогічних кадрів освітніх закладів педагогічного і непедагогічного профілів до вирішення сучасних освітніх задач.

Третя група проблем пов'язана з невідкладною необхідністю одержання принципово нового наукового знання, зумовленого зміною типу культурного наслідування. В сучасних умовах необхідні нові знання:

- про сутність освітньої парадигми, полі парадигму досліджень і побудови практик;
- про розуміння сучасного освітнього процесу на різних ступенях і в умовах становлення системи неперервної відкритої освіти;
- про розпізнавання особливостей виховного впливу школи, університету на учнів, студентів в епоху зміни цінностей суспільства, його розмежування за соціальною, національною, майновою ознаками і статусами;
- про межі участі суспільства в управлінні освітою і оцінці її якості.

Спираючись на значний досвід кафедр педагогіки, можна виокремити декілька умов, реалізація яких дозволить визначити шляхи вирішення наступних проблем, що якоюсь мірою виокремились в наукових дослідженнях:

1.Необхідно створити і зробити працюючим загальний інформаційний простір наукових досліджень. Цей простір може функціонувати на декількох рівнях:

- локальний рівень (підготовка випускними, кафедрами і науково-педагогічними школами науково-аналітичних оглядів за результатами виконаних досліджень);
- міжрегіональний рівень (аналітичне узагальнення виконуваних досліджень із метою проектування простору досліджень і на цій основі формування замовлення на міжвузівські дослідження програм поряд із заявочно-конкурсною ініціативою).

2.Також очевидно, що сьогодні для вирішення назрілих проблем нам необхідна розробка цілісної міжвузівської

дослідницької програми, яка передбачає командну науково-дослідницьку і проектну діяльність у сфері педагогічної освіти.

Варто відзначити, що колективи, готові до реалізації такої програми, повинні мати певні загальні ціннісні орієнтири розуміння дослідницької діяльності, наприклад:

- на інновації з врахуванням традицій як передумов нового;
- виокремлену персонапьність поряд із визнанням наявних форм комплексності;
- поєднання світоглядних і інструментальних цінностей;
- демократичний характер влади;
- соціальні ефекти використання науки.

З допомогою педагогічних спецкурсів, курсу "Педагогічна майстерність" слід не лише інтерпретувати ціннісні ідеї, а й програмувати їх досвідну наявність у кожного студента-педагога, передбачаючи: світ цінностей педагогічної діяльності зумовлюється розвитком ціннісної сфери особистості майбутнього вчителя; світ особистісних цінностей майбутнього вчителя відображує розширення сфери його діяльності; світ особистісного смислу ціннісного відношення до педагогічної діяльності у майбутнього вчителя позначається системою ціннісних орієнтацій; майбутній вчитель, долучаючись до загальнолюдських і професійно-педагогічних цінностей, стає епіцентром культури, трансформуючи педагогічні і загальнолюдські цінності, носієм особистісного смислу ціннісного відношення до педагогічної діяльності як соціально-педагогічного феномену і системно утворювальної ключової цінності.

3.Давно назріла необхідність розробки свого кодексу етичних норм, якими керується педагогічне співтовариство дослідників. Відомі кодекси М.Планка (Німеччина) і Британської асоціації дослідників освіти. Наприклад, у "керівництві з етики Братанської асоціації дослідників освіти, 1992" названі три найважливіші етичні принципи, яких повинен дотримуватися вчений, який досліджує проблеми освітньої сфери: повага до Особистості, повага до Істини, повага до Демократичних Цінностей.

Часто-густо безвідповідальність авторів дисертацій, монографій, підручників і посібників для вчителів виражається у прагненнях:

- теоретиків "грати у бісер" своїх власних конструкцій";
- відкритих прагматиків дивитися на науку лише як на форму бізнесу і засіб кар'єрного росту;
- утопістів рятувати світ на основі авторських допусків, що претендують на нову педагогічну мета-науку і ін.;
- для педагогів кафедр педагогіки заняття наукою не є самоціллю, оскільки інтеграція науки і освіти - важливіша характеристика сучасної університетської освіти.

Результати досліджень останніх десятиліть зробили більш зрозумілими деякі фактори, що визначають запит на освіту, так само і багато-численні причини, що позбавляють молодь і дорослих можливостей учіння.

Розширились уявлення і про ефективність роботи викладачів. Доказано, що ніяка реформа освіти не увінчається успіхом, якщо педагоги не братимуть у ній активної участі.

Суттєві результати були одержані в дослідженнях університетської освіти. Добре відомо, що університет індустріального суспільства є проектом Просвітництва; причому етичним за своєю сутністю, але просвітництво розумілось як удосконалення людини і суспільства з допомогою знання і розуму.

Двадцяте століття стало розквітом цієї моделі освіти. Але вже в останній треті XX ст. відбулося розмивання класичного розуміння університету, відмова від існування деякої особливої і однозначної його ідеї. На перший план висунулась не стільки трансляція наслідуваних культурних цінностей, скільки їх деконструкція і перетворення.

Ось чому в сучасному університеті ми все більше й більше бачимо різноманітні моделі і шляхи представлення і здобування функціонування знання.

Саме з цих позицій ми повинні шукати відповіді на питання: "Як забезпечити сучасну якість педагогічної освіти?" Що ж цього приводу думають батьки, вчителі і учні, як розуміють якість

професійної підготовки роботодавці і молоді вчителі? Знанням віддають перевагу 70% опитаних батьків, 65% учителів, 52%учнів. Самостійності - 79% учнів, 40% - батьків, 38% учителів. Творчості - 70%> учнів, 32%учителів, 29 % батьків.

Аналіз відповідей батьків, учнів і вчителів свідчить, що батьки більше орієнтовані на "знаннєві", конкретні результати освіти (при цьому зазначимо, що 13% вчителів вважають, що сучасна школа все-таки дає недостатньо знань), діти - на розвиток потенціалу своєї особистості, до 80% випускників школи вважають, що школа повинна вчити самостійності думки і учіння, створювати можливості для творчості в пізнанні, "вчити тому, що вимагає сучасне життя". Згідно з одержаними результатами, учні більш чутливі до змін в соціокультурній ситуації, яку чітко охарактеризувала Маргарет Мід: "Сьогодні раптом у всіх частинах світу, де всі народи об'єднанні електронною комунікаційною сіткою, у молодих людей виникла спільність досвіду, того досвіду, якого ніколи не було і не буде у старших. І навпаки, старше покоління ніколи не побачить в житті молодих людей повторення свого безпрецедентного досвіду перемін, що змінювали одна одну" [31].

Якщо випускники педагогічного університету, які вирішили працювати в школі, очікують від цієї роботи творчості, спільного з дітьми пошуку вирішення життєво важливих проблем, то для директорів шкіл пріоритетами в роботі молодих учителів є вміння "тримати дисципліну", вести журнал, забезпечувати процент успішності. Ці розходження зумовлені недостатнім усвідомленням того факту, що в сучасному світі професійна освіта, зокрема й педагогічна, реально стала неперервною, дискретною.

Неперервна освіта передбачає пролонгованість всього освітнього процесу на весь період життя людини, констатує неможливість одержання освіти раз і назавжди.

По-перше, це означає, що в тій мірі, в якій розрізняються освітні потреби і здібності людей, такою ж мірою повинні відрізнятися пропоновані системою освітні послуги: за змістом, рівнями, термінами, затребуваним стандартом освіти.

По-друге, розвиток системи неперервної освіти передбачає необхідність створення умов для формування гнучких освітніх траєкторій, що забезпечують реакцію системи освіти на динамічно змінні потреби особистості, суспільства, економіки.

Невипадково в програмі соціально-економічного розвитку України виразно формується ідея підвищення кваліфікації водночас з продовженням трудової діяльності, орієнтація на розширення числа організацій, які реалізують освітні програми підвищення кваліфікації не за рахунок освітніх організацій - внутрішньо фірмове навчання. Наприклад, такі фірми, як "Даймлер-Крейслер", "Моторола", "Макдональдс", "Люфтганза", мають свої корпоративні університети, чиї освітні послуги орієнтовані суто на специфічні потреби цих фірм.

Не секрет, що на межі XX-XXI ст. ст. вища школа потрапила в незвичну ситуацію жорсткої конкуренції. У цих умовах дія колективів будь-якого університету, будь-якої кафедри повинні спрямовуватися і на опанування вигідних ринкових позицій, і на розвиток внутрішніх можливостей, результативності діяльності. Відмітна риса таких університетів, кафедр полягає в тому, що вони здатні конкурувати на будь-яких ринках. Але для цього перш за все необхідно:

- змінити форми взаємозв'язку з суспільством, ринком педагогічної праці;
- визначити логіку взаємодії з роботодавцями, із реальною практикою;
- визначити взаємозв'язки державних освітніх стандартів і стандартів професійної діяльності.

Що до освітніх стандартів, зокрема не лише шкільних, але й спеціалістів ВНЗ. Тут має йтися, передусім, про систему компетентностей, яка має представлятися у такий послідовності:

- визначення соціальних потреб - "образ" спеціаліста з огляду громадянського суспільства і економіки знань;
- проведення спільних консультацій роботодавців із іншими зацікавленими особами, академічним співтовариством, спеціалістами відповідної сфери і професійними організаціями;

- визначення академічного і професійного профілю;
- визначення результату через загальні і спеціальні компетентності;
- перетворення навчальних планів;
- визначення технологій, спрямованих на досягнення результату;
- оцінка;
- система забезпечення якості.

За цими параметрами можна розробляти модулі (основні, підтримуючі, комунікаційні, спеціалізовані, переносні) і відповідні кредити. Ідеться не про орієнтації на тимчасові запити ринку, а про спільні дії, спрямовані на досягнення довгострокового соціального ефекту за рахунок того, що кожен крок такої розробки передбачає дієву інтеграцію науки, освіти і практики.

Природно, стандарти повинні мати рамочний характер, залишаючи свободу творчості педагогові, яка реалізується, передусім, у певній педагогічній моделі.

Уже сьогодні студенти знаходяться в активному спілкуванні з комп'ютером, що передбачає вибіркове і свободне сприймання інформації, а також доступ до її різноспрямованих потоків. Саме сітка, а не традиційна аудиторія все більше стає сферою діалогу і обміну знаннями, а по суті сферою зростаючої свободи. Студенти, як правило, не мають звички і бажання вчитися за підручниками, і більш схильні до уміння у формі участі і експериментування.

Однією з моделей, що відповідає таким очікуванням, є модель учіння засобами дії. Вона передбачає, що студенти:

- працюють над реальними задачами, а не над штучними ситуаціями;
- вчаться не лише у педагога, але й у процесі аналізу реальних проблем, беручи участь у їх рішенні і обговоренні;
- працюють із різними базами інформації для вибору і прийняття різних рішень в контексті реальних ситуацій;
- вчаться мислити критично і приймати відповідальність за вибір рішення.

Ще одна особливість даної моделі полягає в тому, що в процесі освіти студенти і педагоги вирішують протиріччя, одержують знання, проводять експертизу і приймають рішення навіть при частковому незнанні всіх факторів, при цьому підтримується вміння задавати питання, терпимість і відкритість, а також сприймання різноманітних думок.

Крім того, слід відзначити, що нові моделі професійної підготовки педагога включають в себе розділи, орієнтовані:

- на ознайомлення з результатами аналізу теоретико-педагогічних передумов, міжнародних, міжурядових і експертних документів, що розкривають основні тенденції розвитку освіти у світовому просторі, висловлювані наміри і плановані програмові дії;
- планування аналітичних дослідницьких даних, які розкривають проблеми, досягнення і фактори успішної діяльності в освітніх системах різних країн чи закладів;
- розвиток рефлексивного досвіду, громадянської позиції, здібностей до вирішення проблеми і завдань, які визначені як пріоритети міжнародної і національної політики освіти;
- формування індивідуальної і колективної відповідальності за професійні дії.

Такий підхід, зазвичай, далекий від піраміди традиційного університетського навчального плану і викликає значні складності, бо завжди переважало правило забезпечення деякої послідовності навчального процесу, але, можливо, саме такий підхід ефективніший для нових поколінь студентів, особливо зі врахуванням того багатого інформаційного середовища, в яке вони занурені. Слід визнати, що часто-густо наші підручники з педагогіки, не дивлячись на їхню зростаючу кількість, за висловленням одного з відомих директорів школи, схожі на вивчення "наскельного живопису", оскільки такі ж віддалені від сучасної реальності, як і цей живопис.

Розглядаючи взаємозв'язок освітніх і професійних стандартів, не можна не розглядати взаємозв'язок оцінки результатів професійної освіти і процедур прийому на роботу,

атестації педагога. У багатьох країнах світу спостерігається тенденція підвищення вимог, пред'явлених до вчителя, які стають більш різнобічними за змістом і відповідають суспільним змінам. Навіть за недостатку учительських кадрів на роботу в школу береться лише той учитель, який успішно і в повному об'ємі пройшов процедуру прийому, атестації, сертифікації.

Вивчення таких матеріалів може стати джерелом розробки нового покоління освітніх і професійних стандартів, розробки сучасних процедур проміжної і підсумкової атестації студентів.

Існує ще одна надзвичайної важливості актуальна задача, пов'язана з необхідністю розширення поля вибору студента при вивченні педагогічних дисциплін і організації підготовки з нових педагогічних спеціальностей. Ідеться про нетрадиційний досить широкий перелік спеціальностей, в якому лідирують: "проектувальники" програм інноваційного процесу в школі, способів між вікового спілкування і ін. - всього 20 найменувань; "організатори-координатори" (фасилітаційної служби, інтернет-проектів, освітнього середовища школи, педагогічної підтримки, само експертизи в сфері освітніх технологій і ін. - всього 22 найменування).

Можна виокремити й інші спеціалізації, оскільки сучасна вітчизняна система освіти як ніколи потребує спеціальностей у сфері полі культурної освіти, оцінки якості освіти, методики уміння мігрантів, бездоглядних дітей, міжконфесіональної взаємодії.

Отже, у сучасному світі професіоналізм учителя/педагога дає більш широке бачення педагогічної і власне викладацько-виховної сфер діяльності вчителя.

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати, що соціальна значущість кафедр педагогіки, як об'єднань професіоналів у сфері педагогіки, визначається передусім тією мірою відповідальності за розвиток як самого педагогічного знання, так і удосконалення педагогічної практики, яку представники цих кафедр беруть на себе. Тому головною умовою підвищення ефективності діяльності

педагогічних кафедр, її соціальної значущості є, як і раніше, особистість самого педагога.

Сьогодні вузівські педагоги і передусім кафедр педагогіки, покликані стати істинними учасниками вирішення педагогічними засобами, засобами вирішення актуальних проблем сучасності: ліквідації нетерпимості, жорстокості, неграмотності, бездоглядності дітей і юнацтва, збереження навколишнього середовища, Незважаючи на те, що чимало педагогів у цих умовах відчувають стани, які можна назвати кризою компетентності, саме ці кризи просувають розвиток професіоналізму, орієнтують на пошук шляхів подолання стереотипів, що склалися, тих бар'єрів, з якими доводиться стикатися в інноваційній діяльності, коли в умовах соціальної нестабільності знижується ефективність прогнозування, посилюється боязкість ризику, утруднюється перехід від канонізованого мислення до творчого. Маємо знайти чіткі відповіді на питання: що ми з себе представляємо? Які наші цілі? Які ресурси використовуємо для досягнення поставлених цілей? Які витрачаємо кошти? Хто наші партнери? Чого ми досягли? Що плануємо зробити у найближче майбутнє?

Іншими словами, аналізуючи досягнуті результати, ми повинні виявляти ті освітні інновації, ті моделі, технології уміння і ресурси, які сприятимуть розвиткові вітчизняної системи освіти.

Один із оригінальних, ексклюзивних, творчих педагогів XX століття Іван Ілліч зауважує: "Я рано прийшов до висновку, що основною атмосферою, сприяючою незалежності думки (свободі особистості - І.З.), є гостинність, виявлена господарем, скрупульозно знищуюча як зарозумілість, так і улесливість; гостинність, своєю добротою знищуюча і страх плагіату, і боязкість впасти в залежність; гостинність, своєю відкритістю рівно знищуюча і заляканість, і чиновну догідливість.

Мені всього цього було відпущено немало, разом із своєрідним ароматом свободного, часом забавного, а нерідко гротескного поєднання самих звичайних, а іноді й диковинних співбесідників, терплячих один до одного" [32].

5.6 Виховання як очікування відповідальної дії

Головна ідея виховання особистості - очікування від неї не відповідної, а відповідальної дії. Це, у свою чергу, передбачає не стільки формування людини за встановленими мірками і стандартами (хоч і без цього її поступ не відбувається), скільки вміння виявити здібності суб'єкта виховання до творчості й виведення його на дорогу культурного вселюдського творення. Виховання тлумачиться як процес, який вимагає "здорової культурної атмосфери", що не терпить догматизму й політичної зашореності, загрозливих не так "своїми політичними заборонами, як своїми культурно-педагогічними завданнями" [33, 276], що втискують розвиток особистості в прокрустове ложе соціально-культурної "заданості". Таке виховання за "заданими зверху" зразками не лише не плідне, але й незаконне. Може, його мав на увазі відомий російський поет М. Волошин: "З усіх насильств, творених людиною над людьми, вбивство - найменше, найтяжче - виховання". Звичайно, з таким висновком поета педагогові важко погодитися (принаймні, без внутрішнього протесту), однак не позбавлене філософського смислу. Безсумнівно, виховання - це насильство. Але, на відміну (ще раз звернімося до порівняння М. Волошина) від убивства, виховання морально виправдане, оскільки його базисна основа лежить у природній "безособистісності" дитини, і своєю метою ставить пробудження, розвиток у ній "внутрішньої сили особистості і свободи" (Гессен), здатної протистояти зовнішньому середовищу не фізично, а інтелектуально, морально, духовно, тобто культурно. Іншими словами, виховання є примусом в ім'я формування в людини здатності противитися насильству.

Наведене висловлювання поета - передусім нагадування педагогу про те, що і вихователі, і вихованці рівнозначно духовно автономні, а зразки, за якими формується свідомість учнів, мають корелюватися з культурою. Учителів і учнів об'єднує сумісний процес творчості, що підпорядковується закону, згідно з яким "тиск зовнішнього середовища повинен відповідати внутрішній силі опору зростаючої особистості дитини" [33, 83].

Це, звичайно, не заперечує зв'язку процесу творчості з соціальною реальністю, як і того факту, що він має своєю метою включення людини в живу тканину будь-якого суспільства. Але цією вузько соціальною функцією цілі виховання не вичерпуються, бо його головне призначення полягає у входженні людини в духовну реальність, "у потік" науки, різних видів і жанрів мистецтва, з яких складається культура кожного часу й кожної епохи.

Діалектика, у такий спосіб, така, що примусове за природною необхідністю виховання, вільне за метою, і, як зауважував С. І. Гессен, "за здійсненим у ньому завданням". Його позитивне внутрішнє протиріччя полягає в тому, що примус і свобода стають не протилежними, а взаємно зумовленими началами, коли вихователь залишає за собою право підготувати нове покоління до культурної творчості. Лише в цьому випадку допускається примус із метою не передачі готового культурного змісту, а пробудження в нового покоління готовності до життя, яке б стало виробленням власного культурного досвіду і застерегло від відтворення як копіювання досвіду попередніх поколінь і обмеження їх історичної долі.

Дискусія з приводу "що є вихованням?" - заняття малопродуктивне в тому розумінні, що єдиної думки досягти важко, бо предмет визначення надзвичайно складний за змістовою сутністю і різнорідний за формами вияву. В кожну історичну епоху воно характеризується особливими, відповідними своєму часові цілями, завданнями, методами, способами контролю з боку держави, її різноманітних інституцій, зокрема освітніх, політичних, ідеологічних, економічних і т.п. Саме включення виховного процесу в повсякденність людського життя визначає різнобічність методик, моделей виховання, співвіднесеність зі всіма сферами суспільної життєдіяльності, неоднозначність "формули" успіху, кореляцію з рівнем цивілізованості, економічного благополуччя, ідеологічних установок суспільства.

Злободенність проблем виховання зумовлена необхідністю формування нової суспільної свідомості. Якою вона повинна

бути? З яких елементів складатиметься її структура? Яке місце посідатимуть у ній духовні цінності - загальнолюдські і національні, зокрема й ті, що заперечуються суспільним поступом? Якою мірою воно може в існуючих умовах бути вільним від ідеологічних установок? Від відповіді на ці запитання багато в чому залежить вироблення тактичних основ виховання. Історичний досвід переконує, що нову суспільну свідомість неможливо ні штучно створити, ні запозичити в іншого народу, ні реанімувати з минулого. Кожного разу вона формується на підставі принаймні чотирьох "спрямовуючих": критичного осмислення сучасної дійсності; збереження - відновлення традицій вітчизняної суспільної думки; врахування позитивного соціокультурного досвіду, нагромадженого в попередні роки; опанування світової суспільної думки у площині культурних традицій народу і потреб сучасного розвитку суспільства.

Вихід із духовної кризи, з чим пов'язується рішення сьогоденних проблем виховання, передбачає нове прочитання власної і світової духовних традицій і включення їх у контекст наших реалій-соціальних, культурних, політичних. Особливої ваги набуває друга "спрямовуюча" формування нової свідомості - переосмислення інтелектуального вітчизняного досвіду, який набуває в педагогіці все більшого теоретичного структурування і практичного застосування.

Не випадково, що відомі філософи давнини намагалися уявити собі й теоретично обґрунтувати загальний портрет ідеально вихованої людини як зосередженості фундаментальних цінностей-доброчесностей. Ще Конфуцій (551 - 479 рр. до н.е.) увів поняття синтетичної якості "жень", яке цілком відповідає сучасній гуманності, людяності і виявляється в таких більш часткових якостях, як справедливість, вірність, щиросердність і ін. Із цієї якості Конфуцій виводив і ціль виховання "благородного мужа", причому виховання, на його переконання, повинно відігравати більш важливу роль, ніж походження. Приблизно в той же час зовсім в іншому ареалі (Європа, Греція) склалось поняття "калокогатія" як ідеал естетичної, фізичної, моральної

досконалості, розвинений в системах виховання Сократом, Платоном, Аристотелем й іншими великими греками.

Із тих давніх часів майже всі мислителі - і не лише педагоги - зверталися до проблеми виховання фундаментальних доброчесностей. Багато про це сказано в релігійних книгах - Біблії, Корані і ін. Так, у заборонах і позитивних заповідях П'яти Книг, особливо в Декалозі - десяти заповідях, які, за переказами, Бог передав людям через пророка Мойсея, характерно вже те, що менша частина - чотири перших - є власне релігійними, тобто визначають відношення людини до Бога. Шість наступних заповідей визначають відношення між людьми і своєю узагальненістю практично є загальнолюдськими цінностями. Цей розподіл підтверджується тим, що заповіді були написані на двох окремих скрижалях.

Хто буде дискутувати з такими заповідями і заборонами: шануй батька твого і матір твою; не убий; не чини прелюбу; не крадь, не бреши; не бажай добра ближнього твого (біблійний стиль не зберігається)? Інша справа: чи дотримується їх кожний і чи в повному обсязі? У Нагорній проповіді Ісус Христос виголосив вчення про любов до ближнього твого. Поводься із ближніми так, як ти хотів би, щоб чинилиз тобою - в цьому основна, хоч і не вся християнська любов як загальнолюдська цінність. Подібні думки висловлено в Корані, який на століття молодший від Старого і Нового Завітів: "Аллах любить тих, хто робить добро; Аллах із тими, хто терпляче переборює (труднощі); не роби зла іншим і тобі не зроблять зла; якщо твориш добро, твориш добро для своєї власної душі; якщо твориш зло, робиш це самому собі". А ще, набагато раніше, в давньоєгипетській "Книзі мертвих", сказано так: "Я робив те, про що говорять люди, чим задоволені боги; я задовольнив бога тим, що він бажає; я давав хліб бідним, воду спраглим, одяг роздягненим, переправу тому, хто не мав човна...". Як легко побачити в цих древніх текстах - навіть незалежно від того, чи будемо їх вважати богом-натхненними чи творенням розуму й рук людських - перегук загальнолюдських цінностей.

У здійсненні реформаторського руху у сфері освіти і виховання важливу роль відіграє концепція розвиваючого учіння, бо розвиток теоретичного, наукового мислення є однією з найважливіших освітньо-виховних цінностей. Хоч на деякий обмеженості цього підходу варто наголошувати, якщо визнавати, що цінності освіти повинні відповідати загальнолюдським цінностям. Не можна не погодитися із зауваженням відомого вченого, представника Харківської психологічної школи, В. П. Зінченка щодо відомої тезу філософа Е. В. Ільєнкова: "Школа повинна вчити мислити". "Школа повинна вчити мислити, зокрема, - додає Зінченко, - мислити про смисл".

Розвиток здібності до теоретичного мислення не гарантує позбавлення свідомості людини від технократизму, бо воно, як і політично ідеологізоване, не знає рефлексії, оскільки керується зовнішніми, по відношенню до думки, до мислення, до науки, до людини, цілями. "Суттєвою особливістю технократичного мислення є погляд на людину як на програмований компонент системи, як на об'єкт найрізноманітніших спекуляцій, а не як на особистість, для якої характерна не лише самодіяльність, але й свобода можливого простору діяльності [34, 18]. І тут доречно звернутися до С. І. Гессена: "Подолати минуле через прилучення до вічного, що складає його істинний смисл, і є справжнім завданням освіти"[35,380].

Це завдання, як і розвиток здібності до рефлексії, може виконати "інтегрована" педагогічна історія вітчизняної філософської (суспільної) думки, для якої характерний її гуманістичний, морально-громадянський пафос і, відповідний, високий виховного потенціал. Варто зауважити, що йдеться не про кількісне прирощування гуманітарних дисциплін (хоч і це можливо), а про насичення освітнього простору гуманістичним змістом, що відповідає культурним орієнтаціям і цілям виховання. Інтегровані педагогікою ідеї вітчизняної філософії сприяють утвердженню культурологічної моделі освіти, яка постає найбільш перспективною для України розвитком у руслі сучасних глобальних освітніх ідей.

На завдання виховання "працюють" такі риси вітчизняної філософської думки, як зверненість до людини, інтерес до проблем світової історії і місця в ній України, нерозривність теоретичних полжень із життєвою практикою, перевага морального елемента над інтелектуальним за уяви постійного прагнення до осягнення смислу людського буття. Українські мислителі завжди шукали правду з її торжеством над несправедливістю. На думку М. А. Бердяєва, вони творили не стільки від радості, що викликала творчість, скільки від "печалі та співчуття, від неправди і рабства людини". їм було недоступним спінозівське "не плакати, не сміятися, але розуміти", оскільки розуміння завжди було в єдності з мораллю свідомості, цінності і норми якої були заземленими у повсякденне життя людини, а неприйняття соціальної несправедливості, співчуття і жалість до пригноблених і зневажених були суттєвими елементами емоційно-почуттєвої основи їх філософствування. Сама істина розумілась не лише як тотожність уявлень і дійсності, але і як спосіб осягнення смислу життя, тобто не стільки як пізнавальна категорія, скільки як певна онтологічна сутність.

Розвиток вітчизняної філософії й педагогіки відбувався в єдиному руслі. їх об'єднувала орієнтовна на особистість, включення її в процес культурної творчості. С. І. Гессену ще в 20-х рр. удалося розглядати педагогіку як прикладну філософію, а історію педагогіки як "відображення" історії філософії. "Черпаючи свої керівні принципи і своє членування з філософії, - писав Гессен, - педагогіка більшою мірою відображує розвиток філософської думки" [35, 37]. І це справедливо для української педагогіки ЖХ-ХХ ст. - достатньо звернутися до філософсько-педагогічного набутку Г. С. Сковороди, П. Д. Юркевича, К. Д. Ушинського, І. Я. Франка, С. Русової, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського. З іменами цих мислителів пов'язаний розвиток педагогіки на основі філософської теорії як прикладної в системі освіти, утвердження нової парадигми виховання. Проголосивши загальнолюдські цінності основою освіти, захищаючи аксіологічний підхід до проблем освіти, ця парадигма започаткувала зв'язок цілей освіти з формуванням духовно

розвиненої вільної людиниу виборі свого професійного і культурного розвитку та саморозвитку, здатної до творчості і соціальної активності, відповідальної за свої діяння перед суспільством.

Педагогічно-філософські принципи українських науковців і практиків в сучасних умовах глобальності науково-технічного прогресу, коли запозичуються життєві та духовні цінності, моделі поведінки та технології (зокрема й освітні) з інших культур, стають "противагою" у вигляді власних духовних традицій у підготовці вітчизняних педагогів, спеціалістів, вчених.

Поступальний рух історії, турбота про самозбереження, примушували людство якось зближати позиції окремих груп, взаємно враховувати інтереси один одного, продукувати документи, в яких узаконюється система цінностей, що визнаються (чи які повинні бути визнані) всіма. У документах останнього часу, зокрема у "Всезагальній декларації прав людини", прийнятої Генеральною асамблеєю ООН в 1948 р., перша стаття проголошує: "Всі люди народжуються вільними і рівними в своїх достоїнствах і правах". Свобода, рівність, братство проголошені фундаментальними цінностями в часи Великої французької революції, конкретизуються в усіх 30-и статтях Декларації. Вони, як і багато інших прав і свобод, увійшли до Конституції України.

НТР, розмиваючи, або й просто зламуючи соціокультурні кордони між окремими народами, актуалізувала питання: якою повинна бути освіта в епоху соціокультурної інтеграції людства? Яке місце в ній належить питанням національного виховання? Для нашої країни ці питання надзвичайно актуальні. Сьогодні з не меншим загостренням, ніж сто років тому, постала проблема - як, "входячи в життя загальнолюдське", не загубити духовні цінності своєї культури і не стати на шлях заграванння з різними культурами європейських народів? Відповідь на ці питання мають глибоку філософську основу.

Світовий історичний процес показує, що втрата культурних національних основ інколи рівнозначна не лише втратісвого минулого ("випадання" з історії), але й утратісебе майбутнього.

Розвиток є лише там, де є історія, оскільки представляє собою таке минуле, яке продовжує жити в сучасному і майбутньому. Іншими словами - це історична пам'ять народу, зі втратою якої він стає приреченим у кращому випадку на існування, перестаючи бути культурним. Історична пам'ять - це вірність усталеним традиціям і цінностям, і своїм власним, і нагромадженим світовою історичною практикою. Майбутнє, що стверджує себе в сучасному, "зміцнює" себе в тому неперехідному минулому, яке свого часу оголосило його життєвість і "проглядалось" у ньому як його виправдання. Цим незникаючим у потоці розвитку минуле, що дає соціокультурні орієнтири для "побудови" майбутнього, для свідомої участі в його здійсненні, є культура і національна самосвідомість народу.

Саме в цьому зв'язку між філософією і національним вихованням існує внутрішній взаємозв'язок: їх об'єднує загальна зверненість до людини як до суб'єкта культури, його власної історії, зверненість, що закликає до дії, звеличуючи людину над простим існуванням і надаючи її життю необхідну достойність через включення в процес соціокультурної творчості свого народу.

Національне виховання не є особливим видом освіти, а тим, що знаходиться в її основі (і її будь-якому вияві), визначаючи загальну спрямованість, якщо освіта реалізується як прилучення людини до культури. "Будь-яка, добре поставлена освіта, - підкреслював СІ Гессен, - з необхідністю буде національною, і навпаки, по-справжньому національна освіта, дійсно освіта творення, а не розрухи нації, буде лише добре поставленою моральною, науковою і художньою освітою, хоч би вона й не турбувалась спеціально про розвиток національного почуття" [35, 354]. Національна освіта, що готує людину до життя у своєму культурі, можлива лише в поєднанні з опануванням загальнолюдських цінностей. Саме співвіднесеність із світовою культурою, з культурою інших народів, а не замкнутість "у собі", робить її могутнім засобом формування нації. Так виявляється зв'язок, подібний тому, що існує між свободою і індетермінізмом. І подібно тому, як свобода "звітрюється" в ньому, вироджуючись

у свавільство та в ілюзію нашого незнання, так само і нація розчиняється в націоналізмі, втрачаючи притаманну їй роль індивідуальності і своєрідності.

Націоналізм шкідливий для національної освіти так само, як і космополітизм. Саме виховання на світових цінностях немає нічого спільного з космополітизмом, що заперечує своєрідність і субстанціональність нації як особливого самостійного начала. Нація і людство трактуються космополітизмом як проста сума частин (окремих індивідів) подібно до того, як для детермінізму особистість є механічною сумою її окремих "виявів".

І ще одна проблема пов'язана з гуманізацією сучасної освіти і виховання. Йдеться про соціальне виховання, питання якого В. В. Зеньковський у 1918 р. вважав центральним у педагогіці: "Освіта повинна не лише організовувати розум, не лише давати знання і сприяти виробленню навичок до розумової роботи: вона повинна також готувати до тієї громадянської самодіяльності, якої вимагає тепер від всіх нас життя" [36, 4]. Навчальний заклад, уважав він, повинен бути "органом соціального виховання", мета якого - прищепити учням вищі ідеали громадянськості і виховання "смаку" до соціальної реальності, здатної піднімати людину над егоїстично особистим, що має за інтенцію дух загальнолюдської солідарності. "Вберегтися від загрози вузького націоналізму можна, якщо національне виховання спиратиметься на правильно поставлене соціальне виховання, якщо любов до країни поєднуватиметься з вихованням духу солідарності, з розумінням цінності вселюдського співжиття" [36,3]. Соціальне виховання, у такий спосіб, покликане розвивати усвідомлення обов'язку перед своєю батьківщиною і водночас почуття причетності до всього людства - його історії, культури, до його досягнень і трагедій. Політична активність не повинна вилучатися з видів діяльності, до яких учень має бути підготовленим, і повинна бути пов'язаною з частковою задачею соціального виховання. Ці обставини безпосередньо пов'язані з соціалізацією і ресоціалізацією особистості й актуалізують відповідне вивчення цієї важливої проблеми.

У науковій літературі поняття "соціалізації" особистості розглядаються з філософських, соціологічних, правових, психолого-педагогічних, культурологічних позицій. Не дивлячись на деякі розмежування у визначенні поняття "соціалізація" (від лат. зосіаііз - суспільний), загальна думка зводиться до того, що соціалізація є процесом соціального становлення індивіда, формування і розвитку його соціальної сутності, процесом засвоєння ним певної системи знань, норм і цінностей, що дозволяють бути повноцінним членом суспільства. Соціалізація включає як цілеспрямований вплив на особистість (виховання), так і стихійні, спонтанні процеси, що впливають на її формування. Це "процес операційного оволодіння набором програм діяльності і поведінки, характерних для тієї чи іншої традиції, а також процес інтеріоризації індивідом виражених ними знань, цінностей і норм" [37,980].

Вперше термін "соціалізація" особистості введений у науковий обіг в кінці XIX ст. французьким соціологом **Е.** Дюркгеймом. Основні ж концепції соціалізації висунуті З. Фрейдом, Дж. Мідом, Т. Парсонсом, Ж. Піаже. Через неоднозначність феномену соціалізації дослідники дають йому різні визначення.

По-перше, соціалізацію можна розглядати як засвоєння соціальних норм: соціальні правила стають внутрішніми для індивіда в тому розумінні, що вони не нав'язуються засобами зовнішньої регуляції, а спричинюються самим індивідом і є частиною особистісних властивостей індивіда (Ж. Піаже і ін.). Отже, в рамках цієї концепції процес соціалізації індивідуалізований.

По-друге, соціалізація нерідко зводиться до цілеспрямованого виховання. Будь-яке правило, шаблон поведінки часто нав'язується індивідові групою чи представником інституціалізованого закладу (керівництвом, вчителем, групою вчителів і т.п.). Цей підхід знижує самостійність індивіда в саморозвиткові, недостатньо ураховує процес спонтанної самоорганізації особистості і латентного впливу на її соціалізацію.

По-третє, соціалізація може розглядатися як суттєвий елемент соціальної взаємодії (Дж. Мід). Ідеться про взаємодію як частину суспільного організму й водночас психологічного впливу. У цьому розумінні соціалізація базується на передбаченні, що люди, вступивши в інтеракцію, бажають поліпшити свій власний імідж засобом досягнення статусу й опанування рольової поведінки з метою схвалення з боку оточення. Індивіди стають соціалізованими лише тоді, коли діють відповідно до рольових очікувань інших людей.

Поняття "соціалізація" розглядають різні сфери науки. Із позиції соціально-психологічної теорії Б. Д. Паригін, наприклад, вважає, що соціалізація "... багатогранний процес олюднення людини, що включає в себе як біологічні передумови, так і безпосередньо саме входження індивіда в соціальне середовище, що передбачає: соціальне пізнання, соціальне спілкування, оволодіння навичками практичної діяльності, включаючи як предметний світ речей, так і всю сукупність соціальних функцій, ролей, норм, прав та обов'язків і т.п.; активну перебудову оточуючого (як природного, так і соціального) світу; зміну і якісне перетворення самої людини, її всебічний і гармонійний розвиток" [38,165].

Соціологічне розуміння "соціалізації" передбачає взаємодію особистості з соціальними інститутами, коли опановуються акумульовані ними цінності, правила, ролі і набувається відповідний соціальний статус. Такий підхід не суперечить загально-філософському розумінню соціалізації як вияву процесу пізнання, опанування індивідом соціального досвіду.

Безсумнівно, соціалізація є соціально-педагогічним явищем, сутність якого полягає в поєднанні пристосування і відособлення людини в умовах конкретного суспільства. Використовуючи суб'єкт-суб'єктний підхід, можна сказати, що це - розвиток і саморозвиток людини в процесі опанування і відтворення культури, що відбувається у взаємодії людини зі стихійними, відносно спрямованими і цілеспрямованими створюваними умовами життя на всіх вікових етапах.

Із позиції права соціалізація, з одного боку, включає в себе цілеспрямований вплив соціальних умов людини, залучаючи її до системи понять, уявлень, соціальних норм, цінностей культури, прийнятих у суспільстві, з другого - соціальну діяльність самої людини, яка в соціальному середовищі удосконалює її і в той же час змінює власну сутність, формує в собі нові якості і властивості. В процесі соціалізації людина є й об'єктом, і суб'єктом, впливаючи на зовнішній і свій внутрішній духовний світ, опановуючи колективні норми поведінки, які підсвідомо спрямовують усі її вчинки.

Становлення особистості як суб'єкта соціальних відносин відбувається в процесі формування і розвитку її волі передусім у моральній сфері, а потім у морально-правовій. Колективні норми поведінки сприймаються і опановуються особистістю одночасно із приписами права. І. Кант вбачав субстанцію права і моралі в свободній особистості, віддаючи при цьому перевагу моральним основам права [39, 138-140].

Людина вступає з суспільством в різні відношення: політичні, економічні, юридичні, моральні, духовні і т.д. Інакше кажучи, суспільство є нічим іншим, як сукупністю відношень, наслідком взаємодії між індивідом і державою.

Процес соціалізації людини розпочинається з моменту її народження і відбувається до того часу, коли індивід може усвідомлено нести відповідальність (як у позитивному, так і в негативному смислах) за свої соціально значущі дії. Недостатнє вироблення в індивіда такої якості, як відповідальність, призводить до того, що рано чи пізно він постає перед проблемою нести юридичної відповідальності. Тому важливо не випустити з уваги формування системи цінностей, що визначають у подальшому моральну і соціальну його прзицію. Виключно важливу роль у цьому відношенні відіграє сімейне та дошкільне виховання і навчання в школі.

Освіта є однією з важливих підсистем суспільства, погоджена з ним і зумовлена формами соціальної взаємодії у соціалізації особистості якїївихованні. Це історико-культурний феномен, процес

і умова розвитку духовних начал народу і кожного індивіда. "Світ" в понятті "освіта" втілюється в індивідуально-самобутні форми відповідно до культури суспільства. Людина "освічується" в смисловому полі певних знаків, значень, моралі, естетики, цінностей, ідеалів, притаманних певному конкретному народові. Тому освіта завжди національна за змістом і характером. Ось чому мета освіти - виховання людини як суб'єкта культурно-історичного процесу, який уособлює в собі історичний розум, культуру людства, відчуває свою відповідальність перед майбутнім як своїм власним майбутнім, залежним від його дій у сучасному.

В історії України добре помітні характерні риси вітчизняного виховання, які групуються в три "константи" (постійні, практично незмінні за всіляких перетворень особливості, які роблять виховання цілісним і дозволяють побачити в найзагальніших рисах його природу).

Перша константа - духовність—особлива увага українця до сфери абсолютного, вічного. ЇЇ сутність в тому, що українець завжди хоче діяти "в ім'я абсолютного", нехтуючи тимчасовим, кінцевим. "Духовність" - це поняття про внутрішній стан людини, її стосунки з Богом, світом і людьми. Недаремно Г.С.Сковорода сказав про три світи: макро (природу), мікро (людину) і світ Біблії (зібрання духовних цінностей, за допомогою яких людина врівноважує (автаркізує) себе з двома попередніми світами. У найзагальнішому вигляді "духовність" корелюється двома іншими поняттями - "православ'я" і "українська етнічна цілісність". Лише така тріада дозволяє точно співвіднести духовність із нашою історією і сучасністю та зрозуміти сутність взаємодії і відторгнення, які в житті нашого суспільства зараз спостерігаються.

Друга константа - відкритість - здатність української культури і освіти відкриватися зовнішнім впливам, вбирати в себе культурні цінності інших народів, вести діалог з іншими культурами і перетворювати їх у засоби збагачення вітчизняної культури, зберігаючи її неповторність.

Третя константа - традиційність - опора на народну культуру, педагогіку, емпірично сталий порядок учіння людини.

Якщо "відкритість" можна порівнювати із зовнішнім диханням, то в даному випадку йдеться про дихання внутрішнє, про постійне звернення до власної історії й основ народної організації життя. "Знищується традиція - вмирає культура, руйнується суспільство. І навпаки: усталеність традицій створює той унікальний духовний запас міцності, який не лише підтримує цілісність суспільного організму, а й служить фундаментальною опорою його прогресивного поступу" [40,517].

Освіта може розглядатися як соціальна система, що функціонує й розвивається за власними законами, які володіють рядом ознак, серед яких виокремлюються цілеспрямованість, цілісність, структурність, взаємодія з середовищем і іншими системами. Водночас освіта - педагогічна система, оскільки в центрі її - Людина, множина людей; спосіб функціонування педагогічна діяльність. Система володіє педагогічним потенціалом, що дозволяє досягти результатів освіти й виховання, реально можливих в конкретних соціальних умовах; вона здатна розвиватися, є багатовимірною, багатозначною, відкритою, існуючою в часі й просторі.

На одному рівні освітньої системи відбувається гармонізація факторів освіти - історико-соціокультурних, демографічних, екологічних, етнографічно-психологічних, фізичних, медичних, на другому - із урахуванням перерахованих чинників переосмислюються і змінюються цілі, зміст, технології виховання й учіння.

Освіта як інститут державний і суспільний передбачає наявність адекватних способів управління і відповідальності держави й суспільства за його стан.

У такий спосіб, визначивши загальні смисли освіти, можна скласти уявлення про національну школу в Україні Школа є соціокультурним інститутом нації. Значна роль національної школи в глобальних соціокультурних й історичних процесах багатонаціональної держави. Національна школа в Україні - це державний, муніципальний чи недержавний соціокультурний

(загальноосвітній чи професійний) інститут, діяльність якого спрямована на задоволення культурних потреб особистості як суб'єкта етносу і як громадянина.

Національна школа забезпечує права нації на самостійний етнічний і культурний розвиток, сприяє опануванню культурного спадку свого народу, закладає основу повноправного життя нації; є основою для існування і розвитку етносу і національної культури, гарантом формування анти націоналістичних тенденцій, умовою подолання націоналістичних виявів у суспільстві; покликана збалансувати освітні інтереси особистості, етносу, суспільства і багатонаціональної держави, забезпечує єдність освітнього і культурного простору багатонаціональної держави в умовах її регіоналізації.

Національна школа - відкрита історико-соціокультурна і педагогічно організована система, певною мірою само-організовувана, здатна до самопізнання, рефлексії, постійного розвитку.

Смисл освіти - людина в розвитку, в гармонії її взаємин із собою, іншими людьми, світом, у постійному духовному поступі. Освіта на державному рівні створює умови розвитку - саморозвитку, виховання - самовиховання, учіння - самоучіння всіх і кожного. Під освітою розуміється процес уходження людини в життя українського суспільства, цілісний світ.

Система освіти, у такий спосіб, створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, сприяє повному розвиткові особистості і в ідеалі існує для того, щоб людина і відчувала себе, і була насправді щасливою.

Зміст освіти в широкому розумінні складає українська історія й культура, а в більш вузькому розумінні - три пласти, три компоненти, що є складним поєднанням знань, переживань і відношень. У компонент "знання" входить власне фактичний матеріал, що підлягає засвоєнню, методологічне й оцінне знання. Компонент "переживання" базується на реалізації завдань рефлексивного рівня та в навчальному процесі при засвоєнні матеріалу. В компонент "відношень" входить засвоєння процедур

творчої діяльності суб'єкта учіння й усвідомлення ціннісних відношень й системі Я - Світ.

Варто звернути увагу на ще один аспект проблеми змісту освіти - знання про релігію, переживання і відношення, пов'язані з нею. Для українця православ'я - не просто і не стільки релігія, скільки глибоко моральна і духовна основа життя окремої людини і всього суспільства в цілому. Наша історія показує, що діалог школи і церкви створює основу для духовного становлення людини, дозволяє людині пізнати в собі благочестя. У зв'язку з цим постає проблема подолання протиріч між свободою віросповідання і несвободою вивчення християнської релігії та культури. Таким чином, гармонія знань - переживань - відношень і складає той зміст, який може забезпечити вирішення освітніх завдань.

Інше, не менш складне і важливе питання: як зробити, щоб доцільно продуманий зміст став надбанням суб'єкта учіння. Для цього необхідно організувати психологічно обґрунтовану "зустрічну діяльність" вчителя й учня, педагога і студента, професора й аспіранта, дбаючи не про зовнішню стимуляцію, а про актуалізацію і формування внутрішньої, власне особистісної мотивації, про забезпечення людини засобами задоволення насущних і формованих потреб. Ідеться про освітні технології - внутрішню організацію змісту, а також про характер взаємовідношень учасників педагогічної дії.

Філософська думка, всесвітня, і, зокрема, українська, залишила для нас категорію всеєдності, розуміння цілісної духовності. Звернула увагу й на те, що людина, сприймаючи навколишній світ, не задовольняється лише одиничними уявленнями, що складають константу її існування. Вона (людина) зводить воєдино всі враження від навколишнього світу, спираючись на них, досліджує смисл власного існування, інших людей, кожної речі, що потрапляє в поле її зору. При цьому суб'єктивно сама людина виокремлює в різноманітності враження одного порядку, намагаючись поглибити знання про предмет пізнання.

Освітня технологія - специфічний спосіб інтеграції людинознавчих знань, які, па суті своїй, не можуть бути лише

філософськими, психологічними, педагогічними 1 Т.П., оскільки сама людина є цілісністю, і розірваність в її пізнанні породжує елементарність, фрагментарність у пізнанні Світу. Сучасна освітня технологія принципово відмовляється від технократичного, сцієнтистського підходу в освіті. Поєднання формально-логічної й емоційно-образної складової призводить до необхідності розуміння навчально-виховного процесу як освітнього, що об'єднує в собі структурність і образність. Сутність освітньої технології визначається діалогом старшого і молодшого (батьки - дитина, вихователь - вихованець, учитель - учень, викладач - студент, професор - аспірант); історичного минулого, сучасної реальності і бажаного майбутнього; православної і світської культури, цінностей і традицій; української культури і культури інших народів, раціонального і почуттєвого; розуму і душі; гуманітарного і природничого знання і багато іншого.

Зміст і технології національно-державної освіти включають в себе три взаємопов'язані компоненти:

- компонент, що забезпечує людині можливість самоідентифікації як представника того чи іншого народу, національної культури;
- компонент, що створює умови для вступу особистості в рівноправний діалог із іншими культурами України;
- компонент, що дозволяє громадянину України включатися в сучасні світові цивілізаційні процеси.

Соціально-історичний досвід показує, що українське суспільство є носієм безумовних цінностей в освіті. Тут перше місце посідає сім'я - основа родового будівництва, первинне лоно людської культури, школа духовно-релігійної, національної і вітчизняної традиції, духовне вогнище, інститут первинного материнського виховання любові, соборності, єднання і співжиття, авторитету і дисципліни.

Сім'я - перший, природний священний союз, що будується на любові, вірі, надії і свободі. Людина вчиться в ньому першим сумісним порухам серця, піднімається від нього до подальших форм духовного єднання - Батьківщини і Держави. Сім'я - складова і

вирішальна частина освіти, і разом з тим вона не може замінити школу. Основне завдання сім'ї полягає в залученні дитини до всіх сфер духовного досвіду з тим, щоб її ніжне і сприйнятливе серце навчилося відгукуватися на різні явища світу і вчинки людей.

Школа покликана сприяти зміцненню сім'ї, пояснення дітям духовної єдності поколінь, сім'я ж допомагає авторитетові вчителя і діяльності школи в справі освіти. Єдине сімейно-шкільне виховання забезпечується узаконеним зв'язком сім'ї зі школою і відповідальністю батьків за моральне і духовне виховання дітей.

Призначення школи в тому, щоб духовний досвід дитини гармонійно увійшов у більш широкий контекст соціокультурного оточення і слугував добрій справі в суспільстві. Школа - це середовище, в якому відбувається збереження і передача духовного досвіду і культурного спадку народу, вона - умова формування національної самосвідомості. Вона завжди повинна бути для учня позитивною реальністю, фундаментом особистості, "що стимулює динаміку життя завдяки найістотнішому прагненню існувати, бути. Саме в цьому прагненні слід шукати основні мотиваційні ресурси, що забезпечують особистісне зростання. Єство - це місцезнаходження особистої ідентичності, коренів усіх позитивних рис, якостей, здібностей, обдарувань" [41,298].

В історії вітчизняної освіти відомі різні типи шкіл. І сьогодні розвиваються школи великих і малих міст, селищні і сільські (малокомплектні і малочисельні), гімназії, ліцеї і ін. Належно від типу українська школа володіє трьома цінностями.

Перша. Школа прагне бути єдиною (але не одноманітною) в тому розумінні, що вона відтворює досвід народу як ціле, забезпечує дітям рівність стартових можливостей, контролює різницю соціального становища батьків. У такій школі діти у рівноправній виховуються мовою однієї культури.

Друга. Школа долає відчуження людини від праці. Адже учіння - один із видів діяльності, що дозволяє залучати молоде покоління до трудового життя українців. Отже, школа повинна орієнтуватися на суспільство творців духовних і матеріальних цінностей і розумного споживання.

Третя. Загальноосвітня школа прагне передати учням цілісне знання, що базується на фундаменті культури і науки та дає особистості відповідальну свободу думки. Базові знання (гуманітарні, природничі за змістом і різнобічні за характером) дозволяють сформувати основи світогляду і національної самосвідомості, сприяють духовно-моральному становленню людини. Випускник школи оволодіває системою образів, символів і смислів та сприяє підвищенню загального освітнього рівня населення, відродженню інтелектуального потенціалу країни.

Школа, що зберігає, культивує і примножує ці цінності, допомагає сформувати соборну особистість, що живе на основі Закону і Благодаті, вона може виконувати роль єднання народу.

Освіти немає без Учителя, з іменем якого були поряд перемоги і поразки його учнів. З іменем його крокувала мудрість, яка завжди жила в суспільній свідомості і мала великий духовно-моральний вплив на все суспільство. Учитель - громадянин і професіонал, йому дано право бути духовним наставником, який веде у майбутнє засобами освіти і виховання. Учитель не може бути поза політикою, але в силу особливого суспільного статусу йому не можна помилитися у виборі політичних переваг, і тому він повинен мати стійку світоглядну позицію. У виборі точних громадянських і професійних орієнтирів йому допоможуть вищі національно-державні інтереси, смисл і природа освіти, призначення власної професії.

5.7. Гносеологічний та культурологічний виміри освітньої системи

Сучасна європейська система освіти, яка веде своє літочислення з епохи Просвітництва, виростає в контексті панування філософії cogito, що стверджує в культурі пріоритет розуму й наукової істини. Згідно з просвітителями, лише розум та істина є основою правильної людської дії, а тому учіння істині і правилам її розуміння повинно бути метою будь-якої освіти й виховання. Цьому підпорядковувалась будова педагогічного

простору (класно-урочна система) і вся методика викладання (базована на логіці предмета і психології його сприймання).

Що є істиною? Установка філософії на істину і логіку її осягнення має тривалуісторію. Коли Христос на допиті у Понтія Пілата оголосив: "Я для того й родився й у світ прийшов, щоб відкрити істину", почув у відповідь: "Що таке істина?". Під знаком цього запитання й народилася європейська освіта. Під цим знаком вона розвивається більше двох з половиною тисячоліть. Відповіді на ці запитання визначало й продовжує визначати життя європейської людини. Знати істину - прагнення розумної людини, головний смисл її життя. Мотто всієї історії європейської філософії: "Платон мій друг, але істина дорожча!" За цією фразою - Архімед, який робив на піску креслення, коли навколо розгорталася битва; Джордано Бруно на вогнищі; Фауст у пошуках істини; лікарі, які випробовують на собі нові препарати та багато інших подвижників науки. Чи ж завжди виправдовує себе і є благородною ця відданість істині? Чи не цією відданістю істині керувалися в усі часи донощики - в інквізицію, в Конвент, в ГПУ - НКВД - КДБ. Можливо, слід би було подбати про важливість і значущість дружби й істини для людини? В усякому випадку, на початку XXI століття вибір між істиною і життєвими цінностями не здається таким однозначним і очевидним.

Істина завжди трактувалася як вічне, ні від чого незалежне буття. Філософи звеличували це справжнє буття по-різному - Ідеї, Атоми, Бог, Абсолютна Ідея, Матерія, Природа, але з великої букви, бо це власне ім'я буття й істини. Але якщо істинне буття - це Дещо з великої букви, тоді моє, твоє, його буття, наше життя - не справжнє буття, а щось жалюгідне і недостойне уваги й поваги. Це життя можна сварити, проклинати, принижувати, зневажати, його можна знищувати. Життя, яким жила й живе людина, дійсне, насичене прагненням мети, яку ставлять перед нею зовнішні обставини, і складові випадкових і тимчасових подій, пояснюється філософією нікчемним і недостойним "здорового духу", за висловом Гегеля.

Наслідки протиставлення істини й повсякденного життя ми безпосередньо відчуваємо. Коли новоєвропейська культура проголосила устами Просвітництва пришестя царства розуму, торжества істини і науки, то наука, дійсно, змінила всю європейську цивілізацію, весь уклад життя на планеті. Але царство наукової істини виявилося не царством благоденства, а місцем екологічних катастроф, атомної загрози, відчуження між людьми, перетворення людини в машину чи придаток до неї - конвеєра, автомобіля, державного механізму і т.п. Наука - жриця істини, вона осягає "справжній", "істинний" світ, який існує поза людиною, незалежно від людини і без людини. Це істинне об'єктивне знання про "поза", "незалежно" і "без" породжує техніку, індустрію, технічну цивілізацію, яка хоч і створена для людини, але не рахується з нею, не дає їй жити нормально, в буквальному розумінні слова душить її, давить її, знищує її тіло й абсолютно не вважає людину живою індивідуальністю.

На питання "Що є істиною?", наука відповідає: це вічні і без людини існуючі (нелюдяні!) закони. Це не той світ, у якому ми живемо, а абстракція цього світу, яка конструюється науковим мисленням. Не дивно, що технічний світ сучасної повсякденності, в якому ми живемо, абстрагується від людини. Але цей світ - єдиний, з яким має справу людина. І якщо ми хочемо знати справжній світ, то треба знати цей світ, який перед нами тут і зараз.

Це світ нашого життя. Істина цього світу збігається з ним самим. Адже істина цього столу, цього горнятка не в тому, що це "стіл" чи це "горнятко", хоч і це підведення під абстрактне поняття важливе, але в тому, що цей стіл такий, який є, яким став, що з ним пов'язане моє життя, що я сприймаю його за якимось позначками на ньому свого минулого життя. І це горня має свою долю, якої немає в інших предметах. Тому істина цього світу в тому, що він такий, яким є. Тоді замість пілатівського "Що є істиною?" має прозвучати "Що є світои твоїм?". Світ, пережитий мною, і світ, прожитий мною, - світ, не відмежований від людини (і від мене), не дикий, природний, а світ опанований, олюднений. Такий світ уже давно одержав назву культурного.

Що таке культура? Замість питання "Що є істиною?" постає питання "Що таке культура?". Відповідь на нього водночас проста і складна, бо ми знаємо, про що запитуємо, але не знаємо, що відповісти. А сучасна історія, як ніяка інша, потребує відповіді на це питання. Дійсно, хіба не здається дивним, що нація великої культури, великих філософів, поетів, письменників, педагогів, композиторів, нація, що дала світові такі шедеври, як "Фауст", "Критика чистого розуму", "Героїчна симфонія" і багато іншого, створила Освенцім, Бухенвальд, Майданек. Так що ж таке культура? І хіба в словах одного заповзятого поборника Освенціма "коли я чую слово "культура", рука моя тягнеться до револьвера" не відчувається саме це питання як пряма паралель до слів римського прокуратра в Палестині? А ГУЛАГ? Табори виникли в країні, яка дала світові Достоєвського і Толстого. Так що ж таке культура?

Правдивим був Теодор Адорно, який писав, що після Освенціма (додамо: і після ГУЛАГа) неможливо мислити і жити так, як до нього. "Той, хто вголос ратує за збереження цієї в усьому винної і жалюгідної культури, перетворюється в її пособника, але той, хто відмовляється від неї, прямо сприяє варварству, яким ця культура і стала" - пише Т. Адорно [42,515].

Ця парадоксальна антиномія європейської культури породжена її первородним гріхом - невелюванням життя заради високої істини. А "після Освенціма немає такого слова, навіть теологічного, яке б могло постійно звучати з висоти" [42, 516]. Ця антиномія посилилась розподілом світу *%о%ко* і світу речей, світу натури і культури, який породив європейську культуру.

Як вийти з цього парадоксу? Треба зрозуміти не просто природу цієї європейської культури, природу культури взагалі. Адже не істина буття, а буття істини визначає людину. Закінчилась ера істини, яка розпочалась життєвим подвигом Сократа, а завершилася глухим кутом технічної цивілізації і катастрофою утопічних проектів перетворення суспільства на основі Істини. Розпочинається ера культури, ера культурного мислення. І як "пілатівське" запитання дало поживу для двохтисячолітнього

розвитку філософії, науки і європейської цивілізації, так питання нашого часу "що таке культура?" розпочинає живити новий розвиток людського духу. Саме відповідь на це питання вирішує ті протиріччя, з якими зіткнулась культура модерну.

Звичайно, кінець ери істини не означає, що істина відкидається чи ігнорується культурою чи наукою. Вона продовжує зберігати своє значення для пізнання і практики, але тепер не вона "править бал" в культурі, а ціннісне сприймання життя і світу, яке пов'язане з істиною, але не так, як наукове сприймання життя. Істина, правда цінності, вимагає від людини вчинку, ствердження. її істинність не в тому, що вона відповідає сприйманій людиною дійсності, яка об'єктивно ратифікує справжнє життя самої людини.

Динамічний індустріальний розвиток XIX ст. призвів до становлення нової предметної реальності в XX столітті. Глобальне предметне середовище вимагає від людини нового ставлення. Із ним вже не можна поводитися як з природою вторинною, у яку людина поступово вводила все нові й нові предмети. Сучасний предметний світ не дає людині часу для природної гармонізації всіх своїх складових. Необхідно відразу проектувати предметне середовище, а не окремий предмет чи навіть ряд предметів. Сучасний інженер, конструктор предметів, не може бути проектувальником цього предмета чи цієї машини, він повинен створювати цілісне середовище. Тому він не може мислити партикулярно, як вузький спеціаліст, він повинен мислити глобально і бути інженером. Але інженер-спеціаліст виростає на базі певної технічної науки і того типу мислення, який вийшов із природничих наук і виростив технічну раціональність. А на якій базі виростає інженер взагалі? Цією базою має стати знання про закони життя предметного світу як єдиного і як специфічного буття. Закони цього буття - закони культурного світу, відмінного від природи, але й нерозривно пов'язаного з ним. Предметний світ, породжений людиною, - це світ, що об'єднує людину і природу, світ, що розхитує і знищує декартівський дуалізм. Але закони цього світу мало відомі, принаймні, вони не стали

предметом вивчення інженера. Від сучасного інженера вимагається системне мислення, вимагається мислення екологічно безпечне, мислення аксіологічно зорієнтоване. Системне ж мислення і мислення екологічне, яке у зародкові, самою логікою свого судження, орієнтоване на таку зміну середовища проживання і таке проектування "другої" природи, яке не суперечитиме першій природі й інтересам людини, не може виникнути на шляхах вивчення існуючих технічних наук і на базі законів природознавства. Воно може виникнути лише на шляхах вивчення законів і принципів життя культурного буття. Ось чому особливо значущим стає вивчення культури і її культивування та передачі наступним поколінням засобами освіти. "Взаємозв'язок культури та освіти аргументується тим, що освіта як культурно-історичний феномен за своєю природою культуровідповідна ...; освіта - та частина культури, яка відтворює її цілісно; освіта в системному відношенні ізоморфна культурі; системно-об'єднуючою ланкою освіти і культури є людина" (43,13).

Двадцяте століття характеризується становленням нової соціальної реальності, яка також незрозуміла без знання культури. Ця нова реальність поставила людину в абсолютно незвичну і раніше невідому нам моральну ситуацію. Зазвичай усі моральні цінності і норми одержували своє підтвердження і змістовність у безпосередньому контакті однієї людини з іншою. Моральний горизонт людини збігався з межами результатів її вчинків, вона бачила наслідки свого морального діяння, і це ставало основою її морального розвитку. Вона страждала і раділа разом із тими, хто потрапляв у сферу її морального розвитку. її совість (со-вість, сумісне знання) говорила їй голосом іншого, хто її знав. А людина нашого часу може зреалізовувати такі вчинки, наслідки яких їй будуть невідомі, або їх безпосередньо не сприймає. Як бути в такому випадку з моральною відповідальністю, якщо не порушений ніякий закон і людина не несе моральної відповідальності? Як поставити "винуватця" не морального вчинку, який себе зовсім таким не відчуває, перед судом совісті?

Сучасний німецький філософ Карл Апель говорить про необхідність розробки принципів етичної раціональності, на яких повинна базуватись комунікативна спільність, де всі члени одним і тим же способом пояснюють і розуміють складні "багатоходові" ситуації [44]. У давні віки лише мудреці передбачали необхідність розширення горизонтів моральної відповідальності людини до меж усього людства, а зараз це стало потребою моральної свідомості кожної людини. Ідея моральної свідомості, вистраждана людством, - "люби ближнього як самого себе", - незважаючи на всю свою значущість, явно вимагає доповнення в напрямкові зміни орієнтації моральної свідомості. Ми живемо у світі, де любити потрібно також і чужого, причому не як себе, а як його з усіма його особливостями, які зовсім можуть бути не схожими на наші. Якщо Кант, формулюючи вимоги морального закону, звертався до першої особи - "Я": "Дій так, щоб максима твоєї волі стала всезагальним законом", то можна сказати, що сучасна моральна ситуація наполегливо вимагає, щоб моральний закон ураховував позицію другої особи - "Ти": "Дій так, щоб максима його волі стала для тебе законом".

І ми знову бачимо необхідність дослідження культурного буття людини як буття морального, без чого буде важко, а то й неможливо, вирішувати багато проблем нашого життя.

Нарешті, змінилася і сама культурна реальність, з якою має справу людина XXI століття. Культура не просто надає зараз людині якусь інформацію, вимагає від людини не просто осмислення і правильного сприймання свого змісту, але й уміння працювати із самою інформацією. Інформаційна революція у XX ст. не лише породила нові інформаційні технології, але й викликала швидке зростання інформації як у кількісному - зростання її об'єму, так і в якісному відношенні — виникнення нових смислів, нових цінностей, видів мистецтв, жанрів, наук, галузей знань і т.п. Спілкування з культурою стає ефективним лише за умови бачення і знання самих принципів життя, смислів і значень культур, способів організації простору і свободного руху в цьому просторі.

Відзначені особливості культурного розвитку сучасності показують, що зіткнувшись із цілісністю світу як фактом свого реального життя, людина, орієнтована на пізнання абстрактної істини, виявила нездатність осмислити цю цілісність і діяти в ній, що і призводить до глухих кутів культурного розвитку, до кризових ситуацій, що виражають відчуженість результатів людської діяльності від самої людини та її намірів. Ще раз підтверджується історична мудрість: "Добрими намірами вимощена дорога до пекла".

Щоб вибрати правильну дорогу, сучасна людина повинна побачити світ із позиції цінностей, осягнути буття і природи, і своє як значуще, за яке вона несе відповідальність. Таким і є культурне буття, логіка якого стає визначальною логікою розуміння і дії сучасної людини. На осягнення цієї логіки і повинно спрямовуватися сучасне знання й освіта.

Діалектика істини і культури в сфері математики. За останні десятиліття кардинально змінилися підходи до математичної освіти громадян як країн Європи взагалі, так і України зокрема. З одного боку, теорія ігор, штучний інтелект, стохастика, теорія інформації та інші сфери найновітнішого математичного знання стають усе більш доступними для масового дослідника, все більш значущими з практичного боку, але фактично вони ще не представлені в математичній освіті школярів. З іншого боку, саме ці нові знання дають потужний мотиваційний поштовх до вивчення математичних дисциплін. Наслідком є підвищуєння інтересу до професії вчителя математики, оскільки математична освіта сприяє розвитку теоретичного мислення (порівняння, евристика, аналогія, інтуїція, аналіз, синтез і т.п.), його вирізняють домінування логічної схеми розмірковувань, лаконізм, уміння виділити головне, здатність до узагальнення. "Високий рівень математичного мислення є необхідним складником загальної культури людини" [45].

Математика, представляючи дисципліну природничо-наукового циклу, не лише сприяє появі нового знання про природу, суспільство і людину, але й знаходить в інших науках реальні

стимули для свого розвитку. Все більш посилюються тенденції до фундаменталізації математичного знання, пов'язані саме з інтенсивним використанням математичних методів в інших науках (зокрема, гуманітарних), частина яких безпосередньо впливає на життєдіяльність і соціалізацію особистості в сучасному світі.

Математичний апарат призначений для опису цілісних систем, функціонуючих у реальному світі; він описує їх структуру і динаміку, статику й інтегральні характеристики, тоді як математичні поняття, теореми, алгоритми, докази і т.п., що є об'єктами педагогічного процесу в опануванні математики, повинні набувати властивостей і характеристик цілісності як основи збереження, обробки і генерування інформації новим поколінням.

У сучасних умовах, коли математичні методи знаходять використання не лише в природознавстві, техніці і суміжних науках, але і в економіці, що неминуче повинно бути відображене в програмах шкільної і вузівської математичної освіти, важливою є також проблема більш активного включення психофізіологічних механізмів цілісного сприймання інформації суб'єктом учіння, розвитком його математичних здібностей, мислення і культури.

Особливе місце в сучасній освіті посідають інформаційні технології: мультимедіа, дистанційне навчання, телекомунікації, графічні калькулятори і т.п. На міжнародному форумі з проблем математичної освіти в Італії [11] у більшості доповідей, повідомлень і матеріалів "круглих столів" розглядались питання використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Сотні університетів світу (наприклад, Американський консорціум дистанційного навчання, до складу якого входять 55 університетів) ведуть інформаційний обмін навчальними програмами через Інтернет, здійснюючи підготовку спеціалістів на основі дистанційного навчання (remote education). За останніми даними, таких студентів вже сотні тисяч.

Останнім часом математика в педагогічному контексті зазнає значного тиску з боку громадськості як з приводу освіти, так і стосовно методів її викладання. Справа в тому, що глибина її формалізації набула такої самодостатності, що вимагає

візуалізацп, наочного моделювання і розкриття власне соціального статусу. Моделювання як вища форма знаково-символічної діяльності, що веде до появи нового знання про природу і технологічні процеси у виробництві, про закони суспільного розвитку і закономірності мислення, сприймання і пам'яті людини, є найважливішим із засобів унаочнення математичних абстракцій.

Варто звернути увагу на посилення ролі математики як засобу гуманізації освіти і соціалізації особистості в сучасному суспільстві. Математика все більше розглядається як гуманітарна (загальнокультурна), а не природничо-наукова дисципліна. Продуктивність мислення і сприйняття, розвиток предметного мовлення, логічна повноцінність аргументації, розвиток розумових здібностей можуть стати реальним результатом математичної освіти за умови її розумної організації.

Культурологічний феномен економіки. В англійській мові поняття "господарство" і "економіка" збігаються. Ми ж, розуміючи між ними певну відмінність, намагаємося проаналізувати певні взаємні зв'язки і взаємоозумовленістьі. "Господарство" - сукупність природних і зроблених руками людини засобів, використовуваних для створення, підтримки, поліпшення умов і засобів існування, життєзабезпечення; "господарювання - це вся творча діяльність людини, спрямована на перетворення природи, відтворення й удосконалення самої людини, створення матеріальних і духовних цінностей, формування різних соціальних інститутів і відношень" [46, 157]. Відповідно це означає господарювати, бути господарем, керувати господарством; розпоряджатися порядком занять, робіт, прибутками і витратами.

Для визначення поняття про економіку Аристотель і А.Сміт як родове поняття використовують слово "багатство". Економіка також розуміється як "правила господарювання" і як "наука про господарство, способи його ведення людьми, відносини між людьми в процесі виробництва й обміну товарів, закономірності протікання господарських процесів" [47, 109].

В цілому можна виокремити два підходи до окреслення понять "господарство" і "економіка": один розглядає їх як синоніми; другий вважає, що - поняття "господарство" є більш широким за своїм змістом, що включає в себе поняття "економіка".

Варто зауважити, що співвідношення понять "господарство" і "економіка" базується на тому, що виникнення останньої зумовлено всеохоплюючим розвитком товарно-грошових відносин, коли розвиток капіталістичного ринку встановлює різні властивості речей, що виробляються господарствами, різний грошовий еквівалент. У цьому ми йдемо за Г.Зіммелем [48], німецьким філософом, культурологом, який у "Філософії грошей" (1900) висловив думку про знаково-символічну роль грошей і їх функціонування як особливого культурного феномену, який опосередковує відносини між людьми.

Г. Зіммель уводить поняття про особливий тип культури, що породжується грошима. У цьому типі культури гроші - історично перший феномен такого роду - не лише прості матеріальні предмети, але й своєрідні духовні сутності, цінності й "ідеї", які в її межах стають автономними й об'єктивними артефактами, що функціонують за своїми власними законами. І ще на одну важливу особливість грошей звертає особливу увагу Г. Зіммель: на їх здатність перетворювати індивідуально неповторні речі, стани, людські якості і кількісні калькульовані об'єкти. Фактично, гроші як артефакт започатковують тип культури, що виникає на їх основі, перетворюючи особисті відносини людей у безособистісні, їх поведінку в поведінку "автономних індивідів", які орієнтовані на свої цілі.

Сьогодні такий тип культури, який також можна назвати економікою, поєднує у своєму змісті колосальну кількість артефактів, кожен з яких має свою історію виникнення і виконує в певній культурі як відповідну розрахункову, так і регулюючу поведінку її носіїв функцію. У зв'язку з цим відмінності між "господарством" і "економікою" не можуть встановлюватися за типом "вид - рід". Це відмінності між двома відповідними

типами культури: з одного боку, конкретно-історичним, хронологічно завжди визначеним, локальним "господарством"; з іншої - з типом культури, який усе більше й більше набуває сьогодні глобального характеру.

Отже, перехід від "господарства" до "економіки" є, передусім, зміною типів культури, засвоєння і "гра за правилами", які задають артефакти останньої. У кожному конкретному випадкові (якоїсь країни) такий перехід є складною проблемою, яка не має стандартних рішень. І з причини своєї культурної специфіки вона перетворюється на сталий факт, що підлягає психолого-педагогічному й економічному аналізові [49,328-339].

Освіта в контексті духовної парадигми. Дискусії про стан і перспективи освіти в Україні базуються на парадигмах, що визначають розуміння проблеми науковим співтовариством.

Для першої парадигми ключовим словом є "потреба", для іншої - "розвиток". У першому випадку ідеться, передусім, про освіту в контексті потреб суспільства у кваліфікованих кадрах, здатних вирішувати пропоновані стрімкі ускладнені завдання "другого середовища" У другому випадку - про якісне зростання індивідуальної свідомості (не лише в аспекті когнітивних здібностей, але у плані аналізу впливу освітніх процесів на системи метацінностой, зокрема національної безпеки країни).

Взаємодія, у певному розумінні пересічення цих парадигм, відбувається на основі фіксації значущості розвивального начала в освіті для її інструментальної ефективності. При цьому підкреслюється високий темп старіння знань (у сфері комп'ютеризації, наприклад, яка поповнює не унікальні, а масові професії, "процес напіврозпаду знань займає два-три роки). Зважаючи на це, пропонується формування навичок безперервного підвищення кваліфікації, самостійності у звертанні до відповідних ресурсів, що в свою чергу диктує витіснення репродуктивних форм опанування знань творчими, і, отже, орієнтацію освіти в цілому на підтримку процесу формування творчої особистості.

Основу кризи освіти складають так звані цивілізаційні розриви між:

- орієнтацією освіти на передачу суб'єктам учіння якомога більшого об'єму вироблених знань і фізичною неможливістю їх засвоїти;
- традиційно "підтримуваною" класичною освітою, що розраховує на відносну стабільність суспільства і поступового, "лагідного" протікання суспільних процесів і все більше динамічними та складними вибухами нетрадиційних та новотрадиційних соціальних норм поступу;
- культурно-національною специфікою освітніх систем і потребою сучасного технологічного світу в єдиних стандартах освіти;
- звертанням освіти в минуле, а не в сучасне майбутнє, тобто на засвоєння готового знання, а не учінню вирішувати проблеми.

Можна констатувати, що ресурси традиційних, класичних підходів до освіти вичерпані і непродуктивність їх виявляється в:

- усталених постулатах про основні фактори й умови розвитку особистості. На цих постулатах вибудовуються в основному рефлексологічні, стимулюючо реактивні моделі людини. Вони позбавлені саморозвитку, самодіяльності, самоздійснення, самобудови людини;
- проникненні технократичних підходів у психологію і педагогіку. Експансія технократизму спостерігається як на теоретичному, так і на праксеологічному рівнях;
- можливостях понятійно-термінологічного апарату нормативної педагогіки адекватно відображати новий сучасний рівень складності (системності) педагогічної реальності;
- застиглих формах і методах організації учіння і виховання в освітніх закладах, що сформовані ще в рамках традиційного (за класифікацією ЮНЕСКО - "підтримуючого" учіння).

Одним словом, розрив розпочався між старою інформаційною моделлю освіти і необхідністю нової креативної моделі.

Інформаційна модель вибудована на вивченні різноманітних "історій": філософії, науки, культури, релігії тощо. Це добре, але недостатньо сьогодні. Негативом тут є:

- зупинка на минулому замість просування в теперішнє і майбутнє бодай на один крок;
- захоплення авторитетами, а не тим, що вони винайшли;
- монологічно проповідницька передача знань від старшого покоління до молодшого, в результаті якої студенти, володіючи інформацією з філософії, наприклад, не вміють бачити в оточуючому житті (а не в працях мудреців) проблемні ситуації, грамотно задавати запитання, формулювати проблеми і, тим більше, самостійно їх вирішувати.

Таким чином, здобуті знання не повністю використовуються в практичному житті. Ще Декарт стверджував, що недостатньо мати хороший розум, надто важливіше використати його.

Креативна модель освіти включає в себе: проблемоцентричність, діалогічність, дискусійність, технологічність. Однак ця модель передбачає формування творчих, заповзятливих, розумних людей, але часто цинічних і небезпечних своєю бездушевністю, бездуховністю.

Здатність конструювати непотрібне, негативне стає небезпечною, тому сьогодні фіксується ще один розрив: між креативною моделлю і необхідністю виховувати і навчати духовно розвинених людей.

Вихід з цих проблем можливий у створенні освітньої системи не лише пізнавальної, але й розуміючої парадигми. У всякому разі, є ще науковий і педагогічний потенціал, повністю ще не втрачені престиж і цінність освіти. І якщо говорити про перспективність наступної моделі, то, на наш погляд, це буде духовна модель освіти, яка поєднає все цінне і відкине слабкі та негативні складові попередніх моделей. "Духовність є безцінний Божий Дар, який робить людину Особистістю, а народи - Людством" [50, 283-290].

Освіта в сучасному суспільстві набуває нової, культуроцентруючої якості. Основними її характеристиками є:

- самоцінність, зумовлена інформаційною основою постіндустріального суспільства;

- усе більше зростаюча роль школи як транслятора фундаментальної культури, посилення формування "людини культури" і життя "людини в культурі", подальшого синтезу культури й освіти; зростання регулятивної функції освіти в культурі, що визначає цілісний світогляд людей і відповідно їхнє світорозуміння;
- формування нових систем моральних цінностей, що забезпечують подолання відчуження людини від природи, соціуму;
- формування процесів відтворення якості освіти "через культуру", створення корпоративної культури освітніх закладів, які визнають і сповідують їхні випускники; формування традицій і іміджів шкіл, утверджуваних і пропагованих їх випускниками в суспільстві; формування корпорацій випускників, педагогів і батьків, які створюють свою особливу "ауру" навчального закладу в соціумі.

Можна систематизувати кілька основних принципів, які складають методологію вищої освіти.

На сучасному етапі змінюються співвідношення ролей, які педагоги і студенти грають як партнери в становленні громадянського суспільства, індивідуалізації учіння, віртуальної культури. Педагог в ідеальному випадку є стосовно до учня спочатку антропологом, соціальниим працівником, а лише потім грає роль соціального менеджера, ненав'язливо впливаючи на зміни ціннісних мотивацій, пошук особистісних ресурсів. Це зазвичай шифрується у вітчизняній дискусії як сфера "педагог - студент".

Подальша зміна глобальних цілей освіти вимагає трансформування і сфери адміністративного управління, ставлення до персоналу, розуміння стратифікованості й соціального здоров'я контингенту вузів, ділового клімату, наукового потенціалу вищої школи, вивчення адаптації випускників. Стосунки викладача і студента втрачають характер- примусу і набувають рис співробітництва, взаємодопомоги. Інституції освіти реалізують молодіжну політику на індивідуальному і груповому рівні пріоритетним здійсненням інтервенції в молодіжні субкультури.

Головна вимога стосується зв'язку навчальної дисципліни з її інструментальним дослідженням, необхідності відійти від традиційної логіки, ознайомитися з практикою провідних, найбільш престижних вітчизняних і зарубіжних вищих навчальних закладів, оновлювати курси, інакше педагог і його учні залишаться за межами світового рівня. Сучасна технологія освіти передбачає діалог, дискусію, тобто розмову рівнозначних партнерів. Це - конструювання один одного. Необхідна багатоаспектна мотивація педагогів для вирішення проблем приєднання, возз'єднання, партнерства. Не лише підвищення кваліфікації важливе для педагога, а й досвід, включення в навчальний процес іншого вузу, іншого професора, тобто мобільність.

Стратегією змін перевантажених навчальних планів є збільшення годин на самостійну роботу студентів. Студенти повинні жити не від лекції до лекції, а від есе до есе. Вони не повинні вчити все на світі. Повинні бути окремі аспекти зростання, комплекс за вибором студента. Перехресні підходи до учіння і самоучіння повинні вивести студента на самостійно обрані тематики, особистий вибір маршрутів і пакета знань. У змісті освіти важлива установка на мультипарадигмальність наукового знання і міждисциплінарність навчальних дисциплін.

Одіозним є протиставлення навчально-методичних і науково-дослідних інновацій у системі освіти. Немає педагога без досліджень: англійські університети ставляться до студентів як до молодих учених, а українські - як до старіючих школярів. Майстер-клас - це кухня дослідницького процесу: теорія не дається раз і назавжди, вона конструюється, продукується. Певні проблеми вищих навчальних закладів у нерозвиненості науки, хоча традиційним є суміщення наукової і педагогічної праці однією особою, коли наукові досягнення короткою траєкторією стають надбанням індивіда й цінностями суспільства. Помилковим тому є розподіл цілей дослідника і практичного педагога. Викладати треба науку, якщо хочемо одержати на виході кваліфікованого, конкурентноздатного, а не відсталого спеціаліста. В ідеалі необхідно, щоб різні методи

і стилі учіння оцінювались і підтримувались як щось суттєве для передачі знань і морального виховання. Таку освіту називають практикою свободи.

Розвитку освіти сприяє синтез трьох факторів: плюралізму, наукової культури, солідарності. Реформа - це не лише ризик, але й ресурс свободи. Реформа сучасної освіти вбачається в переході до інноваційної моделі, універсалізації, дистанційного навчання, уведення міждисциплінарних програм, розширення свободи вибору, зміни генерації професорського складу, посилення ролі вищої школи в становленні громадянського суспільства.

Вища освіта як елемент духовної сфери включена в широкий соціокультурний контекст. її стани і перспективи розвитку багато в чому визначаються системою існуючих в соціумі зв'язків і відношень. Економіка визначає матеріальну базу, зумовлює зміст вищої освіти в плані структури дисциплін, спектру спеціальностей і професій. В одночас від рівня освіти залежить якість трудових ресурсів, а, отже, і стан економіки суспільства. Політична сфера також має безпосередній вплив. Залежно від рівня демократичності соціальної системи, від рівня її відкритості, складається і відповідна система освіти як у плані її структури, так і її змісту. З іншого боку, вищі навчальні заклади, формуючи громадянина, тим самим впливають на соціально-політичні відносини. Крім того, освіта - це серйозний інструмент для досягнення національної єдності і політичної згоди в суспільстві.

У соціальному плані вища освіта - важливий механізм, що підтримує відтворення соціальної структури і соціальну мобільність. Нагромаджений в навчальному закладі потенціал знань і особистісних орієнтацій надає активній частині населення можливість переходу до більш престижних соціальних прошарків.

Соціокультурне середовище як на макро-, так і на мікрорівні також упливає на систему вищої освіти. Тут на перше місце виходять певні моральні цінності суспільства, традиції, вплив соціальної структури. Вища освіта - один із важливих способів трансляції новим поколінням нагромаджених людством знань

та досвіду і один із провідних інститутів соціалізації студентства. Очевидно, що загальні закономірності взаємозалежності соціокультурного середовища і системи вищої освіти виявляються в контексті етнічного фактору. Специфічна природа етнічності як соціального феномену виявляє себе як інтеграційний і дезінтеграційний фактор освітнього процесу [51,203-255].

Гносеологічні і культурологічні засади екології інтелекту. Поняття "екологія" введено як вказівка (чи нагадування) щодо всезагальних зв'язків явищ і предметів у природі й суспільстві. Але в наш час воно стало символом турботи про чистоту, - оскільки проблема забруднення (не ганстатуватимемо і не обмежуватимемо; - забруднення чого саме) сприймається як проблема загальна і навіть глобальна. Саме в цьому аспекті ми говоримо про екологію інтелекту як про проблему досягнення його чистоти, що також представляється проблемою глобальною.

Часто від студентів чуємо запитання: яку думку слід вважати істинною, якщо думок з будь-якого питання так багато і нерідко вони прямо протилежні. Релігія - шлях до спасіння чи опіум для народу; думати потрібно в першу чергу про себе чи про інших; демократія - це умова соціальної справедливості чи причина соціальної нестійкості; добро - це... З приводу добра, моралі, смислу життя і соціальних цінностей відповідей не лише багато, але в молоді іноді виникає відчуття, що для кожного моменту життя, особистого чи суспільного, існує своє окреме поняття цих цінностей, не обов'язкове для інших моментів.

Додамо сюди постійне прагнення і право кожної людини захищати й утверджувати свою індивідуальність, свою неповторність. Варто підкреслити: саме відчуття права на індивідуальність, що після століть авторитарних, тоталітарних режимів правління сприймається як певний природний привілей будь-якої людини.

Створюється враження, що "запаморочення" свободою стосується не лише людей молодих, іноді безвідповідальних через вікові особливості, але й людей дорослих, які до того ж розмірковують у своїх есе і книгах про навчання інших.

Найяскравіше це виявляється в переконливому небажанні користуватися марксистськими напрацюваннями, вочевидь, з причини їхньої недавньої обов'язковості. Однак таке може хіба що виправдати симпатії і антипатії, але не слугує рекомендацією чи поміччю при пошукові відповідей на життєві питання і при розмірковуваннях взагалі. Водночас така інтелектуальна орієнтація, тобто прагнення з чимось обов'язково не погоджуватися, далека від науки настільки, як необхідність до чогось обов'язково приєднуватись. І те, й інше сприяє забрудненню свідомості, спотворенню істини і забрудненню інтелекту. В усіх цих випадках виникає потреба в його - інтелекту - очищенні. Виникає проблема, яку можна назвати екологічною.

Людям, які намагаються розібратися і не заблукати в хащі множини думок, можна дати, очевидно, одну пораду: шукайте обґрунтування кожній думці, не допускайте смакування у сфері пізнання. І тоді множина різноманітних поглядів розмістяться у свідомості в певній ієрархічній послідовності за рівнем і глибиною їх обґрунтованості.

Окрім відчуття інтелектуального комфорту і досягнення порядку у власній свідомості, процедура обґрунтування меж використання тієї чи іншої думки, тієї чи іншої оцінки дозволить зберегти для себе багатство і тих думок, які не витримали випробування на обґрунтованість. Скоріш за все, межі використання таких мало обґрунтованих думок неширокі, але, знаючи їм "ціну", не абсолютизуючи їх, можна чітко виявити умови і місце їх використання, розширити свою здатність розуміти і окремих людей, і соціальні явища взагалі.

Очевидно, цією рекомендацією проблема очищення інтелекту не знімається, вона просто переміщається в іншу сферу: як знайти пошукувані обґрунтування, на що спертися при виборі цього "обґрунтування"? І хіба кожен, хто думку якось формулює, не обґрунтовує її якимось чином? І хіба - часто-густо - не з приводу саме обґрунтувань дискутують між собою вчені, і чи не в оцінці цінності базових основ розходяться в думках мислителі?

Основу існуючим поглядам необхідно відшуковувати у чомусь такому, з чим погоджуватимуться люди незалежно від будь-яких попередніх умов, обставин, характеристик: ні вік, ні смаки, ні час чи місце мешкання не повинні сприйматися при такому міркуванні як привід і право не робити висновки. Чи, простіше кажучи, ми повинні в цьому судженні формулювати такі твердження, з якими повинен був би погодитися і Олександр Македонський, і Шекспір, і наш сучасник будь-якої національності, що будь-який соціальний статус. В ролі першого безумовного твердження можна запропонувати таке: усі суспільства завжди складалися із живих людей. Але й бджолиний вулик складається із бджіл, а ліс - із дерев. Чи маємо ми поступ з допомогою першого твердження? Необхідно, певне, ще одне: люди мають здібності, що вимагають своєї реалізації. Цими здібностями наділила нас природа, ми не можемо створювати в собі якісь частини тіла, можемо лише розвивати їх чи ні. З метою і в сподіваннях їхньої реалізації люди об'єднуються в суспільство. Все решта (в соціальній, звичайно, сфері) з'являється, народжується, а згодом визначається цими двома абсолютно простими і явними першопричинами.

Цілий ряд висновків наступного порядку може бути похідним від цих першопричин, і тому до них доводиться часто звертатися. Важливо звернутися до найбільш значущого - осмислення сутності і змісту всього історичного процесу. При цьому осмисленні, як і в подальшому, будемо дотримуватися однієї вимоги - логічної несуперечливості. Реальні історичні явища і процеси слугуватимуть нам лише ілюстрацією до зроблених попередньо логічних умовиводів. Так що зміст і сутність історичного процесу визначимо спочатку у вигляді незаперечливого передбачення. Оскільки в суспільство люди організовуються з прагненнями реалізувати свої здібності, - що, звичайно, вони рідко усвідомлюють, - то вони очікують від суспільства відповідних умов (це, як правило, усвідомлюється). Однак у первинних суспільних об'єднаннях, як це легко прийняти без заперечень, ніяких особливих "умов" бути не могло. Досі нам

хотілося б мати в сучасних суспільствах більше умов для розвитку власних наших здібностей. І тому логічно несуперечливими є такі твердження: в усі часи і скрізь у суспільствах існує дефіцит умов для реалізації здібностей, що притаманні членам суспільств. А в атмосфері дефіциту з необхідністю виявляють перевагу два процеси: розподілу і ділення.

Під розподілом будемо розуміти намагання забезпечити рівність і справедливість, а під діленням - діяльність людей у прагненні захопити собі більше, повністю ігноруючи інтереси інших, нехтуючи справедливістю. Доречно наголосити, що підтвердженням усвідомлення обох цих процесів у суспільному житті наявність громадянського і карного законодавств в юстиції всіх народів. А що стосується історичного процесу, то поки що розподіляти практично нічого, торжествує процес ділення, і невелика частина людей, що досягла в цьому успіху, посіла верхній, керівний прошарок, куди із всіх сил намагаються більше нікого не допускати. Звичайно, членів суспільства переконаних в тому, що успіхи просування у діленні завдячують розкриттю людських творчих здібностей, обмаль.

Узагалі погіршення умов реалізації людських здібностей мислимо лише як результат розширення, розгортання, розвитку господарської, наукової і інших сфер людського життя, - і тому таке поняття, як рівність, хоч і завойовується завжди в боротьбі, але завжди є лише результатом досягнутого загального розвитку саме господарського. Чому й коли емансипували жінок? Чому раптом звільнили кріпаків і коли? Чому й коли протестантизм зміг розірвати скріпи релігійної монополії? Чому, коли і навіщо було введено "Табель про ранги"? Всі ці процеси, на перший погляд такі різні і у всякому випадкові різночасові та віддалені за місцем проведення, мають своєю причиною однакові основи.

Прийняття двох первинних тверджень дозволяє зробити ряд безперечних висновків з питань, які традиційно сприймаються як "вічні" - подібно смислу життя, добра і зла, моралі і традицій тощо.

Досягнення екологічної чистоти інтелекту не може сприйматися як деякий одноактний процес, нібито очищення авгієвих конюшень. А тому організовувана екологічна робота полягає не в одному лише показові логічно бездоганної основи якогось висновку, але в розгляді також багатьох відмінних одна від одної думок і спільною пошуку умов, » яких ця особлива думка може бути істинною.

Отже, інтелектуальна чистота в конкретних людях створюється не шляхом відсічення інших думок - і тим самим начебто відсторонення себе, "безгрішного", від "грішної" землі з її заблудлими людьми (традиційна претензія всіх "особливих", езотеричних вчень), а шляхом їх адекватного усвідомлення. І тому боротьба за чистоту інтелекту є також боротьбою за його збагачення, за його культуру у кількісних і якісних вимірах.

5.8. Неперервна освіта: концептуальні засади, моделі, зміст та форми

Перехід від однієї форми державного управління до іншої завжди супроводжується кризовими явищами в економіці, політиці, духовній сфері суспільної практики. Історичний досвід показує, що безболісно ці процеси відбуваються тоді, коли в суспільстві є позитивна ідея, яка відповідає потребам розвитку цього суспільства і сприймається його більшістю. Такою об'єднуючою ідейною і практичною силою є освіта. Усім громадянам України зрозуміло, що її доля залежить від долі освіти. Одначе ця - сфера суспільної практики перебуває у кризі і найменш захищена від бездуховності, соціальних і економічних катаклізмів, кризи культури.

Сучасна криза освіти - не криза навчальних закладів. Логіка розвитку системи освіти передбачає орієнтацію на нові цільові установки і реалії, які визначають життя навчальних закладів. Пригасити кризу сучасної системи освіти можна лише шляхом її модернізації, послідовної реалізації культурологічно орієнтованої концепції, розглядаючи не окремо початкову, середню, середню спеціальну і вищу освіту, а систему в цілому,

як цілісне явище. Природно, що диверсифікація навчальних закладів означає не лише сумісність, але передусім різне входження в соціокультурний простір, а отже, і різні форми організації, побудови освітнього процесу і управління ним.

Освіта - важлива підсистема суспільства, узгоджена з ним і залежна від існуючих форм соціальної взаємодії. Це історико-культурний феномен, процес і умова розвитку духовних начал народу і кожного індивіда. "Образ", "зразок", якими наповнена освіта, втілюються в індивідуальній самобутній формі відповідно до культури суспільства. Людина розвивається у смисловому полі певних знаків, значень, моральних норм, цінностей, ідеалів, притаманних конкретному народу. Тому освіта, як правило, національна за змістом. Ось чому мета освіти, - виховання людини як суб'єкта культурно-історичного процесу, який акумулює в собі історичний розум, культуру людства і відчуває свою відповідальність перед майбутнім, яке залежить від його нинішніх дій.

Освіта функціонує і розвивається за своїми власними законами. Вона має ряд властивостей, серед яких виокремлюються цілеспрямованість, цілісність, структурність, взаємодія з середовищем та іншими системами. У той же час освіта - педагогічна система, у центрі якої Людина, множина людей; спосіб функціонування цієї системи - педагогічна діяльність. Система має педагогічний потенціал, що дозволяє досягти результатів освіти, реально можливих у конкретних соціальних умовах; вона здатна розвиватися, є багатовимірною, багатозначною, відкритою, існуючою в просторі і часі.

На одному з рівнів освітньої системи відбувається гармонізація факторів освіти: - історично культурних, економічних, демографічних, екологічних, етнічно психологічних, медичних. На іншому, - з урахуванням перелічених факторів, набувають переосмислення і змін цілі, зміст, технології освіти і виховання.

Як інститут державний і громадський, освіта передбачає наявність адекватних способів управління і відповідальності держави і суспільства за її стан. У такий спосіб, визначивши

загальний смисл освіти, можна скласти уявлення, образ про національну освітню систему України. Освіта є соціокультурним (завдяки рівням і видам) інститутом нації. її початковий складник, школа загальноосвітня, відіграє визначальну роль у глобальних соціально-культурних та історичних процесах багатонаціональної держави. Національна школа в Україні - це державний, муніципальний чи недержавний соціокультурний (загальноосвітній чи професійний) інститут, діяльність якого спрямована на задоволення культурних потреб особистості як суб'єкта етносу і громадянина.

Школа як національний інститут забезпечує права нації на самостійний етнічний і культурний розвиток; сприяє засвоєнню культурних надбань свого народу; закладає основи повнокровного і повноправного життя нації; є основою існування етносу і національної культури, гарантом формування антинаціоналістичних тенденцій, умовою подолання націоналістичних виявів у формі нацизму; покликана збалансувати освітні інтереси особистості, етносу, суспільства і багатонаціональної держави; забезпечує єдність освітнього і культурного простору багатонаціональної держави в умовах її регіональної самоорганізації.

Смисл і ціль освіти - людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин з собою й іншими людьми, зі світом. У такий спосіб освіта на державному рівні створює умови розвитку - саморозвитку, виховання - самовиховання, навчання - самонавчання всіх і кожного. Під освітою розуміється процес входження людини в життя суспільства, в цілісний світ живої і "неживої" природи. Отже, система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення - щастя людини.

Зміст освіти в широкому розумінні складає вітчизняна і світова культура; у вузькому - світ знань про людину, природу, суспільство, світ переживань (почуттів) і відношень. Знання уособлюють в собі власне фактичний матеріал, який підлягає

засвоєнню, методологічні і оцінні знання. Переживання грунтуються на реалізації завдань рефлексивного рівня в навчальному процесі при засвоєнні матеріалу. Відношення включають засвоєння процедур творчої діяльності і усвідомлення ціннісних чинників у системі "Я - Світ". Отже, гармонія знань, переживань і відношень складає той зміст, який забезпечує вирішення освітніх завдань.

Важливим і складним завданням є переведення змісту освіти у внутрішній світ особистості. Для цього необхідно організувати психологічно зорієнтовану діяльність двох рівнозначних у відношеннях суб'єктів: учитель-учень, прагнучи актуалізувати формування в учнів внутрішньо-особистісної мотивації при задоволенні їхніх сугнісних (існуючих і формованих) потреб. Йдеться про освітню технологію - внутрішньої організації змісту, тобто про логіку і структуру змісту в контексті взаємовідношень учасників освітньої, зокрема і педагогічної дії.

Українська філософська думка віддавна, і особливо з часу Г.С.Сковороди, розглядаючи категорію цілісності в царині людського духу, звертала увагу на сприймання людиною довкілля. Особливість полягає в тому, що сприймання зумовлюється не лише одиничними уявленнями як константами людського існування. У сприйманні зливаються воєдино всі враження від оточуючого світу, спираючись на які людина осмислює сенс власного існування, інших людей, кожного явища і кожної речі. При цьому суб'єктивно людина, при різноманітності вражень одного порядку, сама намагається поглибити знання про пізнаваний предмет.

Освітня технологія - специфічний спосіб інтеграції людських знань, які по суті своїй не можуть бути лише філософськими, психологічними, педагогічними і т.п., оскільки сама людина є цілісністю і одиничність у її свідомості народжує, в кінцевому рахунку, фрагментарність у пізнанні світу. Сучасна освітня технологія принципово відмовляється від технократизму. Поєднання формально-логічного і емоційно-образного складників приводять до необхідності усвідомлення навчально-виховного

процесу як освітнього, що поєднує в собі структурність і образність. Сутність освітньої технології визначається діалогом старшого (з досвідом) і молодшого (з обмеженим досвідом) : - батько, мати - дитина; вихователь - вихованець, учитель - учень, професор-студент, професор-аспірант і т.п.; історичного минулого і сучасної реальності; сучасної реальності і бажаного майбутнього; традиційних цінностей і сучасних усталеностей; раціонального і емоційно почуттєвого; розуму і душі; гуманітарного і природного і т.п.

Соціально-історичний досвід України, як і інших держав світу, стверджує, що основним носієм освітніх і виховних цінностей є сім'я, - основа родового будівничого нації, первинне лоно людської культури, школа духовно - релігійної, національної і вітчизняної традиції, інститут первинного виховання любові до ближнього і любові до роду, соборності, авторитету і дисципліни.

Сім'я - перший, природний союз Любові, Віри, Надії, Свободи. У сім'ї людина піднімається від перших порухів захоплення величним світом природи до духовного осмислення Батьківщини і Держави. Сім'я - складова і вирішальна сила освіти дитини, прилучення її до всіх сферщуховного досвіду.

Школа покликана сприяти укріпленню сім'ї, роз'яснюючи дітям духовну єдність поколінь, сім'я ж допомагає вчителю і дирекції школи у справі освіти. Єдине сімейне і шкільне виховання забезпечується узаконеним зв'язком сім'ї і школи і відповідальністю батьків за моральне і духовне виховання дітей.

Призначення школи в тому, щоб духовний світ дитини гармонійно увійшов у більш широкий контекст соціокультурного оточення і слугував добрій справі у суспільстві. Школа - це середовище, в якому відбувається збереження і передача духовного досвіду і культурного спадку народу; вона основна умова і основний державний інститут формування національної самосвідомості. Незалежно від різноманітності типів шкіл вони виконують три важливі суспільно-державні завдання:

- школа в державі намагається бути єдиним відтворенням цілісного досвіду народу, що сприяє забезпеченню дітям

однакових стартових можливостей і контролю за різницею у соціальному становищі дітей. У такій школі діти рівні у розвитку і виховуються мовою однієї культури;
- школа долає відчуженість людини від праці. Навчання - один із видів діяльності, який дозволяє прилучити молоде покоління до трудового життя. Школа має бути зорієнтованою на суспільство творців духовних і матеріальних цінностей і розумного споживання;
- школа передає учням цілісне знання, яке стоїть на фундаменті культури і науки і дає особистості свободу думки. Базові знання (гуманітарні, природничі, фізико-математичні за змістом і різнобічні за характером) дозволяють розвивати світогляд і національну самосвідомість, сприяють духовно-моральному становленню людини. Випускник школи оволодіває системою образів, символів і смислів і сприяє підвищенню загального освітнього рівня населення, відродженню інтелектуального потенціалу держави.

Освіта неможлива без Учителя, з іменем якого пов'язані перемоги і поразки. Він завжди уособлював у собі мудрість суспільної свідомості і мав вплив на все суспільство, громадянином і професіоналом, він завжди був наставником, поводирем у майбутнє. Він не може бути поза політикою, але, володіючи особливим суспільним статусом, він повинен дотримуватися золотого світового правила демократії: "Політика лише до порогу школи". У виборі громадянських і професійних орієнтирів йому допоможуть вищі національно-державні інтереси, смисл і природа освіти, її соціальне призначення.

Смислом і метою освіти є Людина у постійному (впродовж життя) розвитку. Кінцевий результат освіти - внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні і духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем. Вищий результат освіти - духовний стан нації, зростання національної самосвідомості, коли в суспільстві існують ідеї, які викликають загальний інтерес і можуть бути доступними для кожного громадянина.

Призначення концептуальних засад полягає в тому, щоб захистити освіту, яка гарантує збереження і розвиток національної і духовної самобутності будь-якого народу, його культури, - неперехідної святині, без якої немає і не може бути ні вільної особистості, ні вільного народу, ні незалежної країни. Завдяки ідеям, їхньої практичної реалізації, суспільство отримує динамічну, гнучку і внутрішньо стійку систему освіти, орієнтовану на історично-культурні особливості України, її сучасні і перспективні потреби, з одночасним передбаченням її органічного входження у світовий освітній простір.

Функціонування освіти як процесу передбачає багаторазове і багатофакторне уточнення висхідних ідей, їх технологізацію, акцентування на нові, на даний час, можливо, ще невідомі цілі суспільного розвитку. Варта уваги науковців і практиків обставина, що моністична картина світу доповнюється поліфонічним розумінням процесів, що відбуваються з людиною. Цей поліфонізм зумовлює критику сучасної наукової картини світу. У сфері освіти в зв'язку з цими нетрадиційними змінами на перший план висуваються завдання, пов'язані з формуванням таких якостей у підростаючого покоління, які дозволяють молоді самореалізуватися, вирішуючи відповідальні сьогоденні державотворні проблеми - економічні, політичні, ідеологічні, наукові, освітні, виховні і т .п. Самореалізація в освітній системі має чіткі психологічно орієнтовані методичні моделі, які грунтуються на розробках зарубіжних і вітчизняних дослідників.

Вільна модель. Учень з допомогою вчителя сам визначає інтенсивність і пролонгованість в часі навчальних занять, вільно планує час, самостійно обирає засоби навчання. Якась жорстка система педагогічних впливів відсутня. Навпаки, підтримується імпровізація і дітей, і вчителя у виборі змісту і способів учіння. Ключовий психологічний компонент моделі - "свобода індивідуального вибору" (Р. Штейнер, Ф. Кумбс, Ч. Сільберман, В. Біблер).

Особистісна модель. Психологічна мета - дати загальний розвиток учням, в тому числі пізнавальний, емоційно-

вольовий, моральний і естетичний. Учіння відбувається на високому рівні складності, однак при цьому створюються умови для формування на уроці атмосфери довірливості, варіативності навчального процесу, з врахуванням індивідуальних особливостей до навчання. Ключовий психологічний елемент - "цілісне особистіснезростання" (І. Д. Бех, Л. В. Занков, О. Я. Савченко).

Розвивальна модель. Націлена на перебудову навчальної діяльності учня для забезпечення теоретичного мислення, рефлексії, самостійності у вирішенні різних навчальних завдань. Основна увага приділяється теоретичним знанням. Учню пропонуються нові засоби навчальної діяльності, наприклад знакові моделі, які відтворюють загальні принципи явищ, що вивчаються. Змінюється і сам характер активності учня, наприклад, діти працюють в режимі активного діалогу. Ключовий психологічний елемент - "способи діяльності" (В. В. Давидов, С. Д. Максименко).

Активізуюча модель. Спрямована на підвищення рівня пізнавальної активності учнів за рахунок включення в навчальний процес проблемних ситуацій, опори на пізнавальні потреби і естетичні почуття. Ключовий психологічний елемент—"пізнавальний інтерес" (М. Скаткін, В. Бондар, В. Моляко, В. Моргун).

Формуюча модель. Вплив на розумовий розвиток учня означає здійснення цілеспрямованого управління процесом засвоєння знань і умінь. При проходженні всіх його необхідних етапів, з врахуванням спеціально організованої вчителем орієнтовної основи дій, можна гарантувати належні знання і вміння з заданими якостями. Різновидами формуючої моделі можна вважати програмоване і алгоритмічне навчання. Ключовий психологічний елемент - "розумова дія" (П. Гальперін, Н. Тализіна, Н. Коломийський, Ю. Гільбух).

Наведені моделі утворюють ієрархічні щаблини залежно від балансу двох складників: міри свободи суб'єктивного вибору учня і ступеню управлінських впливів. Відповідно, вільна модель відповідає критерію "максимум свободи суб'єктивного вибору - мінімум управлінських дій", формуюча модель - критерію "мінімум свободи суб 'єктивного вибору - максимум управлінських дій".

Проблема "чому і як навчати?" завжди була непростою і злободенною. З одного боку, буквально і жорстко прилучаючи учня до обов'язкових норм шкільного життя, педагоги тим самим свідомо чи несвідомо визначають межі його інтелектуальної свободи. З іншого боку, надаючи учневі повну свободу дій і довільні маніпуляції змістом навчальних занять, педагоги ризикують перетворити учня в інтелектуального утриманця, не здатного до напруженої і продуктивної розумової роботи.

Вирішуючи цю проблему, деякі дослідники пропонують свій варіант шкільного викладання у вигляді "збагачувальної моделі" навчання (М. Холодна, Е. Гельмфан) з ключовим елементом "індивідуальний (неповторний) досвід учня". Це система психічних механізмів, які визначають тип пізнавального ставлення учня до світу, особливості сприймання, розуміння і пояснення того, що відбувається. У його структурі можна виокремити когнітивний досвід (психічні механізми, що відповідають за оперативну переробку інформації), метакогнітивний (психічні механізми, що забезпечують можливість довільного і мимовільного управління власною інтелектуальною діяльністю), інтенціональний (психічні механізми вибірковості інтелектуальної активності). Саме особистісний досвід у його неповторності є психологічною основою самореалізації учня у системі освіти.

Слід звернути увагу і на таке питання. Педагог знаходиться завжди у складній ситуації: необхідно формувати суто аспектне, фрагментарне (адекватне крнкретному навчальному предмету і стандарту освіти) бачення дійсності і разом з тим переконувати учнів в обмеженості такого бачення, у необхідності панорамного, цілісного підходу до оточуючого світу. Така ситуація породжується протиріччями між "предметною" організацією сталої "культури" і проблемною організацією культури вчителя і учнів, їх життєвого досвіду.

На уроці вчитель працює не з одним, а з групою учнів, він повинен чути голос кожного з них, виокремлювати з цього

багатоголосся матеріал для дискусійного спілкування, створення проблемних ситуацій, взаємокорегування , взаємозбагачення. Можливо, ми тут маємо справу з сутнісним, але досі рідко баченим протиріччям процесу навчання: з одного боку, прагненням учнів до злагодженості, до досягнення спільної позиції в ході діалогу (полілогу), які базуються на життєвому досвіді; з іншого - різноманітність, несумісність їх точок зору, орієнтацій у знаннях і способах діяльності. У такому реальному процесі навчання відкриваються нові можливості для взаємонавчання і співтворчості.

Своєю владою педагог створює гармонію чи дисонанс досвіду учнів із своїм власним і досвідом науки. На думку Я.Корчака, навчання рухають віра і досвід, співробітництво і спільне життя. Хай у співтворчості педагога і учня, в діалозі їх культур переплавиться зафіксована в змісті освіти загальнолюдська культура, а підсумком цієї співтворчості стане збагачення духовного світу і учня, і вчителя.

У змістовний аспект неперервної освіти, згідно з динамікою руху особистості, входять: багаторівневість, доповнення, маневреність.

Багаторівневість передбачає наявність багатьох рівнів і ступенів базової професійної освіти. Попередня одноманітна підготовка спеціалістів здійснювалась за жорсткими часовими "стандартами": у ПТУ навчання (навіть ліфтера) три роки, у технікумі - 4 - 5 і т.п. Для ринкової економіки це не підходить. Чим більше у системі професійної освіти буде завершених, підкріплених відповідними державними документами рівнів і ступенів, тим більше можливостей надається людині для вибору посильного для неї шляху пізнання, зміни за потреби обраної освітньої траєкторії при порівняно малих затратах. Очевидно, що нову систему професійної освіти слід розвивати як альтернативну, паралельну і конкурентну попередній.

Багаторівневість проглядається вже сьогодні. Здійснюється початкова професійна підготовка у старшій ланці загальноосвітньої школи чи в навчально-курсових комбінатах, у

технічних школах, на різних курсах (зокрема комерційних), чи безпосередньо на підприємствах і в організаціях. Створено три ступені на рівні початкової професійної освіти:

- підготовка на ступені початкових, першого й другого, робітничих розрядів кваліфікації для тих, хто не зміг засвоїти повну програму початкової професійної освіти;
- ступінь початкової професійної освіти (у традиційному розумінні - ПТУ) -третій-четвертий кваліфікаційні розряди;
- так званий підвищений ступінь початкової професійної освіти - четвертий-п'ятий розряди.

Є два ступені на рівні середньої професійної освіти: традиційний "середня спеціальна освіта" і підвищеного типу, коли в технікумах і коледжах технічного профілю готують техніка і молодшого інженера. Що ж стосується рівня вищої професійної освіти, то поряд із діючою раніше системою навчання, як правило, 5 років, і з єдиною кваліфікацією, введені ступені чотирирічної програми підготовки бакалаврів і шестирічної - магістрів. Навчаються студенти як з вузьких спеціальностей (до 400), так і з широких (не менше 100). Крім того, введена і дворічна програма навчання, віднесена до ступеня неповної вищої освіти.

Доповнення до базової і післядипломної професійної освіти є "динамічний рух вперед" людини у професійному освітньому просторі. До цього часу професійна освіта будується за типом піраміди: знизу, в основі, масові за випуском - початкові і середні ланки; далі - незначна за охопленням молоді і випуску спеціалістів - вища освіта; на вершині - післявузівська, лише для одиниць, аспірантура і докторантура, а з окремих спеціальностей ще ад'юнктура і ординатура.

Неперервна освіта, зокрема й для випускників ПТУ, ССНЗа, повинна тривати все життя, якщо вони не підуть навчатися до вищого навчального закладу. В усьому світі ця освіта називається післядипломною.

Більшість програм сьогодні зорієнтовані на підготовку спеціалістів широкого профілю. По суті ліквідовано, або

зведено до загрозливого мінімуму базу виробничої практики студентів (за винятком медичних навчальних закладів та професійних закладів підготовки спеціалістів для бюджетної сфери). Для того, щоб випускник ПТУ, технікуму, ліцею, коледжу, інституту чи університету міг на конкретному робочому місці виконувати певне коло обов'язків , йому необхідно додати до широкої фундаментальної базової професійної освіти короткострокову підготовку (допідготовку, доучування) здійснювану, за досвідом зарубіжних країн, у курсовій модульній формі, або в тому ж стаціонарному навчальному закладі, або в інститутах підвищення кваліфікації, навчально-курсових комбінатах тощо. При черговій зміні роботи належить пройти відповідну курсову перепідготовку. Післядипломна освіта в цьому аспекті неначе доповнює базову професійну. Але зміст останньої і зміст професійної підготовки мають між собою узгоджуватись.

Заклади базової професійної освіти, як би вони добре не навчали студентів, випускають не спеціалістів у повному розумінні цього слова, але лише потенціальних спеціалістів. Справжніми спеціалістами вони стають після декількох років роботи (і то не всі), коли методом спроб і помилок здобувають досвід практичної роботи. Формуванню професійної самосвідомості сприяють спеціально розроблені освітні програми.

До післядипломної освіти належить і система підвищення кваліфікації у традиційному розумінні цього терміна. Суспільно-економічні зміни в нашій країні, завдяки появі нових технологій, засвідчують, що саме післядипломна освіта має вирішувати немало проблем. Система підвищення кваліфікації має ряд переваг порівняно з базовою професійною освітою: вона не інерційна, реагує на швидкозмінні соціально-економічні і техніко-технологічні умови; має двобічний зв'язок із практикою; термін навчання значно коротший; суб'єкти освіти здатні критично оцінювати пропоновані інновації, беручи безпосередню участь у їхній апробації, розвитку і реалізації.

Маневреність професійної освіти - зміна людиною профілю професійної діяльності. Подібне відбувалося й раніше, але в ринкових умовах, в умовах розширення громадянських прав і свобод це явище, очевидно, стане масовим. Кожна людина повинна мати право вибору професії (так само і широкого профілю), вивчаючи різні курси, опановуючи різні програми, залежно від своїх інтересів і планів, відвідувати заняття в різних професійних навчальних закладах свого регіону, а можливо, в них і паралельно навчатися.

Є чимало варіантів руху по горизонталі у різних професійних сферах. Одна з них. Студент будь-якого курсу вирішив змінити спеціальність - вимусили обставини, зокрема, стан здоров'я погіршується на практичних заняттях з хімії, виникає алергія. Він починає навчатися іншої спеціальності.

"Вихід" з однієї освітньої програми повинен стикуватися зі "входом" в іншу. Необхідна наскрізна стандартизація всіх програм, які грунтуються на єдиних цілях усієї системи професійної освіти.

На відміну від попередніх часів, коли вважалося, що випускник повинен працювати там, куди пошлють, щоб виправдати витрати на одержану освіту, інакше держава даремно витратила гроші на його навчання, сьогодні зміна місця роботи, яка відповідає інтересам особистості, - позитивне явище: у виробничі сили "вливається жива кров", що сприятиме виробничим процесам і підвищенню рівня кваліфікації.

Література до п'ятого розділу

1. *Бабанский Ю.К* Избранные педагогические труды. - М., 1989.
2. *Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. -М., 1995.
3. *БехІ.Д.* Особистісно зорієнтоване виховання. - К.: ІЗМН, 1998.
4. *Библер В.С.* От наукоучения - к логике культуры. - М., 1991. - С. 258.
5. *Бондаревская Е.В.* В защиту "живой" методологи //Педагогика. - 1998.-№2.-С. 105.

6. *Васьков Ю. В.* Педагогічні теорії, технології, досвід: дидактичний аспект. - Харків: Скорпіон, 2000. - 120 с.
7. *Далин П., Руст В.* Могут ли школы учиться //Социологія образования. - Т. 2, вып. 3. 8 - М., 1994.
8. Державна програма "Вчитель".-К., 1998.
9. *Калуве Л., Маркс Л., Петри Э.,* Развитие школы: модели и изменения. Пер. с англ. - Калуга, 1989.
10. *Лазарев В.С.* Системное развитие школы. - М., 2002.
11. *Нісімчук А.С.,Падалка О.С,Шпак О.Т.* Сучасні педагогічні технологи. - К.: Просвіта, 2000. - 368 с.
12. *Титаренко Т.М.* ЖИТТЄВИЙ СВІТ особистості у межах і за межами буденності". - К.: Либідь, 2003. - С. 147.
13. *О 'ШонессиДж.* Принципы организации управления фирмой. Пер. с англ. - М., 1979.
14. *Подмазін С І.* Особистісно орієнтована освіта: соціально-філософське дослідження. - Запоріжжя: Просвіта, 2000. - 250 с.
15. Философия образования: состояние, проблемы, и перспективы (материалы заочного круглого стола) //Вопросы философии. - 1995.-№11.-С. 15.
16. Философия образования для XXI века. - М., 1991.
17. *Шиллер Ф.* Письма об эстетическом воспитании. М., 1935.
18. *Papadopoulos G.* Looking Ahead: an education policy agenda for the 21 st century. //Europen Journal of Education. 1995. N 4. Vol. 30. P. 494
19. *Lewis W.A.* Economic aspects of quality in education. // Qualitative Aspects of educational planning. UNESCO-HEP. 1969. P. 87
20. *Джонсон Девід В.* Соціальна психологія.-К.: Видавничийдім "КМ Академія", 2003.-С. 16.
21. *Сластенин В.А.*Рефлексивная культура и профессионализм учителя //Педагогическая профессия и наука. - 2005.- № 3.- С. 37-42.
22. *Рындак ВТ.* Творчество: кратний педагогический словарь. - Оренбург: ОГАУ, 2001. - 108 с.
23. Разум сердца: мир нравственности в высказываниях и афоризмах / сост. В.Н.Назаров, Г.П.Сидоров. - М.: Политиздат, 1989. - 605 с.
24. *Гессен С. И.* О принуждении и свободе //Родительское собрание. - 2000.-№1.-С.9-18.
25. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. - М., 1995.

26. *Колган Селест.* Адміністрування в системі освіти демократичного суспільства. Серія: Доповіді про свободу //RPO 9409-002 UKRAINIAN. - Сан Франціею, Каліфорнія, 2002. - 19 с.
27. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: 1991; Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. - М.:1999.
28. Державна програма "Вчитель". - К., 1997. - 17 с.
29. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): Навчально-методичний посібник /За ред. Г.О.Балла, П.С.Перепелиці, В.В.Рибалки; кол.авторів. - К.: Наукова думка, 2000.-18с.
30. *Пехота О.М.* Готовність майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання /Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій. - К.: "Видавництво А.С.К.", 2003. — С.47
31. *МидМ.* Культура и мир детства. - М., 1988.
32. *Иллич И.* Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир (фрагменты из работ разных лет). - М., 2006
33. *Степун ФА.* Бывшее и несбывшееся. - Нью-Йорк, 1956. - Т. 1.
34. *ЗинченкоВ.П.* Аффект и интеллект в образовании.-М., 1995.
35. *Гессен СИ.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию.-М., 1995.
36. *Зеньковский ВВ.* Социальное воспитание, его задачи и пути. - М., 1918.
37. *Можейко М.А.* Социализация //Всемирная энциклопедия. Философия. -Москва, Минск: Современный литератор. -2004, 1311 с.
38. *Парыгин БД.* Социальная психология как наука. -Л., 1967.
39. *Кант И.* Соч: в 6-й т. -М., 1964,. - Т.4. -4.2.
40. *Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М.* Культура, ідеологія, особистість. Методолого-світоглядний аналіз. -К.: Знання України, 2002.
41. *Титаренко Т.М.* Життєвий світ особистості. -К.:"Либідь", 2003.
42. *Adorno T.* Dialektika negatywna. PWN, Warszawa, 1986, S. 515.
43. *Гукаленко ОВ.* Поликультурное образование: теория и практика. - Ростов-на-Дону. - 2003. - 512 с.
44. *Ape! K.* Die "Erklaren: Verstehen" - Kontroverse in transzendental-pragmatischen Sieht. Frankfurt/Main, 1979.

45. *ХинчинА.Я.* Педагогические статьи. - 1963.
46. *Тутов Л. А. На* пути к философии хозяйства: первое приближение / /Вопросы философии. -2003. -№ 6.
47. *Розин В.М.* Экономика с культурологической точки зрения // Вопросы философии. - 2002. - № 6.
48. *Simmel G.* Philosopfie des Geldes, 4 Aufl., Lpz.-Мьпсп., 1922.
49. *Сбруєва А.А.* Освітньо-економічний вимір теорії ринково-орієнтованих реформ /Тенденції реформування освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-і рр. XX - початок XXI ст.). - Суми, Козацький вал. - 2004. - 500 с.
50. *Андрущенко В.П.* Духовний потенціал освіти (філософські роздуми) /Роздуми про освіту. - К., Знання України, 2004. - 738 с.
51. *Філіпчук Г.Г* Етнополітика: синтез загальнолюдського, національного етнокультурного /Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика. -Чернівці, Зелена Буковина, 2002.-487 с.

ПІСЛЯМОВА

Дієвість людського досвіду, об'єктивно закладеного в природно-історичний процес, усвідомлювалась людиною поступово, але все більш чітко і глибинно, так, як розкриття її дієвості і реальних можливостей (хоч останнє сталося значно пізніше) впливу на природу, на умови власної життєдіяльності, її організацію, зміни. І якщо людина епохи Відродження "відкрила" людське "можу", сприймаючи світ із позицій творчих здібностей, то XX століття утвердило могутність її перетворювальної діяльності, виокремивши питання про межі її можливостей і проблему її реального росту-розвитку в забезпеченні останнього.

Не випадково небувале прискорення темпів суспільного розвитку, величезні техніко-технологічні зрушення і інтелектуально-творчі сплески, стимульовані НТР, що розгорнулися в середині XX ст., в останній його чверті, зумовили посилення нового (насправді, ніколи не згасаючого) інтересу до людини як дієвої, перетворювальної сили. І якщо ідеї, як правило, про таку, перетворюючу світ людину закладені в працях дослідників-натуралістів і філософів кінця XIX - першій половині XX ст., які в своєму концептуальному оформленні орієнтувалися на виведення людини в космос [В.І.Вернадський, Ю.В.Кондратюк (О.І.Шаргей), А.Бергеон, К.Е.Ціолковський], передбачаючи "присвоєння" нею останнього як нову міру свого буття, то реальне виведення сучасної людини на земну орбіту хоч ще далеко й не вирішило завдання блискучих проектів, але визначило прорив у нову, космічну еру людини. І це поставило її в нову позицію активно діючого суб'єкта.

У психолого-педагогічній науці проблема суб'єкта і суб'єктивності останнім часом набуває значущості і актуальності як утворювальної властивості людини внаслідок її підняття на новий рівень як суб'єкта, "впущеного у буття" (за С.Л.Рубінштейном), зростання його самосвідомості, самовизначення, творчого потенціалу і т.п., а тому необхідності осмислення його можливостей, потреб, зокрема й потреби стати людиною. Проблема суб'єкта буквально виноситься в число

найбільш актуальних в результаті нагромадження відповідних знань про людину як суб'єкт і виникнення нового проблемного поля та завдань його дослідження.[1]

Е.В.Сайко виокремлює п'ять тем, які, на її переконання, мають важливий соціальний і науковий підтекст:

Перша - це тема суб'єкта як особливого феномена, як явища соціальної еволюції, вияву еволюції універсальної, суб'єкта, сутнісні характеристики якого закладалися в генезис людини, а також суб'єктності як особливої властивості, що творить людину як дієвого суб'єкта, який розвиває свої суб'єктні здібності в онтогенезі, філогенезі, культурно-історичному процесі.

Друга - це тема дієвості суб'єкта, яка є його сутність, оскільки людина як суб'єкт реалізується і створюється "у своїх діяннях" (С.Л.Рубінштейн), тому що саме в своїх, в творчих діях виявляє свої суб'єктні, особистісні, індивідуальні характеристики.

Третя тема. Оскільки сучасний перехід до історично нового стану передбачає злам базових основ цивілізації як стадіально-системно значущих в історичному виконанні соціальної еволюції, остільки основна увага приділяється становленню і розвитку суб'єкта стадії цивілізації як принципово значущому моменту в розумінні його історичної зумовленості, специфіки, простору можливостей і історичних обмежень його дієвості, по-перше, і як необхідному моменту пояснення

[1] На самому початку XX ст. вийшли нові принципово важливі праці, в яких розглядаються різні аспекти психолого-педагогічного змісту феномену „суб'єкт", зокрема й два збірники: „Проблема суб'єкта у психологічній науці" (М.,2000) та „Психологія індивідуального і групового суб'єкта" (СПб., 2003), статті яких мають значущі концептуальні положення для поглибленого розуміння суб'єкта, визначальних його характеристик, зокрема статті:Л.І.Анциферової „Психологічний зміст феномену „суб'єкт" і межі суб'єктно-діяльнісного підходу"; К.О.Альбуханової-Славської „Рубінштейнівська категорія суб'єкта та її різні методологічні значення"; О.В.Брушлінського „Про критерії суб'єкта"; В.В.Селіванова „Властивості суб'єкта та його життєвий цикл" та ін. У циклі праць редакційної колегії під керівництвом Д.І.Фельштейна вийшла у світ книга Е.В.Сайко „Суб'єкт: творець і носій соціального". -Москва-Вороніж, 2006, - 422с.

структурно-змістових і смислових характеристик сучасного переходу до історично нового стану і історично нового суб'єкта, по-друге. А це вимагає розгляду теми становлення суб'єкта стадії цивілізації в різних ракурсах і в контексті різних проблемних ситуації, що його визначають.

Четверта тема. Варто розглянути тему форми і рівня вияву суб'єктності, суб'єктної позиції - індивіда, групи, суспільства і т.д., а також характеристики самовизначення і саморозвитку суб'єкта в конкретних формах його суб'єктної представленості в міжсуб'єктних відносинах (у цьому випадку діалогу).

І, нарешті, п'ята тема - це роль, значення і характер дії суб'єктно-утворювальної соціальної еволюції і Соціуму як умови відтворення і зростання людини на її індивідуальному рівні і на рівні всезагальному як діяча *[Сайко Э.В.* Субъект: созидатель и носитель социального. - М.: Московский психолого-социальный институт. - 2006. - С.4-5].

Усі п'ять тем без винятку базуються на закономірностях педагогічної дії щодо соціального відтворення людини в системі освіти і виховання. Усі п'ять тем у їх науково-практичному здійсненні забезпечують рівновагу в усіх видах діяльності, зокрема і в освітній сфері. І це закономірно, бо суб'єкт є складовою індивіда і особистості, а всі три разом характеризують діалектичну єдність Цілого, яке називається Людиною.

Якщо для філософії при пізнанні суб'єкта однією з головних завжди була проблема відношення суб'єкта й об'єкта, то для психології (при збереженні значущості такого відношення) до числа найбільш важливих належить проблема відношення (достатньо умовна, а тому досить дискусійна) індивіда, суб'єкта і особистості, суб'єкта життєдіяльності, суб'єкта діяльності, суб'єкта психічної діяльності *[Абульханова-Славская К.А.* О субъекте психической деятельности. - М., 1973. - С.178]. З огляду на співвідношення понять індивід-суб'єкт-особистість-людина, цікавим і водночас науково виваженим є визначення особистості психологом, завідувачем кафедри психології Полтавського

державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка, проф. В.Ф.Моргуном, який уперше розробив модель багатовимірної концепції особистості: особистість - це людина, яка активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство та власну індивідуальність-суб'єктність, яка має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребнісно-вольових естетичних переживань, змістів, рівнів опанування й форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням реалізується свобода особистості в її вчинках і мірі відповідальності за їхні наслідки (включаючи і підсвідомо непередбачені) перед природою, суспільством і своєю совістю) *[Моргун В.Ф.* Психологічна піраміда часу в багатовимірній концепції особистості //Особистість. Час.Культура. Міждисциплінарні проблеми дослідження їх взаємозв'язку в гуманітарних науках. Матеріали науково-практичної конференції 28-29 листопада 2005 р. - Чернівці: Зелена Буковина, 2006. -С. 129-130].

Сам факт виокремлення суб'єкта психічної діяльності, підкреслює проф. Абульханова, передбачає наявність у суб'єкта інших рівнів його діяльності (соціальної, біологічної, пізнавальної) [там само, С. 178], суміщених, однак, завжди з психічною, оскільки індивід їх здійснює в межах своєї психічної діяльності, і, отже, будь-яка суб'єктивна представленість індивіда в тій чи іншій діяльності передбачає наявність певних психологічних характеристик, пов'язаних із більшим чи меншим самовизначенням, самосвідомістю, що забезпечують і визначають його позицію. Цілком очевидно, що проблема співвіднесення діяльності і суб'єкта, діяльності і психіки в контексті наукового осмислення суб'єкта висувається на одне з перших місць.

Важливими стають в контексті вищезазначеного з'ясування показника рівня суб'єктної дієвості суб'єкта в процесі як онтогенезу, так і філогенезу, при ієрархії типології суб'єкта, а також встановлення специфіки суб'єктності окремої людини і всього співтовариства (але не просто як сукупності суб'єктів, а

як "сукупного суб'єкта", наприклад, Соціуму - за Д.Б.Ельконіним) в якості суб'єкта дії, який здійснює відтворення соціального руху і самого Соціуму.

У наш час розширились горизонти бачення людиною світу і себе в ньому, змінився простір її функціонування, коли, зокрема, вона може одержати інформацію практично з будь-якої частини земної кулі, спілкуватися реально і вступати в діалог із людьми різних континентів, різних культур і культурно-історичних рівнів. Змінився простір-час її існування і сприймання нею світу. Природно, людина в такій ситуації не може не змінитися і не зайняти нову позицію як суб'єкт дії на глибинному психологічному рівні, виробляючи нові відношення до дійсності, нові види дії і поведінки під впливом нових у змінному Соціумі структур, нею ж сформованих. Однак вловити ці трансформації практично неможливо (ідеться в цьому випадку не про звичайну поведінку окремих індивідів, пов'язаних, зокрема, із появою нових особистісних цінностей, норм і т.д., а про сучасну людину як суб'єкт історичної дії в її загальному соціокультурному здійсненні як суб'єкта історично визначеного стану в просторово-часовому континуумі соціальної еволюції). їх, природно, не схоплює сама людина як суб'єкт, який змінює ситуацію і постає об'єктивно перед все більш широким вибором.

В умовах вибору, що виникають в процесі історично значущих переходів, встановлюється особливе положення відповідального, цілеспрямованого і водночас випадкового, часто-густо інтуїтивного пошуку шляхів вирішення задач. Тут реалізується вибір в його різних виявах. "...В одному розумінні ми можемо говорити "вибір", маючи на увазі вирішення свідомим актом якихось ситуацій в системах чи органічних цілісностях. У другому ж розумінні ми говоримо "вибір", маючи на увазі процеси, в яких людина в принципі не може вловити точку розрахунку. Вона завжди має справу з уже виниклим.

Ці природні процеси появи, виникнення, що характеризують також і свідомість, не схоплюються в

термінах вибору як усвідомлено-вольового акту, але є виборами в тому розумінні, що кристалізують після себе той чи інший світ" *[Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. -М.1990. -С.74].

Отже, визначальними характеристиками стану сучасного суб'єкта є принципово новий рівень проблеми його "вибору" і завдання оптимального "задіяння" своїх творчих сил в ситуації глобального історичного переходу та об'єктивно нового потенціалу виникнення можливостей суб'єктної дії. При цьому новий рівень свідомості і самосвідомості сучасної людини зумовлює більш глибоку рефлексію на себе як суб'єкта. Водночас загострюється проблема наукового осмислення реальної ролі людини як суб'єкта історичної дії в історичному розгортанні соціальної еволюції. Розширюється і проблемне поле її дослідження не лише в конкретних традиційних сферах обговорення (передусім у зв'язку з локально-індивідуальною характеристикою, зокрема зі змінами її в онтогенезі), але й в обговоренні певних конкретно визначених за відповідними параметрами діючих суб'єктів культурних і історичних процесів (етнічний суб'єкт, суб'єкт-місто і т.п.) як феномену власне людського існування в усій ширині його представленості в соціальному світі як утворюваного ним і його творця.

У сучасному до надзвичайності складному світі, коли людське співтовариство вимушене вирішувати об'єктивно поставлені завдання самозбереження і розвитку в умовах глибоких змін практично в усіх сферах організації його життєдіяльності і в суспільстві відбувається перегрупування сил, людський фактор набуває особливого значення. Актуалізується проблема активізації суб'єктів історичної дії, зростання відповідальності в умовах об'єктивно зростаючої потреби і реального поглиблення їх самовизначення. В цих умовах ускладнюються їхні контакти і в той же час зростає та загострюється необхідність розширення взаємодії суб'єктів усіх рівнів (від особистості до держави).

Все більш важливим стає пошук шляхів, принципів побудови і водночас завдання вивчення історично необхідного комунікативного простору (в усій його багатоплановості і багаторівневості) як особливої дієвої сили, що в принципі визначає можливості і тенденції історичного руху суспільства. Актуалізується завдання формування умов розгортання систем відношень взаємодії реальних суб'єктів історичного процесу і вироблення програм діяльності, що не лише забезпечують збереження людства, а й утримують в собі сутнісно значущі дії в побудові основ історично нової системи з новим рівнем соціальної еволюції. В ролі потужного засобу, що забезпечує активну взаємодію всіх суб'єктів у виконанні цих завдань, повинен бути діалог, що набув останнім часом нового смислу і соціальної цінності у побудові реальних суб'єктивних позицій людини і як найбільш дійовий засіб побудови складних систем відношень на різному рівні і в різних просторах сучасного суспільного життя, що стає важливим творцем історично нової соціальності.

Не випадково у сучасному світі, де знімається багато обмежень і набуває розширення поле соціального бачення і дії, діалог об'єктивно стає все більш потрібною формою відносин. Він є необхідною умовою розгортання і розвитку міжособистісних, міжгрупових, міждержавних суб'єктно значущих відносин: освітньо-виховних, культурних, економічних, політичних і т.д.

Однак феномен "діалог" втрачає у цьому плані свої дієві, інструментальні здатності-можливості через нечіткість самого поняття і розмитість смислового навантаження терміна "діалог", а тому й чіткої орієнтованості в його реальній побудові. "...З 1975 р. ідея "діалогу", точніше, термін "діалог" став модним словом, ніби безрозмірною шапкою для найрізноманітніших явищ, ситуацій, "узагальнень", - справедливо зауважував В.С.Біблер *[Библер В.С.* От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. - М , 1991. -С.228].

Між тим, будучи чітко визначеною формою спілкування і виконуючи всі його функції, він має свою специфіку, що забезпечує йому особливу роль в організації життєдіяльності людей у побудові простору відношень у ній. "...Діалогічні відносини - явище значно ширше, ніж відносини між репліками композиційно вираженого діалогу, - писав М.Бахтін. - Це майже універсальне явище, що пронизує всю людську мову і всі відношення і вияви людського життя, взагалі все, що має смисл і значення...Чужі свідомості неможливо споглядати, аналізувати, визначати як об'єкти, речі - з ними можна лише вступати в діалог, спілкуватися..." [Бахтин М.М. Проблема поэтики Достоевского. -М.,1972. -С.71].

В умовах постійного розширення і ускладнення систем відношень, природно, формується і збільшується потреба оптимального розкриття і розуміння смислу можливостей діалогу, сфер, меж, дій, "способів" його використання і його ролі в розвитку людини як суб'єкта, оскільки саме в діалозі, на відміну від усіх форм відносин, людина найбільш жорстко і чітко визначається як суб'єкт, який формує свої позиції і самовизначається в них.

Виникає, зокрема, проблема: розведення і розмежування діалогічності як особливого соціального феномену, властивості мислення; діалогічності спілкування, спілкування в цілому як найважливішого конструкту соціальності; відносин і діалогу як специфічної форми відносин взаємодії.

При посиленні індивідуалізації і поглибленні соціалізації людини, зміні цінностей і уявлень значно загострилися питання про поглиблення діалогічності спілкування і побудову діалогу в усіх сферах життя людини - в політиці, мистецтві і науці, у міжособистісних відносинах. При цьому проблема діалогу жорстко стоїть у сфері практичної його реалізації там, де зберігається не лише різний рівень, але й характер його вияву - від побудови діалогічних відносин учня і вчителя до вирішення проблеми війни і миру чи проблем екологічної

безпеки між державами. У всіх згаданих варіантах спілкування ідеться саме про необхідність структурування діалогу, що не завжди виконується.

Проблема діалогу в наші дні значно ускладнилась під впливом комплексу обставин. Це відбулося, зокрема, у зв'язку з більш вираженою суб'єктною представленістю учасників діалогу за наявності нових ліній останнього (у практичному плані), з одного боку; з іншого (в плані наукової оцінки), - з причини більш глибокого осмислення внутрішніх сил і діючих факторів у формуванні позицій суб'єктів діалогу - носіїв різних культурних традицій, зокрема й ізоморфного зв'язку між структурами ментальності і полем культурно-історичної феноменології.

В останньому випадку на перший план висувається також завдання більш диференційованої, багатопланової і багатохарактерної оцінки відносин і вияву діалогічних позицій конкретних учасників діалогу Захід - Схід, суб'єктно презентуючи різні культурні традиції всередині цих великих культурних регіонів. Виникає, зокрема, потреба наукового аналізу проблем діалогу Європи - Росії, Росії - країн СРСР, які стали незалежними або відійшли до Євросоюзу і т.д. Одним словом, проблема діалогу культур, що мають "синхронний характер" здійснення, вимагає сьогодні нового підходу. Він передбачає розширення сфери дослідження і більш чітку диференціацію його складників, а також більш глибоку оцінку суб'єктів - його носіїв.

Діалог пронизує все наше життя. Він найважливіший за своєю дієвістю засіб здійснення комунікативних зв'язків, умова взаєморозуміння людей. Тому визначення місця і ролі діалогу в комунікативному просторі і особливостей його серед інших конструктів останнього набуває важливого значення. Діалог - це важливий спосіб і водночас форма спілкування суб'єктів різного рівня і походження. Він не зводиться просто до спілкування. Діалог - необхідна частина його, але разом з тим і ширше, і вужче за нього. Він - стан людини, його думка, його

суб'єктна дієвість. Поглиблення пізнання діалогу як комунікативного засобу, розуміння його сутнісних особливостей і процесуальних характеристик все більше нас виводить на інший рівень осмислення простору його дії. Відкриваються нові визначення і виміри його як явища більш складного і більш загального порядку - як особливого соціокультурного феномену, що виконує в своїй "діалогічній дії" більш широке і об'ємне навантаження в житті людини, ніжте, що уявлялося раніше. Це, передусім, особлива роль діалогу в структуруванні не лише нових систем відношень, але й простору їхньої взаємодії, які виходять за межі безпосереднього здійснення діалогу, однак не лише в ролі опосередкованого результату, але і як зміст його дії. Це (що не менш, а, можливо, і більш важливо) його дія у відтворенні самого суб'єкта діалогу.

Для нотаток

Для нотаток

Наукове видання

Зязюн І.А.

ФІЛОСОФІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Монографія

Коректор /. /. *Погрібний*

Комп'ютерна верстка *Л. Г. Любченко*

Підписано до друку 15.02.2008. Формат 84x108/16. Гарнітура Times.
Папір офсет. Ум. друк. арк. 30,6. Тираж 300 пр. Зам. № 2354

Оригінал-макет виготовлено у видавничому відділі
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Свідоцтво про внесення до державного реєструй
суб'єктів видавничої справи ДК №294 від 22.12.2000 р.

Адреса: 18000, м.Черкаси, бул.Шевченка, 81, кімн. 117,
Тел. (0472) 37-13-16, факс (0472) 37-22-33,
e-mail: vydav@cdu.edu.ua, http://www.cdu.edu.ua



У монографії досліджуються питання урівноваження протиріч і протилежностей у важливій сфері соціального життя і поступу - системі освіти та виховання, з її основною наскрізною ідеєю гармонійного розвитку особистості на засадах Істини, Добра, Творчості, Свободи, у цілепокладанні історичних і новітніх освітніх парадигм засобами філософської любомудрості, з використанням психолого-педагогічних і дидактичних закономірностей.