

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”

**Б. І. КОРОТЯЄВ,
В. С. КУРИЛО,
С. В. САВЧЕНКО**

ПЕДАГОГІЧНА ФІЛОСОФІЯ

Колективна монографія

Луганськ
ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”
2010

УДК 37.013.73
ББК 74в
К68

Рецензенти:

- Андрущенко В. П.* — доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України.
- Глузман О. В.* — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України.
- Ваховський Л. Ц.* — доктор педагогічних наук, професор.

Коротяєв Б. І.
К68 Педагогічна філософія : колективна монографія / Б. І. Коротяєв, В. С. Курило, С. В. Савченко; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. — Луганськ : Вид-во „ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. — 340 с.

ISBN 978-966-617-241-2

У монографії представлено нову галузь педагогічного знання — педагогічну філософію. Як самостійна теорія або система знань і поглядів в Україні вона поки не розроблена, і на сьогодні представлено лише її емпіричну базу. У дослідженні педагогічну філософію розглянуто не лише як вчення, а як спосіб життя всіх учасників освітнього простору та як світоглядний погляд на майбутнє освіти.

Книгу адресовано широкому колу читачів — ученим, викладачам, представникам громадськості, студентам і старшокласникам.

УДК 37.013.73
ББК 74в

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 2 від 24 вересня 2010 року)*

ISBN 978-966-617-241-2

© Коротяєв Б. І., Курило В. С.,
Савченко С. В., 2010
© ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. Педагогічна філософія як самостійна науково-педагогічна теорія.....	11
РОЗДІЛ 2. Філософія дошкільника та школяра дитячого й підліткового віку як стійкий спосіб його життя	53
РОЗДІЛ 3. Філософія професійно-педагогічної діяльності, орієнтована на учнів дитячого й підліткового віку	107
РОЗДІЛ 4. Філософія як спосіб життя, поведінки й діяльності старшокласників і студентів ВНЗ	161
РОЗДІЛ 5. Філософія як спосіб життя й професійної діяльності вчителів старших класів, викладачів ВНЗ та управлінців	191
ДОДАТОК	263
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ	295

*...предметом діяльності всіх суб'єктів освіти є не **триада** — знання, уміння й навички, а **культурні потреби й творчі здібності** вчителів, учнів, батьків, керівників і всіх тих, хто так чи інакше долучається до простору освітньої діяльності.*

В. Г. Кремень

ВСТУП

Філософське знання або бачення, розуміння й тлумачення навколишньої світобудови й світопорядку та усвідомлення носієм цього знання самого себе й свого місця та призначення в ньому — найбільш масове й разом з тим найбільш давнє за походженням явище. Воно наявне з того часу, коли з'явилася на Землі людина, скрізь і всюди, де б і в яких би умовах не жила вона, на якому відрізку історичного часу — до цивілізації чи в період її й дотепер, і на якому відрізку індивідуального життя — при народженні, у ранньому дитинстві, юності, зрілості, старості й згасанні.

У момент появи на світ кожна дитина видає крик — це перший її крок у пізнанні самої себе й світу та перша дія з установлення із зовнішнім світом необхідних і потрібних відносин. У цій точці й народжується філософське знання індивіда. Наука не може поки дати вичерпну відповідь на питання, хто одарив цим знанням людину — творець, космічний розум, природа?

Якщо б людина не отримала дар філософського знання від когось — природи чи творця, то звідки б з'явилися філософи масштабу Аристотеля, Платона, Сократа, Квінтиліана й багатьох інших у ті давні часи, коли не було й у гадці масових шкіл і вищих навчальних закладів, у яких би на-

роджувалися майбутні Ньютони! Але й тут природа й життя відкинули подібне твердження, оскільки школа, яка діяла на той час, намагалася поховати цей дар, але не змогла!

Логіка руху думки на прикладі крику немовляти дає підстави говорити, що філософське знання навіть у зародку й становленні — це не лише бачення, розуміння й тлумачення (у момент народження — за межами усвідомлення), але ще й керівництво до дії, причому не до простої, а на випередження, тобто тільки така дія має „охоронні” функції для живого організму як єдиного цілого. Більше того, ще до появи на світ дитина в утробі матері виявляється здатною випереджати події власними діями й активно шукає найбільш зручне місце свого знаходження перед тем, як відкривається положовий канал. Це і є підтвердженням присутності відчуттів життя в дитини перед тем, як їй народитися.

Автори беруть на себе сміливість стверджувати, що філософське знання, наявне в житті будь-якої людини, — це успадковане генетичне явище. До сказаного слід додати, що філософське знання — це не лише бачення, розуміння, тлумачення навколишнього світу, але й спосіб освоєння життя в цьому світі й установа з ним адекватних відносин з метою самозбереження й самостворення, саморозвитку.

Філософське знання, як і будь-яке інше, можна тлумачити дуже широко. Йому властиві найрізноманітніші й різнобічні характеристики, що впливають з його змісту, спрямованості, стану, рівня, розвиненості, достовірності, істинності, класу, виду та ін.

За відповідними критеріями можна виділити, наприклад, такі двополярні поняття, як філософське знання теоретичне і практичне (емпіричне); раціональне і чуттєве; наукове і досвідно-життєве; істинне і хибне; достовірне і недостовірне; старе, віджиле і нове; світське і релігійне, догматичне і динамічне (те, що розвивається) та ін.

Історично склалося так, що кожна наука, спираючись на якісь загальні й визнані закони світобудови, сповідує власну філософію: філософію природознавства, філософію фізики, філософію математики, філософію економіки, філософію війни і миру, філософію етики й суспільних цінностей.

Процедуру членування поняття „філософське знання” на складники можна продовжити, якщо рухатися від найширшого кола явищ, яке відображає вихідні поняття, до все більш вузького. Наприклад, за ознакою приналежності його носія можна виділити такі, як філософія народу, філософія етносу, філософія соціальної групи чи прошарку, філософія найманого працівника, філософія управлінця, філософія фахівця народного господарства та сфери послуг, філософія кожної окремої конкретної людини, філософія сім’янина та ін. За ознакою приналежності до тої чи тої спеціальності — такі поняття, як філософія військовослужбовця, філософія лікаря, філософія державного службовця, філософія інженера-будівельника, філософія вчителя та ін.

Як бачимо, серед багатьох понять, вибудованих на основі базового — філософське знання — знаходиться логічне місце й для такого поняття, як філософія вчителя. Вважаємо за доречне використовувати більш широке поняття, наявне в освітньому просторі в усіх його учасників без обмежень і перерви, — **педагогічна філософія**. Цьому унікальному явищу ми й присвячуємо своє дослідження, ураховуючи такі міркування.

По-перше, дослідження й книги з такою назвою в Україні ще не було. Але справа не в назві, а в сутності всього задуму монографічного дослідження, здійснюваного авторами-педагогами, один із яких — фахівець у галузі теорії виховання й дидактики, другий — у галузі теорії й

історії педагогіки, третій — у галузі соціалізації особистості. Ураховуючи той факт, що автори не є фахівцями в галузі філософії, ми йдемо у своєму задумі від педагогіки до її філософії, а не навпаки — від філософії до педагогіки. Так зробили б, на нашу думку, філософи-професіонали й назвали б книгу „Філософія педагогіки”, або за контра-налогом „Філософська педагогіка (що менш вдало), або „Філософія освіти”. Книгу з подібною назвою „Філософія освіти для ХХІ століття” вже написав і видав у Москві в 1998 р. Б. Гершунський, який є фахівцем у галузі педагогіки, а не філософії.

По-друге, спираючись на знання, набуті нами в ході самостійного вивчення філософської літератури, а також на накопичений життєвий досвід і практику багаторічної професійної діяльності, ми намагаємося проникнути в сутність філософських поглядів тих, хто є прямими учасниками всього освітнього простору в цілому. І на цій основі зрозуміти природу педагогічної філософії як масштабного, всезагального й одиничного, спільного й індивідуального явища в реальному режимі часу, обставин та умов життя, у рамках освітнього простору.

По-третьє, педагогічну філософію ми розглядаємо не тільки як деяке вчення (науку, теорію, систему поглядів, навчальну дисципліну), яке розкриває загальні закономірні зв'язки й відносини між складовими частинами реальної педагогічної дійсності, у її нерозривному зв'язку із загальними законами світового простору й світопорядку, але і як спосіб життя, поведінки й діяльності всіх прямих й опосередкованих учасників освітнього простору відповідно до їхніх світоглядних поглядів і позицій.

По-четверте, педагогічну філософію як самостійну теорію або систему знань і поглядів в Україні поки не розроблено й на сьогодні представлено лише її емпіричну

базу, тобто другу частину педагогічної філософії як спосіб діяльності, життя й поведінки прямих та опосередкованих учасників освітнього простору. При цьому її представлено в упаковці історично усталених педагогічних термінів — мета, зміст, форми, методи виховання, навчання й освіти, педагогічний процес та ін., далеких від філософського тлумачення. І, незважаючи на те, що саму теорію педагогічної філософії в загальній структурі педагогічної науки поки не розроблено, необхідність її диктують виклики часу й життя. Її обриси, каркас, ідеї й багато складників уже витають у повітрі й вимагають виходу на авансцену життя педагогічної науки.

Усе разом узяте й спонукало нас розпочати амбіційну й непросту справу — розробити основи принципово нової системи знань, або *теорії педагогічної філософії*. Але розпочинаємо ми не з чистого аркуша й не лише під тиском викликів сьогодення, а з теоретичних напрацювань, накопичених нами в цьому напрямку за останні роки, і внутрішньої невмолимої логіки руху думки. Остання уособлює ту приховану й могутню силу, над якою не підвладні ні час, ні заборони й обставини, ні навіть її власні носії.

Внутрішню логіку руху авторської думки до написання чергової книги із заявленою назвою представлено в чотирьох раніше виданих книгах — „Школа подолання й самостворення”, „Сходження”, „Діалектика недостатнього й надлишкового в освітньому просторі”, „Освітній простір: очікування та виклики часу й життя”. Тому її може простежити кожен читач, який захоче познайомитися з нею.

Якщо визнати, що філософія взагалі є мудрість розуміння й тлумачення світового й життєвого простору та його освоєння, а також співробітництва й перетворення в інтересах людини, суспільства й держави, то педагогічна філософія — це мудрість розуміння й тлумачення всього

того, що відбувається в освітньому просторі та як слід облаштувати його в інтересах молодого покоління.

Педагогічна філософія — це не просто мудрість, а світоглядний нестандартний погляд у майбутню нестандартну освіту із стандартного минулого й теперішнього. Тільки цей погляд може претендувати на істину, оскільки стандартів у природі не існує, вони — плід діяльності людини на власну користь, але на шкоду природі й усьому живому, оскільки є протиприродними.

Філософія взагалі, як і педагогічна, — це не привілей дорослих, їхніх поглядів на світ, не привілей науки чи наукової дисципліни, а це одночасно й спосіб освоєння, збереження, розвитку, зміцнення кожною конкретною людиною окремо та суспільством і державою в цілому власного життя.

Прийнявши цей факт як непорушний, ми змушені вважати, що кожен учасник освітнього простору й освітньої практики, і не має значення, учень це чи вчитель, студент чи викладач, рядовий чи управлінець, дитина чи батьки, є носієм власної філософії, в основі якої й лежить механізм або спосіб поведінки, збереження, захисту, зміцнення й розвитку власного життя.

Як виклик часу в двері педагогічної науки наполегливо стукає нова галузь педагогічного знання під назвою „Педагогічна філософія”, самостійний науковий статус якої поки офіційно не визнано, але це нічого не змінює — на матриці суміжних наук є порожня комірka, яка об’єктивно чекає заповнення. Її сусідні й відповідні комірki суміжних наук, які вивчають власні об’єкти й предмети на педагогічному полі, тобто в освітньому просторі, уже заповнено. Зазначимо, ідеться не про філософію освіти й не про філософію педагогіки, про що робили заявки й раніше, а саме про **педагогічну філософію**, розуміння

якої в стислій інтерпретації її складників було дано вище. Зараз їй присвячуємо цілу книгу як продовження раніше виданих чотирьох, де й напрацьовано весь необхідний матеріал для виходу на побудову самостійної цілісної й принципово нової педагогічної теорії під назвою „Теорія педагогічної філософії”.

Виконавши вже значний обсяг роботи, ми усвідомили, що ця теорія може виявитися здатною пояснити багато незрозумілого, що відбувається в освітньому просторі, дозволити також подивитися на нього іншими очима й побачити те, що воліють не бачити законодавці, управлінці, виконавці, зокрема й багато вчених-педагогів. Не лише побачити, але й припустити, що такі визначні поточні новації, які йдуть згори, як упровадження кредитно-модульної системи навчання у ВНЗ, проведення зовнішнього незалежного тестування та ін., є не тільки творчими з позитивними наслідками, але й руйнівними з негативними. Які наслідки переважають, може показати тільки час і саме життя, а також додаткові дослідження.

Але вже зараз зрозуміло, що, спираючись на теорію педагогічної філософії, можна також виявити різкий дисбаланс між такими важливими філософськими складовими феноменами педагогічної дійсності, як творче і руйнівне, недостатне і надлишкове, сприятливе і несприятливе, очікуване і досягнуте. І виявивши, вибудувувати потрібний і позитивний баланс між цими складниками в інтересах захисту, розвитку й зміцнення всебічного здоров'я молодого покоління, зокрема здоров'я фізичного, психічного, духовного.

Відповідно до цього задуму й вибудовано основні розділи книги, представлені в змісті. Книгу адресовано широкому колу читачів — ученим, викладачам, представникам громадськості, студентам і старшокласникам.

РОЗДІЛ 1

ПЕДАГОГІЧНА ФІЛОСОФІЯ ЯК САМОСТІЙНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ

Вихід на усвідомлення необхідності розробки педагогічної філософії як самостійної й фундаментальної теорії, яка б виконувала функції базової для всіх розроблюваних педагогічних теорій у цьому напрямку, підготовлено всім ходом попереднього розвитку педагогічної думки й викликами сьогодення.

Першим заявку на розробку такої наукової дисципліни у вітчизняній педагогіці зробив С. Гессен у 1925 р., говорячи про розробку прикладної частини педагогіки [70]. У 1997 — 98 рр. Б. Гершунський [67; 68] заговорив про філософію освіти як самостійну міждисциплінарну наукову теорію.

Заявка С. Гессена продовжувала класичну схему руху наукової думки „від філософії до педагогіки”, заявка ж Б. Гершунського була принципово новою — „від педагогіки до філософії освіти”. Ні та, ні та нас не задовольняє з таких причин. У першому випадку загальні закони філософії прямо перенесено в галузь педагогіки, у другому автор розкриває лише один аспект філософії освіти, що лежить в основі діяльності організаторів і виконавців системи освіти і є фактично ведучим. Разом з тим, за межами вивчення, осмислення й обговорення залишається другий

аспект — ведений, тобто той, який „утворюють” за стандартами, програмами й правилами, розробленими в головах дорослого покоління.

З огляду на ці причини ми оперуватимемо іншим поняттям — „педагогічна філософія”, яке виявляється здатним відображати емпіричний базис усіх сторін, що беруть участь у житті освітнього простору, зокрема ведучої, веденої й інших прямо чи опосередковано супутніх і тій, і тій сторонам простору.

У цьому понятті, що складається з двох слів, на першому місці стоїть слово *педагогічна* (не філософська педагогіка, не філософія педагогіки — такі словосполучення в принципі можливі й допустимі). І це не випадково, оскільки пропонуване поняття відображає не філософські об’єкти, феномени, категорії, закони, а педагогічні об’єкти, феномени, закони, що лежать у глибинах реальної педагогічної дійсності, які взаємодіють у режимі реального часу із загальнофілософськими законами. Це один аспект вибору першого місця, другий же полягає в тому, що педагогічні об’єкти й феномени в їхніх зв’язках із філософськими є прерогативою педагогів-професіоналів, а не філософів-професіоналів, хоча участь останніх може бути корисною й плідною, і тоді бажаною й необхідною.

А тепер подивимося, як можна визначити це поняття так, щоб воно не суперечило загальноприйнятому поняттю „філософія” або хоча б якоюсь мірою закріплювалося з ним. Під філософією прийнято розуміти систему поглядів, теорію чи науку в цілому, яка вивчає, описує й пояснює закони існування природи, суспільства, держави, людини (матерії, буття, свідомості, пізнання, закони мислення, духу, етики, цінностей). Як відомо, радянська філософія містила два розділи — діалектичний та історичний матеріалізм. Такі категорії, як дух, життя після смерті,

ідеалізм, релігія та інші вірування, вона відкидала як антинаукові або антиматеріалістичні.

Західноєвропейська філософія, наприклад, англійська свій об'єкт трактує значно ширше, уводячи в нього такі складники: 1) метафізика: філософія буття й свідомості; 2) етика: філософія цінностей; 3) політична філософія: філософія держави й громадянина; 4) філософія науки; 5) логіка: філософія висновку; 6) філософія і життя [319].

Нагадаємо, що в загальноприйнятому уявленні філософія — це система наукових поглядів, наука, теорія, концепція, яка вивчає, описує й пояснює загальні закони існування всього світового простору та його складників — природи, суспільства, людини, держави, матерії, мислення й духу — і на цій основі дає рекомендації щодо того, як вибудовувати відносини з цим простором, не завдаючи шкоди всім його складникам.

Якщо спиратися на таке розуміння й тлумачення поняття філософії та визнати його базовим і родовим, то можна логічно вийти на визначення всіх інших видових понять, зокрема таких, як „філософія освіти” та „педагогічна філософія”.

Філософія освіти — це система філософських поглядів (наука, теорія, концепція), яка вивчає, описує й пояснює загальні закони існування освітнього простору як складової частини світового й дає рекомендації щодо того, як управляти цим простором.

Педагогічна філософія — це система педагогічних поглядів (наука, теорія, концепція), яка покликана вивчати, описувати й пояснювати власні закони існування освітнього простору, що лежать в основі спільної діяльності всіх його учасників (прямих та опосередкованих), і на основі цього давати рекомендації щодо того, як управляти ним з позицій законів.

Як бачимо, між цими поняттями наявні суттєві відмінності, і їх не можна звести до одного знаменника. Зазначимо, що введення в науковий обіг поняття „педагогічна філософія” з метою аналізу стану справ в освітньому просторі — явище для вітчизняної педагогіки цілком нове. В усіх раніше виданих і тих, що видають зараз, навчальних посібниках з педагогіки поняття „педагогічна філософія” майже не згадують, а якщо воно й трапляється, то вкрай рідко, при цьому спорадично його використовують як термін без попереднього обговорення його змісту.

В останні десятиліття ХХ — на початку ХХІ ст. активно використовують такі поняття, як „філософія освіти” (І. М. Андреева, В. П. Андрющенко, Б. М. Безсонов, І. О. Бірич, В. А. Возчиков, Т. П. Вороніна, Б. С. Гершунський, А. І. Голота, В. Н. Гончаров, Е. Н. Гусинський, В. В. Давидов, А. В. Деттерер, О. В. Долженко, М. В. Жданова, М. Г. Заборська, А. О. Зоткін, М. Б. Євтух, П. Г. Кабанов, Б. І. Канаєв, Р. Б. Квесько, О. М. Князева, Г. М. Коджаспірова, В. О. Конєв, О. Е. Крашнева, Т. Ф. Кузнецова, С. П. Курдюмов, Н. С. Ладижец, Л. О. Липська, Н. А. Люр’я, Б. О. Майер, В. О. Мейдер, О. О. Міхаліна, Л. П. Мордвинцева, І. О. Радіонова, В. М. Розін, М. С. Розов, М. І. Романенко, Н. Р. Сидоров, Ю. І. Турчанінова, В. Н. Філіппов, В. Д. Шадріков, Р. Я. Яковлев та ін.), „філософія педагогіки” (І. Д. Бех, В. І. Загвязінський, І. А. Зязюн, В. В. Краєвський, В. Г. Кремень, В. О. Слостенін, П. Г. Щедровицький та ін.), „філософія дидактики” (І. Я. Лернер та ін.). Але жодне з цих понять не несе того навантаження й того змісту, які може взяти на себе, за нашими уявленнями, поняття „педагогічна філософія”.

Нагадаємо, що воно не є синонімом поняття „філософія освіти”, так само як і „філософія педагогіки” або „філософія дидактики”, а, у нашому розумінні, принци-

пово відмінне від них. Ця відмінність полягає в тому, що **педагогічна філософія** за визначенням вивчає власні й невідомі поки закони існування освітнього простору, який є не природним, а рукотворним, створеним дорослими поколіннями в інтересах молодих. Тоді як філософія освіти вивчає закони освітнього простору з позицій багатьох пізнаних законів існування світового простору, проектуючи їх на освітній простір як його складову частину. Як наслідок уся історія філософії освіти — це історія філософської думки й філософських концепцій, розроблених у Західній Європі, Росії й США, зокрема філософії сенсуалізму (Д. Локк, Г. Гоббс, Дж. Берклі, Д. Юм, Д. Дідро, Ф. Бекон), філософії позитивізму (О. Конт, Дж. Мілль, Г. Спенсер), філософії екзистенціалізму (М. Хайдеггер, К. Ясперс, А. Камю, Ж.-П. Сартр), філософії біхевіоризму (Дж. Уотсон, Е. Торндайк), філософії практицизму (Дж. Дьюї), філософії конструктивізму (Ж. Піаже, Дж. Брунер, Н. Хомський).

Згідно з названими філософськими концепціями розвивалися й відповідні теорії філософії освіти, далекі від тієї, яку ми називаємо „педагогічна філософія”. Це стосується й тих випадків, коли за допомогою цього терміна деякі автори називають ту чи ту концепцію філософії освіти педагогічною філософією. Наприклад, В. В. Горшкова та Є. І. Мітковец у 2008 р. в Москві видали книгу, що має назву „Педагогічна філософія Джона Дьюї”; М. Чошанов, доктор педагогічних наук, професор, у своїй статті „Процес неперервного конструювання й реорганізації” [361] філософську теорію конструктивізму (Ж. Піаже, Дж. Брунер) називає педагогічною філософією. Цей приклад наслідує багато вчителів-новаторів, які беруть участь у традиційних конкурсах „Учитель року”, коли називають виголошені доповіді „Моя педагогічна філософія” [94]. Але якщо дотримуватися визначення педагогічної філософії, даного

нами вище, то всі ці приклади свідчать про зворотне. У них ідеться не про педагогічну філософію, а про філософію освіти, носіями якої є ті чи ті конкретні люди — філософи, педагоги, учені, учителі, викладачі, управлінці, але тільки не ті, кого виховують, навчають і кому дають освіту відповідно до поставлених цілей. Ось чому такі явища слід відносити до категорії філософії освіти, а не до педагогічної філософії, яка має власний об'єкт, що об'єднує сукупність його стійких складників, і власний предмет, що містить стійкі зв'язки й відношення між частинами об'єкта. Стисло окреслимо зміст цих понять.

У нашому розумінні *об'єкт педагогічної філософії* — це створений або знову створюваний на педагогічно-професійній основі рукотворний освітній простір, що містить такі стійкі складники, як 1) діяльність: а) тих, кого вчать; б) тих, хто вчить; в) тих, хто керує тими й тими; 2) основоположні документи, програми, підручники, інформаційне забезпечення; 3) матеріальні й фінансові умови.

Предмет педагогічної філософії — стійкі, повторювані, тобто закономірні зв'язки й відносини між усіма складовими частинами рукотворного освітнього простору в єдиній зв'язці зі світовим, які й обумовлюють результати його функціонування в режимі того чи того реального відрізка часу. Зазначимо, що ці результати можуть збігатися з очікуваними, тобто бути позитивними, зі знаком плюс, а можуть і не збігатися й бути неочікуваними, тобто негативними, зі знаком мінус.

Позитивні результати — це наслідок переважання в освітньому просторі творчих процесів, а негативні — руйнівних.

Якщо *об'єкт* педагогічної філософії задано як реальність у наших відчуттях, то можна здійснити його точний науковий опис. І не тільки, він ще й первісно піддається уп-

равлінню, оскільки є рукотворним. Як відомо, опис не вимагає доказів, тому що в процесі його вказують і перераховують ті спільні й відмінні ознаки описуваного об'єкта, які є очевидними, достатніми й необхідними для впізнавання й орієнтування в класі споріднених чи внутрішньовидових.

На відміну від *опису* об'єкта, *пояснення* законів його існування завжди вимагає доказів, серед яких можуть використовувати найрізноманітніші, зокрема логічні (індуктивні й дедуктивні), історично-порівняльні, експериментальні, математичні та ін. Але ці закони чи закономірні зв'язки й відношення, що функціонують усередині описаного об'єкта, необхідно уявно попередньо виявити, а потім тільки доводити їхній постійний і стійкий характер прояву.

Як бачимо, природа об'єкта й предмета педагогічної філософії доволі складна й вимагає значної витрати інтелектуальних і біофізичних зусиль, а також волі й внутрішньої енергетики на шляхах розробки.

І перше зусилля полягає в тому, щоб уявно „побачити” й схопити подібність і відмінність між вихідними, тобто базовими поняттями, такими як „педагогіка” та „педагогічна філософія”. Це не тільки базові поняття, але й ключові, за допомогою яких відчиняються двері у власну науку.

Цілком очевидно, що логічні зв'язки між цими поняттями не можуть бути ні супідрядними, ні суміжними, розведеними на дві самостійні частини на основі якоїсь умовно проведеної межі. Отже, залишається третій тип їх причинного зв'язку — те й те поняття одне щодо одного є сполученими й тому мають ознаки і спільні, і відмінні. При цьому вони не можуть бути зведені до єдиних основ чи мати ознаки „накладання” одне на одне.

Важливим є правильне розуміння зв'язку педагогіки з науками, які завжди справляли й справляють значний вплив на неї, передусім з філософією.

Історично склалися провідні тенденції в трактуванні співвідношення педагогіки й філософії: перша — прагнення звести педагогіку до прикладної філософії й друга — навпаки, спроби розглядати педагогіку у відриві від філософії. У цьому зв'язку актуальною є поява відносно нової для нас наукової галузі — педагогічної філософії.

Фактично логічне місце для розроблюваної самостійної теорії „педагогічна філософія”, як було зазначено, уже підготовлено й чітко окреслено на загальній матриці педагогічних наук, на якій посіли вже міцні позиції такі науки, як педагогічна психологія, педагогічна соціологія (хоча вона утвердилася під назвою „Соціальна педагогіка”, що одне й те саме!), професійно-технічна педагогіка та інші з дещо зміненими однотипними назвами, як, наприклад, військова педагогіка, медична педагогіка, інженерна педагогіка тощо.

І тут виникає законне питання: чому б у цьому класифікаторі наук не зайняли міцного й самостійного місця новій науці — педагогічній філософії? Якщо є місце для педагогічної психології, то чому не бути поряд з нею педагогічній філософії?

Місце цілком законне, логічно й гностично підготовлене для існування й розробки такої наукової теорії. Оперуючи в подальшому поняттям „педагогічна філософія”, звернемо увагу на його відмінні та спільні риси з найближчим суміжним поняттям „педагогічна психологія”. Суттєва відмінність між ними виявляється в самій їхній назві. Якщо другу з них цікавить передусім психологічний аспект освітнього простору чи прояв психологічних феноменів у процесах виховання, навчання й освіти, то першу повинен цікавити (за аналогією) світоглядний аспект цього ж простору. Або точніше, прояв світоглядних феноменів у всіх його складниках. Ця відмінність має гностичний ха-

ракти, і вона не єдина. Є й інші, наприклад, відмінності за масштабністю досліджуваного об'єкта, за конкретним складом аналізованих властивостей та ін. Так, педагогічну психологію сьогодні найбільше цікавить прояв психології учня на різних етапах дорослішання й освіти й найменше (якщо виходити зі змісту навчальних програм з педагогічної психології) прояв психології ведучої сторони — учителя й управлінця. І навпаки, педагогічну філософію за визначенням не може не цікавити прояв світоглядних поглядів і позицій у всіх учасників освітнього простору, як прямих, так і опосередкованих. І це цілком зрозуміло, оскільки для долі молодих поколінь має значення не лише філософія розробки всіх базових і провідних програм і документів з організації життя освітнього простору, але також філософія розробки й проектування шкільних знань і місця їх розташування, не кажучи вже про філософію батьків.

А тепер розглянемо відмінності між *педагогікою* та *педагогічною філософією*, оскільки подібність закладено в самій назві тої й тої науки — в обох випадках ідеться про освітній простір як реальне суспільно-педагогічне явище, дане в наших відчуттях і уявленнях. Хоча освітній простір можна називати по-різному — система освіти; педагогічна дійсність; процес виховання, навчання й освіти; просто педагогічний процес — сутність поняття не змінюється. У цьому й полягає їхня подібність, а далі йдуть суттєві відмінності.

По-перше, як уже було сказано, ці дві науки цілком незалежні одна від одної й не можуть бути ні суміжними, ні супідрядними. Вони співвідносні між собою як сполучені, тобто десь мають спільні точки дотику, спільний простір і час, а десь не мають нічого спільного ні в часі, ні в просторі й тому не накладаються одна на одну й не зводяться до єдиних основа.

По-друге, суттєві відмінності простежуємо в тому, що в них різні гностичні цілі. Так, педагогічну науку цікавлять передусім ті закони й закономірності, що лежать у глибинах освітнього простору, який історично склався й діє нині, і, пізнавши які й спираючись на які, можна було б з найбільшою повнотою реалізувати соціальне й державне замовлення з підготовки молодих поколінь до дорослого й самостійного життя на рівні сучасних вимог. А педагогічну філософію, як було сказано, цікавить інший аспект — світоглядний. І це абсолютно різні області інтересів і цілей. У першому випадку йдеться про пізнання закономірних зв'язків між цілями й результатами, рівно як й іншими єднальними частинами цього ланцюга педагогічних явищ, а в другому — про закономірні зв'язки й відношення між життям, поведінкою, діяльністю всіх учасників освітнього простору та філософією їхніх світоглядних поглядів, позицій, переконань.

Гностичні цілі педагогічної філософії як самостійної науки визначають й інші відмінності, що лежать в її власній структурі, зокрема в складі понятійного апарату, змісті розділів науки та ін. І з розробкою самої науки й просування в її глибини суттєві відмінності набуватимуть усе більш предметних і конкретних обрисів і меж. Але про це йтиметься далі. Зараз же повернімося до обговорення й осмислення головного питання: що ж таке педагогічна філософія як наука? І чи потрібна вона на сучасному етапі суспільству, державі й усім тим, хто так чи так пов'язаний з таким масовим явищем, як освіта?

Під час тривалих роздумів і пошуку відповіді на перше питання ми раптом виявили деякий сигнал, що йде в наш мозок з глибин некрасівської епохи. І за аналогією з його філософським відчуттям життя тієї епохи цей сигнал набув звучання у вигляді питання в такому формулюванні:

„Кому живеться весело, вільготно, гарно в освітньому просторі, а кому — погано й дуже погано?” Тим, хто вчиться? Чи тим, хто вчить? Чи тим, хто управляє тими або тими? Чи чиновникам із державних структур?

Не будемо приховувати, виникле формулювання спочатку нас настільки вразило, що ми хотіли використати його як епіграф до книги, але потім з огляду на кілька причин утрималися. Разом з тим зазначимо — сформульоване питання реальне. Воно незримо присутнє й витає в повітрі, яке оточує весь освітній простір. Хоч-не-хоч, але це питання звучить у багатьох головах батьків, учителів, учнів, студентів і всіх тих, кого хвилює доля наших нащадків. Але знайти правильну відповідь на нього не так просто. Можна лише припустити, що її не під силу знайти ні некрасівським ходокам з різних сіл, ні його міфічному Гриші Добросклонову.

Саме з цього питання й розпочинається педагогічна філософія не просто як наука, а як первісна мудрість розуміння життя. Яка вона в конкретиці й що стоїть за нею в історії кожної окремої людини, яка живе на Землі й неминуче йде в інший світ, нам невідомо.

Той, хто усвідомлює цей факт, навряд чи наслідиться стверджувати, що педагогічна філософія як наука, націлена на пізнання мудрості життя в рукотворному освітньому просторі, не потрібна ні суспільству, ні державі, ні людині.

Потрібна, дуже потрібна, і тому ми спробуємо в цьому напрямку зробити перші кроки, безперервно звіряючи їх з тим, що напрацювали й напрацьовують у суміжній науці — педагогіці.

Відомо, що до основних понять (категорій), за допомогою яких педагогіка описує свій об'єкт і пояснює предмет, належать: **мета, зміст, форми, методи, технологія, контроль, вимірювання й оцінювання** досягнутих резуль-

татів з реалізації намічених цілей відповідно до соціально-державного замовлення на поточний відрізок часу.

Фактично всі ресурси — людські, фінансові, матеріальні — орієнтовані на те, щоб молоде покоління могло здобути якісну освіту. Основою ж її *якості* є той обсяг наукових знань, навчальних умінь і навичок, які закладено в навчальних програмах з усіх обов'язкових та вибіркових дисциплін, що вивчають у середній і вищій школі. Критеріями якості є повнота, глибина, усвідомленість, міцність, творче застосування й використання знань на практиці.

Відповідно до цієї цільової установки на всіх ступенях освіти проводять ретельні заміри щодо того, наскільки успішно йде процес засвоєння знань, умінь і навичок, закладених у програмах.

Відповідно, уся енергія вчителів шкіл і викладачів ВНЗ спрямована на те, щоб без втрат чи хоча б із найменшими втратами „пересадити” весь обсяг знань, умінь і навичок, закладений у державних програмах, у голови учнів чи молодого покоління в цілому. Процес „пересаджування” або передачі (термін більш прийнятний) знань з одної односторонньої „посуди” в багатосторонню іншу — тотальний. Він присутній у кожному навчальному закладі, на кожному його квадратному метрі й кожного робочого дня. Усі учасники цього процесу з боку тих, хто його організує, виконує й контролює, стурбовані лише тим, як успішніше пересадити чергову порцію знань у голови тих, кого навчають. Усе решта — супутнє й ніби другорядне, що вимагає уваги остільки, оскільки порушує звичний хід подій. Як наслідок, усе, що відбувається в цей відрізок часу в почуттях, відчуттях, у серцях і душах тих, кого навчають — учнів і студентів, залишається поза увагою тих, хто навчає й контролює. Наміри, націлені на передачу та якісне засвоєння всього

передбаченого обсягу ЗУНів, здавалося б, благі, але дорога, вимощена з цих намірів, для більшої частини тих, кого навчають, веде в пекло, тому що весь „пересаджуваний” у голови обсяг знань ніяк адекватно не „пересаджується”, а десь ховається й зникає великими частинами. А залишаються в головах учнів з усього того, що їм у щоденному режимі розповідають, викладають, повідомляють (тобто „пересаджують”), якісь крихти, уривки, а не цілісна картина знань про навколишній світ.

Щодо цього факту психологія і психофізіологія, як і теорія пізнання, дають вичерпне пояснення, сутність якого зведено до двох моментів. Головний мозок кожного учня унікальний і неповторний, і працює він так, як налаштувала його природа і якими спадковими механізмами й можливостями, а також енергетичними ресурсами й внутрішніми потенціалами вона його нагородила. І друге, усе те, що надходить у кору головного мозку як ззовні, так і зсередини, відображається в ньому не прямо, а ніби просіюється через внутрішнє сито за допомогою порівняння й зіставлення всього того, що було зафіксовано в ньому раніше, з тим, що надходить у нього в режимі реального часу *нового*, раніше не зафіксованого.

Тому в психології й теорії пізнання прийнято говорити: усе зовнішнє переломлюється через внутрішнє, і у зв'язку з цим відображене не збігається з відображуваним. І розрив між ними може бути колосальним, оскільки все залежить від пропускнуої здатності й працездатності кори головного мозку кожного окремого його індивідуального носія. Усім учителям і викладачам це явище добре відоме, оскільки вони спостерігають його в їхній щоденній діяльності в ході „пересадки” програмного матеріалу в голови всіх, хто сидить у класі чи в навчальній аудиторії.

І, незважаючи на це, цільова установка на викладення

всього програмного матеріалу в щоденному режимі з усіх навчальних дисциплін і на всіх етапах освіти залишається незмінною й обов'язковою для всіх учителів і викладачів навчальних закладів, оскільки її передбачено структурою навчальних планів і чинними навчальними розкладами на календарні терміни.

Реалізацію цієї цільової установки супроводжує жорсткий контроль, вимірювання й оцінювання якості засвоєння викладеного й вивченого програмного матеріалу тими, хто навчається, на всіх вирішальних відрізках часу. У ході масового контролю за результатами засвоєння використовують різноманітні контрольні роботи й зрізи, як усні (опитування, заліки, екзамени), так і письмові (завдання, тести, диктанти, екзамени). А останніми роками проводять масове незалежне тестування знань випускників середніх шкіл з провідних навчальних дисциплін, за результатами якого ВНЗ здійснюють прийом студентів на перший курс навчання.

У загальному підсумку таке незалежне тестування знань логічно завершило всю вибудовану тотальну систему контролю й оцінювання знань школярів на предмет здобуття ними права на продовження навчання у вищій школі й отримання необхідної професії найвищої кваліфікації. Ця система контролю, вимірювання й оцінювання знань, побудована на принципі виловлювання допущених помилок у тестах, логічно замкнула й закілювала всю систему освіти й навчання від постановки мети й до її кінцевої реалізації буквально на всіх важливих інтервалах її руху від одної вихідної позиції до чергової. Цей рух містить перехід від однієї теми до наступної, від одного уроку до другого, від одної чверті до чергової, від одного семестру, року до наступного, від вступу в школу чи ВНЗ до випуску.

І на кожному відрізку руху контролюють й оцінюють два феномени життя учня чи студента — „знає — не знає” і „вміє — не вміє”. А от третій, фактично вирішальний і головний феномен — „може — не може” — з поля контролю тих, хто перевіряє, випав.

На жаль наявність різних філософських основ освіти — усе ще неочевидний факт для багатьох і педагогів, і передусім практиків. Є фахівці, які вважають, що в сучасних умовах в освіті є одна, зазвичай прагматична філософська основа, і саме її вони намагаються віднайти й представити у своїй педагогічній діяльності. Ми дотримуємося іншої думки: по-перше, філософських основ може бути багато, по-друге, у реальній практичній діяльності звичайний педагог здебільшого доволі еkleктичний і не рефлексує з цього приводу. У масі своїй усі різноманітні педагогічні авторські напрацювання можуть бути зведені до відомої антитези Е. Фромма „мати чи не мати”. У ній наочно представлено два протилежні філософські обґрунтування смислу освіти.

Парадигма „мати” освіти характерна для практики, яка передбачає „давати” освіту й відповідно вибудовується „передавальна” педагогіка: учитель „дає”, учні „беруть” цю саму освіту. Результат реалізації такого задуму далекий від ідеалу, з учнів формуються споживачі й утриманці: „я не отримав”, „я не засвоїв”, „мені не дали такої ось освіти”. У будь-якому варіанті ми маємо справу з пасивною позицією особистості, її установкою на споживання.

Парадигма „бути” в освіті має протилежний сенс. Бути — означає суб’єктивно діяти, не очікуючи, коли знання чи інші цінності освіти тобі передадуть. Такий підхід передбачає продуктивні цільові орієнтири, компетентнісний зміст, евристичний ракурс навчання. Скажемо більше, такий підхід формує перспективну життєву установку, роль і

значення якої зростатиме на подальших етапах життя. Таким чином, освітня парадигма може стати визначальною життєвою парадигмою.

У розвитку педагогічної науки настав момент істини — подивитися на цю роками випестувану, рукотворну педагогічну систему тотального контролю, вимірювання й оцінювання якості знань в умах молодого покоління в режимі реального часу. А якщо точніше, то з позицій мудрості розуміння життя. І спробувати побачити в цій системі ті „чорні дірки”, які безслідно поглинають живу енергію мільйонів учасників освітнього простору. Побачити очима це неможливо, а тільки філософським складом розуму, абстрагуючись від реальних подій і дій. При цьому доведеться побачити те, що в упор не хотіли би бачити ті, хто відповідає за стан справ у своєму королівстві.

Про те, що в педагогіці настав момент істини, згадано не випадково. Визнання настання такого моменту має свої аналоги, якщо згадати появу нових галузей педагогічної науки — педагогічної психології, а потім педагогічної соціології. У першому випадку момент істини наставав тоді, коли було усвідомлено, що без опори на психологічне знання педагогіка порожня й схоластична, а в другому — без опори на соціологію — вона ще й далека від реального життя. І ось настав час усвідомити необхідність появи нової галузі педагогічної науки — педагогічної філософії. При цьому слід зазначити, що в епоху великих змін в освіті зростає необхідність філософського обґрунтування пропонувананих новацій. Причому потрібне не тільки посилення філософсько-теоретичної орієнтації педагогічної науки, але й адекватне педагогічне обґрунтування пропонувананих змін. Водночас ця орієнтація ефективна при доволі високому філософсько-теоретичному рівні дослідження.

Першопричина та сама — без опори на філософію пе-

дагогічна наука слабка, оскільки їй не вистачає необхідної сили й внутрішньої енергетики. Без цих двох компонентів вона як вітряк, не засипаний зерном: вітер є, млинове колесо крутиться, а борошна немає. Те саме відбувається й в „освітньому млині”, у який якийсь зібране зерно все-таки засипають, але от який „продукт” виробить він, ніхто не знає. І що із цього „продукту” можна „випекти” чи „виробити”, теж нікому не відомо. Не дає відповіді на це питання й ретельно налагоджена система контролю, відстеження й оцінювання результатів навчання й освіти. І не може дати, оскільки за підсумковими кількісними показниками стоїть не саме життя того, кого перевіряють, а лише бліді, часом викривлені окремі уламки його. Побачити цей бік педагогічної системи контролю й оцінювання результатів навчання й освіти можна лише в тому випадку, якщо відбудеться факт філософізації педагогічного знання щодо цієї системи та, як наслідок, буде дано їй відповідну філософську оцінку з позицій мудрості розуміння життя як молодих поколінь, так і дорослих.

Доросле покоління в особі організаторів і виконавців процесу освіти систему контролю й оцінювання знань розглядає як необхідний і важливий інструмент своєї діяльності й вірить у його силу тому, що він простий, вигідний та економічний передусім в інтересах дорослих, які мріють побачити свою зміну в найкращому вигляді, тобто значно кращою, ніж саме доросле покоління є насправді. У цьому ключі й розробляють мету освіти та всі наступні дієві її блоки.

Тому доросле покоління й прагне втілити свою мрію в реальну дійсність, придумавши спосіб її відстеження й контролю. На превеликий жаль, мрія залишається нездійсненою й отримуваний результат на виході ні за якими параметрами не збігається з очікуваним.

Причин цьому багато, але, можливо, одна з головних полягає в тому, що очікування дорослого покоління вибудовані без урахування того, якими очікуваннями живе молоде покоління й до яких цілей і цінностей воно прагне у своєму житті. Друга причина лежить у більш глибоких пластах, тобто у філософії розуміння життя молодого покоління.

Якщо спиратися на неї й виходити з розуміння життєво важливих інтересів і потреб молодих поколінь у цілому й кожної молодої людини окремо, а не інтересів дорослого покоління, то вся вибудована й застосовувана система контролю, вимірювання й оцінювання знань з усіма її атрибутами — зрізами, тестами, оцінками й балами, в основу яких покладено принцип виловлювання й підрахунку допущених помилок, постає перед нами не у світлих, а в темних тонах. Для молодого покоління на всіх етапах дорослішання система контролю й оцінювання уособлює образ могутньої й страшної сили, яка приходить і давить на кожного з його представників у вигляді перевіряльника згори, загрожуючи щосекунди роздавити й знищити найслабшого з них і менш підготовленого, психологічно й морально розтоптати його честь і достоїнство! А на рубіжному етапі контролю на основі підрахунку кількості допущених ним помилок відмовити йому в праві продовжувати навчання у ВНЗ! Чи це не удар страшної сили?

Ні, це не емоції й не просто знаки оклику в кінці значної події в житті того чи того випускника школи. Це реальний факт для всіх тих, хто не отримав на тестуванні потрібної кількості балів — але ж їх не одиниці, не десятки й сотні, а тисячі. Для них це не просто подія, не просто факт, а ганебна подія чи ганебний факт, від якого не сховатися за спину друзів чи батьків. Образ цей страшної й рукотворної сили вже описано у вигляді образу „чорного пта-

ха”, який присутній в освітньому просторі й літає ледь не в кожному класі й навчальній аудиторії, готовий ударити чорним крилом кожного, хто сидить за столом, чи клюнути його в тім’ячко, чи, ще гірше, знайти пристанище всередині чиєїсь душі [156].

Ось вона, та велика, з погляду педагогічної філософії, помилка, що править умами дорослого покоління в особі фахівців і професіоналів, які відповідають за стан справ в освітньому просторі не тільки в Україні, але й в усьому світі. Адже система контролю й оцінювання знань як складова частина освітньої політики діє в усіх країнах, де створено навчально-виховні заклади. Чому? Тому що вона економічно й соціально доцільна для держави, зручна для суспільства й усього дорослого покоління й вигідна для всіх тих, у чийх руках на поточний відрізок часу знаходиться влада. Адже хто контролює процес „перекачування” (передачі) знань та їхній зміст й обсяг, той править умами тих, хто засвоює їх для керівництва до дії. Так думає еліта влади, але й тут вона помиляється — життя показало й показує: правити умами не виходить, і, вірогідно, не вийде доти, доки власний внутрішній світ кожної людини захований природою під сімома печатками. У ньому й знаходиться епіцентр мудрості сприйняття, бачення й розуміння, тлумачення всього того, що відбувається в навколишньому світі в одній зв’язці зі своїм власним. Істина в розумінні існування незалежного й невідконтрольного внутрішнього світу кожної людини з моменту її появи на світ полягає в тому, що цей світ недоторканий і захищений законами про права людини й дитини, прийнятими ООН і переважною більшістю держав. Тому посягати на незалежність внутрішнього світу людини не тільки проти-природно, але й протизаконно.

Висновок із цієї тези очевидний — система цілепок-

ладання на вході й система контролю та оцінювання досягнутих результатів на виході, яка склалася історично й діє нині в освітньому просторі, є протиприродною й незаконною. Її масове й тотальне використання на всіх рубіжних етапах освіти є не тільки тиск ведучої сторони, але ще й насилля, оскільки у веденої сторони не залишається жодного вибору — або підкорятися насиллю, або бути викинутим на узбіччя життя. А підкорившись, якась частина з них після використання пресловутих тестів і зрізів, побудованих на принципах виловлювання й підрахунку помилок, неминуче виявляється викинутою чи видавленою із сфери освіти. Але ж помилки в будь-якій діяльності людини й особливо в розумовій — постійний супутник у процесі її здійснення. Тому кожен, хто занурюється в інтелектуальну діяльність, якщо він не завдає шкоди іншим і навколишньому світу в цілому, має природне право на помилки. А коли йдеться про пошуково-творчу діяльність, то помилки в цьому випадку не тільки виникають, але й неминучі. Ось цього природного права або права на помилки й позбавила ведуча сторона в освітньому просторі ведену, нав'язавши свою волю й очікувану „вікторію”. Ось тільки радіти їй чи засмучуватися — це, як кажуть у народі, бабка надвоє сказала.

Якщо звернутися до витоків педагогічної філософії — мудрості розуміння життя молодого покоління, то підстав для засмучення й занепокоєння з приводу цієї „вікторії” більш ніж достатньо. Але попередньо слід визначитися з вихідними основами або ідеями педагогічної філософії як самостійної теорії чи наукової дисципліни, які стали б точкою опори для вибудовування її окремих складників і конструкцій у цілому.

Виходячи з визначення самого поняття, ураховуючи окреслені межі об'єкта й предмета майбутньої теорії, а

також спираючись на напрацювання в цьому напрямку, викладені в роботах [67; 68; 109; 152; 153; 157; 158; 165; 166; 189; 376; 377], виділяємо й називаємо такі ідеї:

1. Ідея визнання життя молодого покоління й кожної його окремої особистості головною й провідною цінністю всього вибудованого й вибудовуваного знову освітнього простору.

2. Ідея прояву необхідної й постійної турботи дорослого покоління про стан, розвиток і зміцнення всебічного здоров'я молодого покоління на всіх етапах його дорослішання.

3. Ідея впровадження в освітній простір психолого-педагогічного, соціально-педагогічного й філософсько-педагогічного сприяння вільному розвитку й дорослішанню молодого покоління й кожної окремої особистості в режимі реального часу.

4. Ідея необхідного обмеження на всіх рівнях управління дозвільних, заборонних і контрольних функцій та розширення організаторських і пошуково-творчих, орієнтованих на захист усебічного здоров'я молодих поколінь і впровадження в їхнє реальне життя творчих процесів з усіляким пригніченням і обмеженням руйнівних.

Названі чотири ідеї й можуть бути тими логічними підставами, на яких вибудовується все інше. Вони далеко не вичерпують усього можливого й реального розмаїття й не заперечують інших логічних підстав, але їх належить ще виявити в подальшому.

Спираючись на ці підстави, педагогічна філософія як наука отримує можливість реалізувати свої описову, пояснювальну й наказову функції на предмет того, як управляти освітнім простором. Але щоб реалізувати ці функції, необхідно мати відповідний набір власних понять.

Перший ряд незначної кількості таких понять ми вже

вибудували. Він містить вихідне й базове поняття „**педагогічна філософія**” та його складники: об’єкт педагогічної філософії, предмет педагогічної філософії, завдання й методи дослідження. Разом з цим поняттям може бути використане й таке, як **філософія життя людини** та її складники: світоглядні позиції, поведінка, вчинки й діяльність.

Ці поняття ми розглянули на рівні стислого опису раніше. Тому наступний наш крок полягає у виділенні другого ряду понять — розчленуванні досліджуваного об’єкта на його компоненти. Так, поняття „**педагогічна філософія як наука**” можна умовно розчленувати на два складові поняття, оскільки будь-яка наука завжди містить два складники. Один із них — це те, що наука вже вивчила, напрацювавши певну суму знань про вивчене — якусь систему знань, концепції, теорії. А друга частина — це те, що лежить за межами вивченого й підлягає вивченню.

Ураховуючи цей факт, у другому ряді руху вглиб досліджуваного об’єкта місце базового посідає таке поняття, як „**педагогічна філософія як самостійна науково-педагогічна теорія**”. По відношенню до поняття першого ряду воно є вивідним, а по відношенню до поняття нижнього наступного ряду (третього) базовим.

На рівні згорнутого опису з опорою на базове аналізованому поняттю можна дати таке визначення: **педагогічна філософія як самостійна науково-педагогічна теорія** — це система вивчених і здобутих світоглядних поглядів, позицій і переконань усіх учасників освітнього простору, які регулюють життя, поведінку та їхню основну діяльність у режимі реального часу й реальної педагогічної дійсності.

Виходячи з цього визначення, можна логічно вибудувати й вивідні визначення понять, виділених у третьому ряді на шляху розчленування об’єкта опису на його складники, наприклад, за принципом соціального й професійно-

го статусу основних учасників освітнього простору. Такими є: а) вихователі, учителі й викладачі; б) діти, учні й студенти; в) управлінці всіх рівнів освітнього простору. На основі цього й вибудовуємо три вивідні поняття на третьому ряді в загальній схемі руху: 1) філософія учня (студента), 2) філософія вчителя (викладача), 3) філософія управлінця. На основі базових понять другого й першого рівнів їх визначення можна побудувати в логічно бездоганній і стислій формі.

Філософія учня (студента) — це стійкий спосіб його життя, поведінки й різнобічної діяльності відповідно до його світоглядних поглядів у режимі реального часу, умов та обставин. **Філософія вчителя (викладача)** — це стійкий спосіб життя, поведінки й професійної діяльності відповідно до його світоглядних поглядів у режимі реального часу й реальної педагогічної дійсності. **Філософія управлінця** — це стійкий спосіб його життя, поведінки й професійної управлінської діяльності відповідно до його світоглядних позицій у режимі реального часу й у реальних умовах загальної системи влади.

Кожне наведене поняття можна розглядати не лише як вивідне по відношенню до найближчого верхнього ряду, але і як базове по відношенню до вивідних нижнього ряду. Як ілюстрацію назвемо такі: філософія життя й діяльності а) дошкільника; б) учня молодшого шкільного віку; в) учня підліткового віку; г) учня раннього юнацького віку; д) студента зрілого юнацького віку й т. ін. Подібним же чином у цьому ряді можуть бути вибудовані вивідні поняття у двох інших суміжних рядах, що відображають філософію вчителя й управлінця.

Закони формальної й діалектичної логіки дозволяють рухатися шляхом розчленування досліджуваного об'єкта на складники й далі, але в цій точці ми робимо перерву, обмежившись перерахованими поняттями як необхід-

ними й достатніми для опису й пояснення об'єкта теорії на первинному етапі її розробки. З цієї ж причини ми не вибудовуємо визначення тих вивідних понять четвертого ряду, які перераховано як ілюстрації, зокрема й не вказані. Зазначимо, що всім їм, і названим, і неназваним, можна легко дати згорнутий опис на основі базового, користуючись тим самим ключем побудови. Ним є здатність бачити суттєві ознаки спільного й відмінного між ними, які закладено в їхніх назвах.

Щоб більше й глибше описувати об'єкт теорії й пояснювати закони його існування, потрібні поняття не тільки супідрядні й суміжні, але й сполучені, тобто ті, які відображають інші сторони освітнього простору — процесуально-подієві. У педагогічній літературі останнього десятиліття змістовні аспекти багатьох таких понять напрацьовано [67; 68; 152; 153; 157; 158]. Зокрема в роботі Б. Гершунського [67] виділено й названо такі поняття, як „соціум”, „ментальність”, „грамотність”, „професіоналізм”, „культура”. Ми ж з урахуванням виділеного нами об'єкта й предмета теорії віддаємо перевагу тим сполученим поняттям, які напрацьовано в інших роботах [152; 153; 157; 158]. До них належать дуалістичні, або двополярні поняття:

- *недостатнє і надлишкове в освітньому просторі;*
- *сприятливе і несприятливе в освітньому просторі;*
- *творче і руйнівне в освітньому просторі.*

Повний зміст усіх цих понять на рівні опису розкрито в названих працях, і це звільняє нас від розгорнутого їх опису, обмежимося стислим.

Недостатнє — це все те, чого потребує для позитивного розвитку освітній простір у цілому та його суб'єкти — дитина, учень, студент, учитель, викладач, управлінець, і все те, чого потребують усі інші складники простору для свого позитивного розвитку.

Надлишкове — це все то, що заважає позитивному розвитку освітнього простору й усіх його складників, названих вище.

Сприятливе — усе те, що допомагає освітньому простору й усім його складникам отримувати позитивне недостатнє й з іншого боку звільнятися від негативного надлишкового.

Несприятливе — усе те, що діє навпаки.

Творче — усе те, що відбувається в освітньому просторі, супроводжуване набуттям нових властивостей і якостей позитивного характеру, а **руйнівне** — коли все відбувається навпаки.

Крім названих дуалістичних понять, що відображають двополярні процеси й події в структурі освітнього простору, в обіг дослідження напрошується також таке важливе поняття, як **очікування**. Коротко його описати достатньо просто — це емоційний стан людини, зокрема кожного суб'єкта освітнього простору, пов'язаний із передбаченням зустрічей через певний проміжок часу з якоюсь подією чи з особою. Розгорнутий опис цього поняття дано в раніше виданій нашій книзі [158].

Поряд з аналізованим завжди чи в більшості випадків стоїть поняття „досягнення” як успіх у чомусь (праці, житті, поведінці), що приносить людині почуття радості, гордості, моральне задоволення. І навпаки, якщо на суттєво значиме досягнення чи успіх вийти не вдалося, то той чи той суб'єкт зазнає розчарування й почуття втрати чогось значного.

Як бачимо, ті виношувані очікування людини, які орієнтовані на значимі й значні для неї досягнення чи успіхи в житті, поведінці й діяльності, є важливим складником її світоглядних чи філософських поглядів. Очікування й досягнення закріплюються в ланцюжок понять „мета”

й „результат її реалізації”, зміст яких було вже обговорено. Цей ланцюжок можна представити в такому вигляді: мета → очікування → реалізація мети → результат як досягнення цілі чи невдача.

Резюмуючи все сказане про понятійний апарат розроблюваної теорії „Педагогічна філософія”, відзначимо таке.

Загальна кількість названих понять, за допомогою яких розкриваємо основний зміст розроблюваної теорії, є мінімальним, обмеженим критеріями необхідності й достатності для подальшого занурення в глибинні пласти теорії. Ця кількість не вичерпує всього багатства й різноманіття інших понять, не названих нами, але які можуть бути використані в процесі цього занурення.

Кожне виділене й назване нами поняття має властивість переривання й безперервності, і тому його можна розглядати й інтерпретувати за глибиною змісту на різних за послідовністю рівнях чи етапах просування вглиб об'єкта й предмета дослідження. До цих рівнів ми відносимо:

перший — згорнутий опис поняття за допомогою стислого визначення;

другий — розгорнутий опис поняття за допомогою стислої чи повної розповіді;

третій — пояснення закономірних зв'язків і відношень поняття з використанням різних систем доказів;

четвертий — застосування поняття на практиці як керівництво до дії;

п'ятий — побудова цілісної й самостійної теорії, адекватної назві поняття — скільки виділено й названо понять, стільки може бути розроблено теорій.

Завершуючи розмову про понятійний апарат розроблюваної теорії „Педагогічна філософія”, зазначимо таке. Виділена й названа нами сукупна й загальна кількість необ-

хідних і достатніх понять, їх осмислення й стисле розкриття змісту дозволяє повернутися до визначення вихідного й базового поняття, внести додаткові й суттєві уточнення, які розширюють його розуміння й тлумачення.

У світлі зауважень „Педагогічна філософія” — це не тільки наука (система світоглядних поглядів, концепція, теорія), але й *мудрість* розуміння життя, поведінки й діяльності всіх учасників освітнього простору й усього того, що відбувається в ньому. як відбувається і якими є результати порівняно з тими, яких очікували від точки відліку.

Додамо до цього, що на основі цієї мудрості й повинна бути вибудована вся система освіти в країні на всіх рівнях її функціонування в режимі реального часу — від дошкільної до післядипломної. При цьому педагогічна філософія як мудрість зобов’язана первісно бути присутньою при вирішенні всіх важливих стратегічних і тактичних завдань у галузі освіти, зокрема:

а) при розробці й удосконаленні юридичних законів про освіту;

б) при прийнятті підзаконних актів, процедур і постанов на рівні найвищого виконавчого органу та його відомств про правила ліцензування, атестації, акредитації й контролю;

в) при виданні всіх наказів, розпоряджень і рекомендацій міністерства освіти та всіх його підлеглих служб і відомств;

г) при розробці програм, навчальних планів, підручників та інших документів;

д) при організації й виконанні всього процесу виховання, навчання й освіти молодого покоління в режимі реального часу функціонування освітнього простору й у реальних умовах існування кожного окремого навчального закладу, як державного, так і приватного.

Отже, перші два складники розроблюваної теорії „Педагогічна філософія” — логічні підстави й понятійний апарат — ми розглянули на первинному рівні вище, обмежившись критерієм необхідності й достатності. На цьому робимо перерву й переходимо до розгляду наступного складника теорії — закономірностей або законів.

Щоб їх виявити, виділити й назвати, ми звертаємося до трьох джерел — накопичених напрацювань у педагогічній літературі й суміжних науках; законів формальної й діалектичної логіки; накопиченого власного досвіду професійно-педагогічної діяльності.

Попередньо окреслюємо ту межу, яка розділяє такі базові дефініції, як „поняття”, „закон” або „закономірність як приватний випадок закону”.

Так, у логіці й педагогіці, як й у філософії, під „поняттям” прийнято розуміти думку чи речення, у яких указано ознаки спільності й відмінності предмета чи явища, достатні й необхідні та очевидні для його впізнавання. А під „законом” — думку чи речення, у яких указано на стійкий, повторюваний, тобто закономірний зв’язок чи відношення між предметами та явищами, що потребує обґрунтування й доказів.

Ураховуючи, що реальні закономірні зв’язки й відношення в структурі освітнього простору можуть бути присутні в його різних пластах як по горизонталі, так і по вертикалі, ми маємо можливість на первинному етапі дослідження виявити й назвати їх, звертаючись безпосередньо до тих понять, які виділено, названо й коротко описано та вибудовано в закріплену й відкриту логічну систему щодо їхніх зв’язків і відношень по горизонталі й вертикалі, а також за супідрядністю, суміжністю й сполученістю.

Виходячи з викладеного, ми виділяємо й називаємо

закон єдності та взаємозумовленості способів життя, поведінки й діяльності основних учасників освітнього простору відповідно до їхніх світоглядних поглядів і позицій.

На основі його можуть бути вибудовані три вивідні закономірності, до яких належать:

1) єдність і взаємозумовленість життя, поведінки й різнобічної діяльності того, кого навчають (дитини, учня, студента) відповідно до його світоглядних поглядів у режимі реального часу, реальних умов та обставин;

2) єдність і взаємозумовленість життя, поведінки та професійно-педагогічної діяльності вихователя, учителя, викладача в режимі реального часу й у реальних умовах протікання освітнього процесу;

3) єдність і взаємозумовленість життя, поведінки та професійно-педагогічної діяльності управлінця всіх рівнів і служб органів управління в режимі реального часу й реальної системи влади.

Сформульовані вище закон й три вивідні закономірності відображають найбільш стійкі зв'язки й відношення між складовими частинами об'єкта теорії першого, тобто поверхового пласта як по вертикалі (один закон), так і по горизонталі (три вивідні закономірності).

Дотримуючись логіки сходження від абстрактного до конкретного й урахувуючи введені в обіг нові педагогічно-філософські поняття, названі вище, ми маємо можливість виявити закономірні зв'язки й відношення між складниками й частинами об'єкта теорії, що лежать у більш глибоких його пластах, тобто на вторинному рівні. На основі введених в обіг нових понять та усвідомлюючи їхні спільні й відмінні риси, можна сформулювати один із загальних законів другого рівня, наприклад, так: **закон присутності в усьому освітньому просторі дуалістичних або двополярних феноменів (явищ) — недостатнього і надлишкового, сприят-**

ливого і несприятливого, творчого і руйнівного. Другий загальний закон на обговорюваному рівні сформульовано як **закон відповідності досягнутого й очікуваного в освітньому просторі в цілому й в усіх його складниках.**

На основі названих вище двох загальних законів вторинного рівня можуть бути сформульовані вивідні закономірності як окремі випадки закону **присутності** й закону **відповідності**. Для цього необхідно лише виділити три суб'єкти діяльності, присутні в освітньому просторі, — учителя чи викладача, учня чи студента, управління.

Подібні закони й закономірності, що впливають з них, присутні не тільки в процесі їхньої спільної діяльності в ході розгортання виховного навчального процесу. Вони присутні й у створюваних, і в уже створених продуктах інтелектуальної праці (програмах, підручниках, розпорядженнях, наказах), а також фізичної праці (приміщеннях шкіл, обладнанні місць існування та ін.).

У педагогічній літературі [21; 28; 29; 99; 155; 171; 184; 284; 288] склалася стійка думка про те, що всі значні невдачі й недоліки в роботі шкіл і ВНЗ — це результат недотримання або ігнорування педагогічних законів і закономірностей, сформульованих і поданих у всіх підручниках з педагогіки. Свого часу ми дотримувалися такої ж думки, але, міркуючи в контексті педагогічної філософії, дійшли висновку, що вона помилкова. Виявляється, справа зовсім не в імперативі „дотримуватися — не дотримуватися” закону, оскільки він не підвладний сторонній силі. Дотримуємося ми його чи ні — він діє, обумовлюючи відповідний результат. І вся справа не в дотриманні **закону**, а у створенні позитивного балансу життєво важливих умов для його протікання й прояву в режимі реального часу й конкретного освітнього простору на педагогічному полі. Розпізнати цей баланс з

позитивним сальдо в пропорціях основних навантажень на особистість учня чи студента в ході навчання — архі-складна проблема. Тому й не виходить у масовій шкільній практиці вибудовувати освітній процес відповідно до тих законів і закономірностей, які знайдено, сформульовано й розкрито в педагогічній науці.

Але наша розмова — про приховані закони й закономірності, що лежать у тих пластах освітнього простору, які розкриває *теорія педагогічної філософії*. Ще раз зазначимо, що ця теорія не може збігатися ні з якою іншою педагогічною теорією.

Унаслідок роздумів ми назвали три загальні закони й дев'ять окремих закономірностей, що впливають із них (по три з кожного закону), які й відображають *предмет педагогічної філософії* та його специфіку. Ми чітко усвідомлюємо, що це лише перша спроба розпізнання предмета вибудовуваної теорії й виявлення на цій основі основних законів і закономірностей, названих і коротко розкритих за змістом вище. Усвідомлюємо й те, що названа їх кількість далеко не вичерпує всю їхню (законів і закономірностей) різноманітність і багатство, оскільки в більш глибоких пластах вона невичерпна. Ми свідомо обмежуємо себе мінімальною кількістю, дотримуючись критерію необхідності й достатності на цьому етапі пошуку в побудові нової теорії, названої нами *теорією педагогічної філософії*. Її основні елементи: а) провідні ідеї; б) основні поняття й категорії; в) основні закони й закономірності, названі й описані вище. Нам залишилося завершити розпочату процедуру й сформулювати основні принципи й правила застосування теорії на практиці в ході організації освітніх процесів у режимі реального часу.

Сформулювати їх неважко, оскільки основні закони

й закономірності виявлено й названо. Якщо врахувати, що принципи й правила — це свого роду розпорядження щодо того, як треба діяти, то в нашому випадку йдеться про імператив, який адресовано організаторам і виконавцям освітнього простору. Цей імператив і наказує їм будувати їхню діяльність відповідно до чинних законів і закономірностей, що з них випливають.

До цих принципів (і відповідно правил) слід віднести такі:

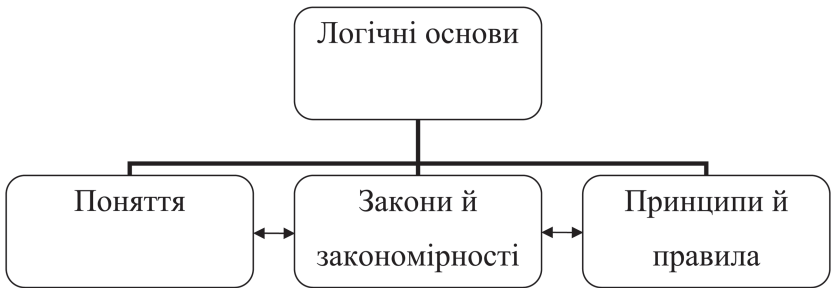
а) принцип дотримання єдності та взаємної обумовленості філософії всіх учасників освітнього простору;

б) принцип дотримання балансу недостатнього й надлишкового, сприятливого й несприятливого, творчого й руйнівного в усіх складниках освітнього простору;

в) принцип прямування від життєво важливих очікувань до успіхів і досягнень в основних видах спільної діяльності всіх учасників освітнього простору.

На основі сформульованих закономірностей як окремих випадків кожного з трьох законів можуть бути сформульовані й окремі принципи, орієнтовані на діяльність учня чи студента, учителя чи викладача, управлінця. Щоб не перевантажувати текст однотипними формулюваннями й ураховуючи, що побудова формулювань — справа техніки, ми обмежимося названими вище. Припускаємо, що всім учасникам освітнього простору належить послуговуватися ними й теорією в цілому у власній діяльності, а також діяти в реальному житті за одними й тими самими правилами.

Таким чином, основний каркас розроблюваної теорії „Педагогічна філософія” на рівні найвищої абстракції ми вибудували. Підкреслюємо: **каркас** теорії та його основні блоки, а не саму теорію. На схемі це виглядає так (схема 1):



А зараз розмістимо основні елементи блоків, виділених і названих раніше, на одній площині огляду з допомогою відповідної матриці, основні комірки якої заповнимо названими елементами. Для появи нових елементів, а вони в ході розвитку й розгортання теорії неминучі, виділимо порожні комірки, у які й занеситимемо все нові й нові елементи, які буде введено в обіг.

Матрицю розміщення основних елементів теорії „Педагогічна філософія” зображено на схемі 2. Представлена на матриці структура розроблюваної теорії „Педагогічна філософія” уособлює цілісний образ розміщеної на одній площині огляду, що дозволяє не тільки уявно, але й наочно побачити й схопити основні структурні елементи теорії в їхніх взаємних зв'язках і відношеннях. Це поки лише „каркас” теорії, або її абстракція, представлена в згорнутому вигляді на схемі. І ця схема відірвана від свого емпіричного базису, в основі якого лежить жива й реальна педагогічна дійсність, чи інакше, усе те, що відбувається в освітньому просторі в режимі реального часу.

Разом з тим, навіть оглядаючи й осмислюючи представлену теорію в згорнутому вигляді, можна виявити в

Схема 2

Провідні ідеї		
<p>1. Ідея визнання життя молодого покоління й кожної його окремої особистості головною й провідною цінністю всього вибудованого й вибудовуваного знову освітнього простору.</p> <p>2. Ідея прояву необхідної й постійної турботи дорослого покоління про стан, розвиток і зміцнення всебічного здоров'я молодого покоління на всіх етапах його дорослішання.</p> <p>3. Ідея впровадження в освітній простір психолого-педагогічного, соціально-педагогічного й філософсько-педагогічного сприяння вільному розвитку й дорослішанню молодого покоління й кожній зокрема особистості в режимі реального часу.</p> <p>4. Ідея необхідного обмеження на всіх рівнях управління дозвільних, заборонних і контрольних функцій та розширення організаторських і пошуково-творчих, орієнтованих на захист усебічного здоров'я молодих поколінь і впровадження в їхнє реальне життя творчих процесів з усякім пригніченням й обмеженням руйнівних.</p> <p>5. _____</p> <p>6. _____</p>	<p style="text-align: center;">Закони й закономірності</p> <p>1. Закон єдності та взаємозумовленості способів життя, поведінки й діяльності основних учасників освітнього простору відповідно до їхніх світоглядних поглядів і позицій.</p> <p><i>Вивідні закономірності</i></p> <p>2. Закон присутності в освітньому просторі недостатнього й надлишкового, сприятливого й несприятливого, творчого й руйнівного в усіх складових частин.</p> <p><i>Вивідні закономірності</i></p> <p>3. Закон відповідності досягнутого й очікуваного в освітньому просторі в цілому й в усіх його складниках.</p> <p><i>Вивідні закономірності</i></p>	<p style="text-align: center;">Принципи й правила</p> <p>1. Принцип дотримання єдності й взаємної обумовленості філософії всіх учасників освітнього простору.</p> <p>2. Принцип дотримання балансу недостатнього й надлишкового, сприятливого й несприятливого, творчого й руйнівного в усіх складових частин освітнього простору.</p> <p>3. Принцип прямування від життєво важливих очікувань до успіхів і досягнень в основних видах спільної діяльності всіх учасників освітнього простору.</p> <p>4. _____</p>
<p style="text-align: center;">Поняття</p> <p>1. Педагогічна філософія.</p> <p>2. Філософія життя людини.</p> <p>3. Філософія учня (студента).</p> <p>4. Філософія вчителя (викладача).</p> <p>5. Філософія управління.</p> <p>6. Недостатнє і надлишкове.</p> <p>7. Сприятливе і несприятливе.</p> <p>8. Творче і руйнівне.</p> <p>9. Очікуване й досягнуте.</p> <p>10. _____</p> <p>11. _____</p> <p>12. _____</p>		

ній усі ті необхідні властивості, які характерні для будь-якої системи наукових знань, що відповідає статусу теорії. *По-перше*, у структурі теорії представлено всі її основні структурні елементи.

По-друге, ці елементи не є суперечливими й упорядковані між собою і логічно, і функціонально.

По-третє, представлений структурний склад теорії виявляється здатним виконувати такі гностичні функції, як функція опису, пояснення, перетворення „випередження” дійсності („зазирання” в майбутнє).

І, нарешті, *по-четверте*, представлена структура теорії має одну чудову й необхідну властивість — властивість саморозвитку й саморуху, про що наочно свідчать порожні комірки на матриці, які можуть бути заповнені змістом по ходу розгортання теорії. Отже, перший крок у розробці нової педагогічної теорії, названої нами „Педагогічна філософія”, зроблено, зокрема названо *логічні підстави* теорії або провідні ідеї; виділено й визначено основні поняття; перераховано й сформульовано основні закони та закономірності; і нарешті, названо принципи й правила того, як використовувати пізнані закони на практиці.

Наступний крок логічно визначено — необхідно наповнювати послідовно розроблений „каркас” теорії педагогічної філософії емпіричним матеріалом, щоб „оживити” його. У діалектичній логіці такі кроки прийнято називати сходженням від абстрактного до конкретного, а в нашому випадку до освітнього простору як живого соціально-педагогічного організму, наповненого конкретним змістом.

Нагадаємо, що вихідний постулат теорії педагогічної філософії полягає у визнанні того, що кожен з учасників освітнього простору є носієм світоглядних пог-

лядів, як власних, зокрема індивідуальних, групових, корпоративних, так і загальноновизнаних у філософській науці й суспільстві. Тому діти й вихователі, учні й учителі, студенти й викладачі, управлінці всіх рівнів — усі вони живі носії тієї філософії, яка є сутністю їхнього життя, поведінки, праці й відпочинку на полі професійно-педагогічної дійсності. І в кожного конкретного носія є власна філософія розуміння того життя, у якому він живе в той чи той відрізок часу й у тому чи тому вузькому або широкому освітньому просторі. У цьому випадку йдеться не про філософську науку, а про мудрість розуміння життя та способи його збереження, розвитку й зміцнення, досягнення й процвітання всіма без винятку суб'єктами освіти, тобто про те, як кожен із них розуміє життя й відповідно до цього будує його. Це і є вихідна точка теорії педагогічної філософії, конструкт якої представлено вище.

Як тільки ми вийшли на усвідомлення й осмислення цього конструкта в цілому, то уявно побачили в освітньому просторі *все те*, що *не повинне відбуватися* з погляду захисту, розвитку й зміцнення здоров'я молодого покоління, але *відбувається* як масове явище в усіх навчальних закладах у режимі щоденного реального часу. І водночас побачили *все те*, що знов-таки з погляду захисту здоров'я молодого покоління *має відбуватися* скрізь і всюди в режимі реального часу, але *не відбувається*.

Ситуація, яка склалася, зумовлена тим, що дорослі покоління для молодого створили рукотворний освітній простір у супереч законам світобудови й логіці здорового глузду.

Це — соціальний аспект того, що вивчає педагогічна філософія, але вихідним і головним є її спрямованість на благо не лише всіх, а й кожного. Діяльність, про яку

йдеться, має бути *ціннісно орієнтованою*, тобто мати своєю кінцевою метою розвиток особистості людини (школяра, студента), яку залучено в неї.

Серед багатьох причин, що обумовлюють необхідність оновлення освіти, однією з найбільш значимих є відома однобічність, дисгармонійність освіти: замість цілісного культурного досвіду учні фактично завоюють лише частину його, передусім знаннєвий компонент.

Як видно, у цьому чітко представленому соціальному замовленні йдеться переважно про діяльнісний аспект освіченості, тоді як наявна предметно-знаннєва освіта може в кращому випадку забезпечити її орієнтувальний компонент.

Педагогічна філософія в цьому випадку постає як системотворче начало по відношенню до всього іншого педагогічного процесу. Відповідно до культурологічного підходу доцільно врахувати всю повноту педагогічної діяльності, яка зовсім не обмежена тільки науковим знанням. По-перше, крім готового знання, це ще й уміння застосовувати знання в типових ситуаціях і, головне, самостійно використовувати їх для осмислення нестандартних ситуацій. По-друге, без особистісного зацікавленого ставлення до професії, поваги до наукового знання — суттєвої частини методологічної культури — усе засвоєне лежатиме мертвим вантажем у свідомості студента, а потім — учителя. Інакше кажучи, необхідні всі чотири елементи змісту освіти: досвід пізнавальної діяльності, досвід здійснення відомих способів діяльності, досвід творчої діяльності й досвід результативного аналізу.

Як бачимо, картина вражає. Вона зобов'язує переосмислити буквально все, що відбувається зараз в освітньому просторі, і всі його складники, зокрема вихідні постулати й доктрини, цілі, зміст, форми, методи, кон-

троль, вимірювання й оцінювання результатів навчання й освіти. Тому що ці складники, які історично склалися й діють, не стільки захищають, розвивають і зміцнюють життя молодого покоління та його здоров'я — фізичне, психічне й духовне, скільки руйнують. А тому відстежувати, контролювати й оцінювати треба не якість пресловутих ЗУНів, а якість і стійкий спосіб життя молодого покоління відповідно до світоглядних поглядів і позицій, які воно здобуває. Це означає, що мета освіти як організації стійкого й необхідного способу життя та її реалізація повинні бути присутні в щоденному режимі, тобто на „вході”, а не на „виході” після завершення того чи того етапу дорослішання. А на „виході” реалізують ту мету, яку ставить перед собою кожен учень чи студент зокрема, у вигляді особистого успіху чи досягнення. Зрозуміло, що практична реалізація цього теоретичного положення наштовхується на труднощі, зумовлені особливостями сучасної педагогічної дійсності. І головна трудність, як ми вважаємо, полягає у відсутності чітко розробленої методологічної платформи. На нашу думку, пошук нової педагогічної методології пов'язаний із труднощами розв'язання протиріч між, з одного боку, освітою як соціалізацією, а з іншого, освітою як індивідуальним процесом становлення в культурі „емпіричної” особистості. Виникає необхідність переглянути філософські основи змісту освіти й дослідити суб'єктивні механізми освоєння культури. Педагогам потрібні знання про людську чуттєву діяльність і свідомість як динамічну цілісність, визначену суб'єктивною специфікою конкретного учня. Ідеться про педагогічну філософію цілісної освіти.

Належне співвідношення філософського (фундаментального) і нормативного (прикладного) аспектів такого

пошуку забезпечено цілісністю його структури, обумовленої коректністю переходу від об'єкта вивчення до об'єкта перетворення.

У філософській літературі цілісність визначено як поняття загальнофілософського порядку, що відображає відмінність об'єкта від середовища, його внутрішню єдність.

Момент переходу від філософської моделі до нормативної для всіх дослідників у край складний.

Таким чином, філософська основа й сам смисл традиційної освіти, орієнтованої на передачу знань, відрізняється від смислу освіти, орієнтованої на якість життя, тим, що вони стосуються різних процесів освітньої діяльності — об'єктного й суб'єктного, а також мають різну технологічну основу.

Із смислових відмінностей впливають відмінності в цілях, змісті освіти, технологіях, формах, методах, системах контролю й оцінки результатів відповідних типів освіти. Різними виявляються й галузі застосування різних типів освіти, наприклад, набір ключових компетенцій для освіти якості життя й освіти передавального типу буде різним. Якщо в першому випадку компетенції вибирають такими, щоби з їх допомогою було забезпечено входження учня в конкретний соціум та успішність діяльності в ньому, то в другому випадку такого завдання, як відповідність соціуму, не ставлять, а метою визначають відповідність людини її місії, максимально можливу реалізацію закладеного в ній потенціалу. При цьому успішність у реальному житті не є обов'язковою. Освіта в цьому випадку постає не як засіб розвитку й соціалізації, а як механізм адаптації особистості до конкретного соціуму.

Як найважливіший складник будь-якої парадигми

вітчизняні й зарубіжні дослідники виділяють філософські погляди, або ментальні установки. Для гуманітарної парадигми, на яку орієнтовані автори, відповідно до логіки й результатів наукового пошуку визначено коло основних філософських ідей, що становлять її методологічну основу. До них автори відносять такі: погляд на людину в усій її цілісності, в усьому розмаїтті її зв'язків і відносин з навколишнім світом (відповідно, і соціокультурний, і педагогічний процеси також розуміють і досліджують як цілісні феномени); уявлення про те, що пізнання регулюють не лише принципи наукової раціональності, але й ірраціональні феномени (інтуїція, інсайт та ін.); положення про те, що становлення людини можна розглядати лише в контексті національної й загальнолюдської культури як „світу втілених цінностей”; положення про провідну роль у науковому дослідженні суб'єкта, який пізнає (саме його цінності, цілі, життєва позиція, емоційні переживання справляють вирішальний вплив на результати дослідження); ідея про кризовий, нелінійний характер розвитку людини, у зв'язку з чим педагогічний процес розглядають також як дискретний, нелінійний; визнання множинності й різноманітності світу, зокрема внутрішнього світу самої людини, і множинності шляхів досягнення істини — ця установка має одним із її результатів взаємодію гуманітарної педагогіки з філософією як іншим способом осягнення світу й людини; ідея про те, що не людину можна зрозуміти через світ, а світ через людину, що передбачає неприпустимість осягнення людини, законів її розвитку й закономірностей процесів, у які її залучено, за допомогою механічного перенесення законів розвитку природи й суспільства на розвиток цих процесів.

Представлені авторами основні концептуальні по-

ложення, що становлять основу майбутньої теорії педагогічної філософії, не претендують на повноту й логічну завершеність. Однак, на нашу думку, вони становлять фундаментальну основу для подальшого наукового пошуку. Водночас, спираючись на розроблені положення, ми можемо впевнено говорити про основні практичні кроки з реалізації ідей педагогічної філософії в рамках педагогічної дійсності. Про це наступні розділи книги.

РОЗДІЛ 2

**ФІЛОСОФІЯ
ДОШКІЛЬНИКА ТА ШКОЛЯРА
ДИТЯЧОГО
Й ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ
ЯК СТІЙКИЙ СПОСІБ
ЙОГО ЖИТТЯ**

Насамперед зазначимо, що педагогічна психологія пішла далеко вперед у вивченні психології кожного віку окремо — дошкільного, школяра молодшого, середнього та старшого віку, студента. У цьому ж напрямі рухається й соціальна педагогіка (у нашому ключі — педагогічна соціологія), а от педагогічна філософія змушена починати вивчати філософію дошкільника, школяра й студента з нуля, оскільки сама знаходиться поки що в стадії зародження й становлення. Але те, що згадані суміжні науки пішли вперед і мають серйозні напрацювання, для педагогічної філософії не тільки корисно, але, імовірно, об'єктивно й закономірно, оскільки вона отримує можливість плідно використовувати ці напрацювання для свого розвитку. І якщо не було б їх, напевно чи педагогічна філософія могла би ставити питання про самозародження й саморозвиток.

Педагогічна наука названих завдань перед собою ніколи не ставила, вважаючи, мабуть, що філософії дитини й школяра як таких узагалі не існує й існувати не може, оскільки вона з огляду на її складність є прерогативою підготовленого дорослого покоління.

Ми сповідуємо інший принцип — філософія як спосіб

освоєння й збереження життя властива кожній людині, незалежно від її віку, соціального статусу, статі, національності, віросповідання, умов життя й обставин. Сам спосіб освоєння й збереження життя — явище генетичне, тобто успадковане, і воно супроводжує людину з моменту її зародження ще в утробі матері й до смерті.

Інакше кажучи, кожна жива людина є носієм власної філософії, ключ якої прихований у розумінні нею збереження власного життя й усього того, що відбувається навколо неї. Отже, і кожен вчинок людини, незалежно від того, моральний він чи аморальний, правовий чи кримінальний, має свою індивідуальну філософію. У людини, яка шанує закон, одна філософія, у злочинця інша, прямо протилежна.

Свою філософію мають не лише вчинки й поведінка людини, але й ті продукти, які вона створює в процесі своєї діяльності, як матеріальні, так й інтелектуальні.

Наприклад, виробництво неякісних продуктів і товарів породжене філософією отримання швидкого прибутку не ціною підвищення якості затрачуваної праці, а ціною обману й упродовження у виробництво брудних технологій, усіляких махінацій і маніпуляцій. Така філософія породжує прийняття деяких лобістських законів у галузі економіки, орієнтованих на можливості отримання швидкого й незаконного прибутку.

Основна властивість філософії життя від противного — це захист і виправдання самих себе як у власних очах, так і в очах громадськості. Тому філософію обману, нечесності, стягательства видають завжди в прямо протилежній упаковці, тобто як „чисту” і єдино правильну. Тоді як істинно чесна й відкрита філософія життя з огляду на її скромність і простоту не згадує про це, вважаючи, во-

чевидь, що вона сильна своєю відкритістю й не потребує пропагандистського галасу й захисту на противагу філософії несправедливій, зокрема й кримінального життя.

Обговорюваний феномен відкритості пускового механізму філософії життя давно відомий у психології під назвою „мотиви” вчинків і поведінки, які з огляду на різні об’єктивні й суб’єктивні причини завжди приховують і маскують, і тому їх важко віднайти. Розпізнати мотиви поведінки й вчинків тої чи тої людини — означає розпізнати її філософію як спосіб її життя.

Будь-яка мотивація поведінки й вчинків завжди орієнтована на задоволення якихось життєво важливих потреб, які містять два складники — отримання того, чого не вистачає для збереження й розвитку життя, та звільнення від надлишкового, шкідливого для життя.

Якщо це так, то й розуміння сутності філософії людини як способу її життя, поведінки, вчинків, праці й відпочинку може бути адекватним. Питання лише в тому, якими способами і якою ціною досягають задоволення цих потреб і яка їхня природа? І які наслідки використання обраних способів збереження життя чи його обмеження, пригнічення й руйнування для самого життя, як власного, так і для життя всього довкілля, тобто якими є ці наслідки — творчими чи руйнівними. При цьому сам носій філософії може й не усвідомлювати ці наслідки, як творчого характеру, так і руйнівного. І ті, і ті багато в чому залежать від змістовної сутності тих потреб, на задоволення яких націлений кожен з їх носіїв.

Змістовна сутність потреб має складну й різноаспектну структуру, яка містить три взаємопов’язані рівні — біологічний, психічний, соціальний. У генетичному аспекті біологічний рівень є первинним, або базовим, психічний — вторинним, тобто таким, що зростає з базового, а со-

ціальний рівень — третинним, таким, що зростає з біологічного й психічного. Соціальний рівень, до того ж, у структурі потреб уособлює вищу інстанцію, оскільки він здатен контролювати й вторинну, і первинну підструктури потреб, їхній зміст і способи задоволення.

Філософія як спосіб життя кожної конкретної людини, зокрема й тої, яка росте, з моменту її народження будується й знаходить свою реалізацію в процесі задоволення потреб, як успадкованих, так і набутих у ході розвитку, росту й дорослішання. Генетичний шлях формування потреб у кожній окремої людини, яка росте й дорослішає, повторюється за зразком філогенезу й онтогенезу — від первинних потреб до вторинних і вищих, але з деяким випередженням первинних.

Протягом перших двох — трьох років життя дитини провідне місце посідає процес задоволення біологічних потреб, який полягає в отриманні того, чого не вистачає (кисню, їжі, рухів, спокою, сну) та у звільненні від надлишкового (вуглекислого газу, сечі, калу, вологи, фізичної енергії, позитивних чи негативних емоцій).

Філософія життя й поведінки дитини в цей відрізок часу проста, прозора, чиста й довірлива, як сама відкритість і правда. І її внутрішній стан можна читати, як відкриту книгу — якщо дитині гарно, затишно, комфортно, вона вже в перші місяці набуває здатності посміхатися, агукати, здійснювати якісь рухи, а якщо погано й вона чогось гостро потребує — голосно кричати й плакати. У цей же відрізок часу дає про себе знати потреба й генетичний поклик до свободи фізичних дій і рухів. Як би міцно дитину не сповивали, але на подив багатьох матерів вона якимось чином і ціною наполегливих фізичних рухів звільняється від пут. Неважко переконатися, наскільки гарно дитині в той відрізок часу, коли мама розповіє їй й дасть їй мож-

ливість відчути повну свободу для фізичних дій ручками, ніжками, голівкою й тілом.

Батьківська філософія й традиція „сповивання” в перші місяці життя, що склалася в минулому в нашій країні, явно суперечать філософії життя на біологічному й фізичному рівнях, в основі якої лежить потреба в отриманні свободи для фізичних рухів і потреба у звільненні від надлишкової фізичної енергії й біоенергії, що накопичується в біологічному організмі в ході його інтенсивного внутрішнього розвитку. Сьогодні ця традиція відходить у минуле, але остаточно вона не зникла.

Сповивати немовлят у перші місяці їхнього життя чи не сповивати, а це важливо для їхнього вільного біологічного й фізичного розвитку, — проблема медична й батьківська, і ті й ті вирішують її на практиці з позиції їхніх усталених філософій у розумінні життя немовлят, філософію яких ті й ті явно ігнорують і не беруть до уваги. Педагогічна ж філософія покликана знайти відповідь на питання про те, як гармонізувати філософію життя немовляти на біологічному й фізичному рівнях з потребою до свободи рухів тіла та філософію батьків, які обмежують і пригнічують цю свободу. Готової відповіді немає, необхідні пошуки, використання різних варіантів вирішення проблеми, спостереження й висновки за підсумками спостереження й установленими фактами. А поки що можна припускати й будувати різні версії відповідей. Один із варіантів може бути таким: сповивати немовлят необхідно, але тільки на короткий відрізок часу — на момент занурення в сон, а під час глибокого сну обережно звільняти від пелюшок і зовсім не використовувати їх з метою обмеження свободи фізичних рухів у період неспанья. При цьому слід урахувувати індивідуальні особливості кожного конкретного немовляти, філософія сну й неспанья якого цілком залежить від

стану його нервової системи, темпераменту, всіх життєво важливих органів, фізичних даних — росту, ваги й багатьох інших чинників, зокрема зовнішніх — якості їжі, температури й складу повітря й усього того, що опиняється в полі його відчуттів — зорових, слухових, тактильних та інших.

Немовля можуть дратувати й викликати в нього дискомфорт не тільки туго затягнуті пелюшки, але й багато іншого — яскраві кольори й світло, сильні звуки, неприємні запахи, замкнутий простір, темнота, мигтіння в полі зору одної й тої самої іграшки тощо.

Цілком очевидно, що зовнішні навантаження на органи чуття, які йдуть ззовні, необхідно дозувати, вони не повинні бути надлишковими. І водночас вони мають бути м'якими, еластичними, контрольованими, турботливими.

Ураховуючи, що в перші місяці життя немовляти інтенсивно розвиваються м'язова й кісткова системи, як і всі інші системи організму, батьки й вихователі можуть створювати сприятливі умови для їхнього розвитку й одночасно проводити з дитиною в щоденному режимі за рекомендаціями дитячого лікаря необхідні й дозовані оздоровчі процедури — погладження шкіри, легкий масаж, вправи для ручок, ніжок і тіла. У цих контактах матері й дитини, а також під час годування груддю й формується в немовляти найцінніше у філософії її поведінки — філософія відчуття добра, тепла, захищеності й комфортності у взаєминах із зовнішнім світом, що існує для нього на першому місяці життя в образі матері.

З огляду на цю обставину й з позицій педагогічної філософії слід було б у законодавчому порядку ввести норму проходження кожною матір'ю, яка народжує вперше, обов'язкового короткочасного медичного й психологічного курсу навчання з догляду за немовлям і головних способів формування основних органів чуття.

Відповідальність за реалізацію цього закону необхідно покласти на органи охорони здоров'я й пологового будинку чи відділення, виділивши з цією метою спеціальним рядком бюджетні кошти. У законі слід передбачити відповідальність матерів, які народжують уперше, чи молодих сімей за ухилення від виконання законодавчої норми чи за відмову пройти курс навчання для молодих мам і тат. До навчання молодих батьків залучати найбільш кваліфікованих і досвідчених дитячих лікарів, медичних сестер і дитячих психологів.

Філософія відчуттів, формована в немовлят у перші місяці їхнього життя, — це та основа, а якщо точніше, той гумус, на якому зростає в подальшому все з тих плодоносних зерен, які посіяні в біологічну структуру немовляти його батьками й прародителями через механізм спадковості. Зерна ці природа не просіює, і серед них є і бур'яни (отруйні й шкідливі), і злакові (корисні й необхідні). Можна припустити, що перших з них у кількісному відношенні є надлишок, а других — недостатньо. З перших виростають злі, жорстокі, підступні й нечесні особистості. Із других — добрі, совісні, чесні й світлі. До створення особистості з такими якостями на рівні раннього, тобто первинного дитинства, має прямий і безпосередній стосунок мати, а якщо є сім'я, так і батько, і всі, хто мешкає в їхній сім'ї, у цілому (батьки батьків). Філософія мами й філософія немовляти тут проста, гармонійна й взаємозалежна — скільки тепла, ласки, турботи й світла віддасть мама своїй дитині в період раннього дитинства, рівно стільки немовля вбере в досвід своїх органів чуття, що проходять процес формування, і відповідних відчуттів — зорових, слухових, тактильних, дотикових, нюхових. І чим менше немовля в цей ніжний період свого росту буде нервувати, кричати, відчувати дискомфорт і стурбованість — а це все може роз-

пізнати мати — тим більше шансів на зростання корисних і плодоносних злаків, а не шкідливих і отруйних бур'янів.

Всотавши від матери тепло, ласку й доброту в перші місяці життя, немовля будуватиме свої відносини з тими живими й неживими предметами, що оточують його, відповідно, тобто з теплотою, добротою й ласкою. У цьому й полягає гармонізація філософії поведінки немовляти й філософії дорослих у перші місяці його життя — активного росту й визрівання біологічної підструктури.

Ключ гармонізації — у руках матері. Саме вона створює для дитини зовнішню сприятливу обстановку, усуваючи всі сильні подразники, стежить за дотриманням медичних правил і вказівок, контролює необхідний режим сну, неспання, харчування, проводить усі належні медично-санітарні оздоровчі процедури, зокрема масажі й легкі фізичні вправи. Кожна мати й вихователь зобов'язані розуміти, що в перші три — чотири місяці життя закладається майбутнє дитини, її розвиток на перспективу — фізичний, психічний, соціальний.

Слідом за формуванням і розвитком біологічної підструктури, зокрема органів чуття з моменту їх становлення й накопичення в корі головного мозку біоелектричної енергії розпочинається активний процес розвитку психічних функцій і відповідного апарату психіки в цілому. У цей же час формується й визріває вестибулярний апарат — немовля починає відчувати своє положення в просторі; формуються й відбиваються в пам'яті слухові, зорові, тактильні й інші образи, на основі яких мозок починає здійснювати аналітичну діяльність.

Раннє дитинство закінчується, коли відбувається перехід від пелюшок чи оминаючи їх до повзунків і дитячого легкого одягу, від положення лежачи до положення сидячи, а потім стоячи й коли маля робить перші кроки. У цей

період відбувається перехід від одної форми життя, умовно кажучи, обмеженої можливостями до іншої, більш вільної, або інакше кажучи, від філософії боротьби організму дитини за свободу фізичних дій і рухів до філософії відчуття свободи зовнішніх дій та активних контактів із зовнішнім середовищем з метою розпізнавання й освоєння. Основні способи контактів і освоєння — наслідування й перші пошукові проби на смак, тобто методом спроб і помилок, в основі яких лежить орієнтувально-дослідницький рефлекс „Що це таке?”

Перші успішні результати контактів з мамою, татом і близькими родичами та процесу слухання багатократно вимовлених ними найголовніших слів — мама, тато, баба, дід, дай, на — це оволодіння дітьми досвідом з їх вимови, а потім й осмислення використання на практиці власної поведінки. З цього моменту починається інтенсивний розвиток і збереження накопичуваних функцій — мовлення, відчуттів і сприйняття, пам'яті, мислення, пізнавальних інтересів і потреб та найпростіших вольових актів і процедур чи повторення дій, які не принесли результату. І все це супроводжується інтенсивним розвитком темпераменту, характеру, емоційного поля — радості, задоволення, комфортності, смутку, незадоволення, дискомфорту, примхливості, нервових зривів і стресів.

На думку багатьох авторитетних фізіологів (П. К. Анохін, М. О. Берштейн, М. І. Гращенко та ін.), процес активного розвитку й збереження психічних функцій має свій оптимальний термін, який охоплює відрізок часу в 10 — 12 років, починаючи з кінця першого року життя, коли організм дитини набуває повноцінного самостійного біологічно-життєвого статусу.

За цей період дитина проходить такі умовні етапи її розвитку й росту — ясельного чи повзункового віку; дошкіль-

ного віку; молодшого шкільного віку й підліткового віку. Вікові особливості кожного етапу доволі повно описано у віковій психології. А наше завдання полягає в тому, щоб спробувати осмислити й глибше зрозуміти філософію життя дітей на цьому етапі їхнього розвитку, для якого характерний головний процес — розвиток психіки й активне збереження її функцій (мовлення, пам'яті, мислення та ін.).

Для порівняння повернімося до усвідомлення філософії поведінки дитини в ранньому дитинстві, яка, як ми припустили, полягає в пристосуванні організму немовляти до навколишнього середовища та його прагненні за рахунок накопичуваної внутрішньої енергії звільнитися від створюваних обмежень і перешкод, які заважають здійснювати найпростіші фізичні рухи й дії, а у випадку їх відсутності накопичувати досвід рухових дій, звільняючись від надлишкової енергії, з одного боку, а з іншого — здобуваючи силу й міцність м'язів, суглобів, шкіряних покривів.

Отже, якою ж є філософія життя й поведінки дитини ясельного віку, ураховуючи її медико-біологічні й психофізичні особливості розвитку в цей відрізок часу (друга половина першого року життя — третій рік)?

Якщо зазвичай філософія дітей раннього дитячого віку є *філософією адаптації й пристосування* до зовнішнього середовища й активного освоєння досвіду фізичних дій і рухів, то філософія дітей при переході від раннього дитинства до більш пізнього, є вже іншою філософією, про яку сказано вище. І в наступні три — чотири роки вона зазнає суттєвих змін, стаючи філософією активного освоєння слів і зв'язного мовлення та накопичення досвіду їх використання в спілкуванні з близькими з метою отримання того, чого не вистачає для задоволення власних фізіологічних і фізичних потреб.

У цей же відрізок часу діти накопичують досвід пово-

дження з предметами, які їх оточують, та іграшками з пізнавальними інтересами, перевіряючи їх на смак, міцність і характер будови. Філософію як спосіб життя й поведінки дитини в цей період можна розглядати як спожи-вацьку й руйнівну стосовно зовнішнього середовища.

Після трьох — чотирьох років з розвитком і збереженням психічних функцій розпочинається етап прояву самості, або початок становлення філософії самонавчання, самореалізації, самовираження, самообслуговування й накопичення досвіду взаємодії з навколишнім середовищем для задоволення власних потреб. Руйнівні процеси в діях з предметами поступаються місцем творчим. Філософія поведінки дитини в переддошкільний період набуває нових рис і стає філософією накопичення досвіду стосунків не тільки з батьками й близькими у своїй сім'ї, але й з однолітками за межами сім'ї. На основі цього починається активний процес розвитку й збереження соціальних функцій та усвідомлення свого місця серед усіх інших, з якими дитина вступає в ті чи ті контакти.

У переддошкільний період завершується пік вибуху орієнтувально-дослідницького рефлексу „Що таке?” та рефлексу „Я сам!”, які визначали суть філософії поведінки дитини з першого дня народження. Цій філософії початкова школа завдає удару страшної сили, не залишаючи ніяких шансів дітям освоювати знання самостійно на основі природних спроб, пошуків, творення, вільного й природного мовлення. Але першого удару їй завдають найближчі люди — батьки, не всі, звичайно, а ті, хто забороняє дитині робити щось самостійно, проявляючи турботу про її безпеку та здоров'я, а також заощаджуючи власний час. Надто довго годують з ложечки, безперервно говорять „не можна”, „не роби”, „не чіпай”, „не кричи”, „не плач” тощо, а за неслухняність нагороджують дитину болісним

лясканням по м'язах ззаду, потиличниками, ударами по руках, губах та ін. І не усвідомлюють, що так само їхня дитина будуватиме її поведінку в майбутньому в стосунках з ними й з усіма близькими й знайомими, натренувавшись спочатку з іграшками.

Інакше кажучи, філософія поведінки батьків у стосунках з дитиною породжує відповідну філософію поведінки дитини як у поточний момент, так і в майбутньому дорослому самотійному житті.

Висновок очевидний: у дошкільні й ранні шкільні роки, які охоплюють період від 4 — 5 до 11 — 12 років, активно зберігаються не лише психічні функції, але й соціальні, такі, як вищі контрольні, які регулюють поведінку дошкільника й молодшого школяра. У зв'язку з цим філософія поведінки дитини цього віку порівняно з попереднім відрізком часу знов-таки зазнає суттєвих змін. З відкритої, довірливої, щирої й прямої вона поступово перетворюється на закриту, яка набуває від самого початку подвійної спрямованості — для себе, тобто для внутрішнього користування, і для батьків чи вихователів, тобто для зовнішнього користування. Після вступу в школу вона набуває замість двозначної багатозначної спрямованості — для себе, для батьків, для вчителя, для однолітків у класі, для однолітків у дворі, для всіх інших школярів і дорослих. Якщо домінантою в тих чи тих життєвих ситуаціях є якась одна спрямованість, то всі інші дитина ретельно маскує, глибоко ховає від стороннього погляду як такі, що ніби не існують. Це означає, що дитина в цьому віці вчиться будувати власну поведінку в кожному конкретному випадку відповідно до того, чого очікують від неї ті, хто оточує її в цей момент (теорія соціалізації особистості й теорія соціальних ролей).

Таким чином, для філософії дітей дошкільного й мо-

лодшого шкільного віку як способу життя, поведінки й діяльності, зокрема ігрової, побутової й рольової та різноманітної навчально-пізнавальної характерне, на відміну від філософії попереднього віку, те, що мотивація поведінки набуває прихованого характеру, оскільки вона стає багатовекторною (для себе, для мами, для тата, для вихователя, для вчителя, для сусіда, для друга, для недруга та ін.). І чим старшим стає учень, тим старанніше він маскує свої істинні наміри й мотиви дій та поведінки, і тому їх стає важко розпізнати не лише вчителєві, але в деяких випадках навіть батькам.

Відзначені особливості філософії як способу поведінки й життя дітей раннього дитячого, ясельного, дитсадівського й молодшого шкільного віку узгоджені з тими підходами в їх розумінні й тлумаченні, які викладено в дослідженнях М. Монтесорі. Зокрема, на її думку, оптимальними термінами запам'ятовування дитиною чутливих функцій є: чутливий період розвитку мовлення (0 — 6 років); чутливий період сприйняття порядку (0 — 3 роки), чутливий період сенсорного (чуттєвого) розвитку (0 — 5,5 років), чутливий період сприйняття маленьких предметів (1,5 — 2,5 роки), чутливий період розвитку рухів і дій (1 — 4 роки), чутливий період розвитку соціальних навичок (2,5 — 6 років).

Психологічний розвиток у віці від 0 до 12 років, за Монтесорі, проходить перші дві фази, а від 12 до 18 — третю фазу (про цей вік ітиметься далі).

У *першій фазі* (від 0 до 6 років) відбувається глобальна орієнтація пізнавальної активності дитини на формуванні *чуттєвого образу навколишнього світу*. У цей період дитина вирішує внутрішнє завдання свого розвитку, яке полягає у створенні емоційно забарвленої картини навколишнього світу, себе самого й свого місця у світі. Дитина у віці від 0

до 3 років є, образно кажучи, „ЕМОЦІЙНИМ КАМЕР-ТОНОМ”, надчутливим резонатором емоцій батьків, головним чином матері. Її мислення вбирає в себе способи емоційного реагування дорослих на події, що відбуваються у світі. З цієї причини найбільш прийнятним навколишнім середовищем, що сприяє оптимальному дитячому розвитку, є батьківська домівка й турбота.

Дитина у віці від 3 до 6 років є „БУДІВНИКОМ САМОЇ СЕБЕ”. На цей час припадають фази максимальної інтенсивності кількох сенситивних періодів її розвитку — сенсорного, рухового, мовленнєвого, соціального. Найбільш прийнятними умовами для розвитку дитини в цьому віці є спеціально організоване „педагогізоване” середовище дитячого садка, у якому наявні всі необхідні складники: сенсорні, мовленнєві, математичні матеріали, матеріали для оволодіння навичками практичного життя, для ознайомлення з природою й, нарешті, діти. Діти мають можливість вільно пересуватися приміщенням, реалізують право вибору діяльності, а в процесі їхнього спілкування й взаємодії виникає багато ситуацій, які можуть стати матеріалом для вправлянь у навичках соціальної поведінки.

Друга фаза (6 — 12 років) — глобальна орієнтація розвитку дитини — пов’язана з пошуком нею місця й ролі людини в природі й культурі: як ролі людства взагалі, так і власної індивідуальної ролі. У свідомості дитини формується більш чи менш адекватний, структурований і осмислений образ світу, образ самого себе й свого місця у світі. Дитина у віці від 6 до 9 років в умовах вільної реалізації пізнавальної діяльності є „ДОСЛІДНИКОМ”, який з метою пізнання світу прагне вийти за межі можливостей органів чуття людини шляхом освоєння нових приладів, проведення експериментів та ін. Поступово вона приходить до думки, що немає необхідності щоразу розпочи-

нати своє дослідження якогось явища „з нуля”, а можна скористатися готовим знанням з цієї проблеми, досягненнями попередніх поколінь. Цей вік можна назвати, таким чином, віком „ДИТИНИ-ВЧЕНОГО”.

Для *третьої фази* розвитку (12 — 18 років) характерна глобальна спрямованість людини на суспільство й пошук у ньому свого місця. У віці від 12 до 15 років молода людина знаходить ще одну можливість посилити свої пізнавальні здібності, залучаючи для цього людей, об’єднаних спільною метою, інакше кажучи, організацію людей. Відповідно до вікової періодизації Монтесорі, її названо „УЧАСНИКОМ ОРГАНІЗАЦІЇ”. Людина у віці від 15 до 18 років є активним „СОЦІАЛЬНИМ УЧАСНИКОМ”, який може працювати неповний робочий день, а у вільний час бути зайнятою професійною підготовкою в коледжах, університетах. Це вік початку професійної кар’єри [293, с. 213 — 214].

Як бачимо, процес розвитку дитини в період її раннього дитинства, переддошкільного, дошкільного й молодшого шкільного віку з погляду вікової й педагогічної психології описано й пояснено доволі повно й переконливо. І дано не лише пояснення, а й чіткі наукові рекомендації щодо того, як створювати необхідне „педагогічне” середовище в домашніх умовах і в освітніх закладах — дитячих яслах, садках, будинках і центрах дитинства, щоб діти могли найбільш повно реалізувати всі їхні природні індивідуальні можливості та здібності.

Проблему вільного розвитку дітей на аналізованому відрізку часу активно обговорюють і досліджують як у зарубіжній, так й у вітчизняній дошкільній педагогіці. На основі цих досліджень створено унікальні й нестандартні навчальні заклади — будинок дитини М. Монтесорі (Італія), Вальдорфську школу Р. Штайнера (Німеччина), школу О. Нілла (Англія), Пілотну школу Д. Ховарда

(США), Зелений будинок для дітей від 0 до 4 років Ф. Дельто (Італія) або за його зразком будинок „Зелені дверцята” (Москва) та багато інших. В основі створення всіх цих нестандартних навчальних закладів для дітей аналізованого віку лежали різні загальнофілософські й релігійно-філософські вчення. Зокрема, педагогічні й психологічні погляди М. Монтесорі спиралися на природу розвитку й виховання дитини в перші 12 років, на філософію „Космічної теорії”, представлену в низці її робіт [293].

Щодо філософії освіти як прикладної науки наведемо висловлювання деяких видатних педагогів минулого й сучасності. Так, французький філософ і педагог А. Фуйє вважав, що біля входу в педагогіку слід написати: „Хто не філософ, хай не ввійде сюди”. На думку німецького педагога П. Наторпа, педагогіка є ніщо інше, як конкретна філософія. Англієць Дж. Уелтон вважав, що педагогіка лише тоді зможе дати ефективні рекомендації школі, коли чітко окреслить за допомогою філософської доктрини свої цілі й завдання. Такий підхід поділяли багато педагогів ХХ століття — В. Дільтей, Г. Літт, Е. Шпрангер, К. Ясперс (Німеччина), Ален, Ж.-П. Сартр (Франція), А. Н. Уайтхед, Р. Роз, Дж. Адаман (Англія) [92].

А ось слова відомого сучасного українського педагога М. Б. Євтуха: „Учитель майбутнього — це вчитель-філософ”.

Ми навели приклади висловлювань з одною метою — розкрити вододіл, а, можливо, і цілу прірву між філософією освіти як прикладною частиною філософії та педагогічною філософією як самостійною наукою. Перша відмовляє вчителів, а тим більше учнів, у праві бути філософом або носієм власного світоглядного погляду на світ, якщо він не сповідує якогось філософського вчення. Друга, навпаки, визнає право бути філософом для кожного учасника

освітнього процесу — і дитини, й учня, і студента, і вчителя, і викладача, й управлінця, і батьків, незалежно від того, знають вони якісь філософські вчення чи ні.

Говорячи про філософію дитини чи дорослого, ми маємо на увазі не філософські вчення, якими вони керуються (хоча за певних умов це не виключено), а спосіб збереження й захисту життя, зокрема спосіб поведінки, здійснення вчинків, вибудовування стосунків з навколишнім світом, здійснення діяльності й задоволення своїх насущних потреб. Адже кожен із суб'єктів освіти, незалежно від віку, є носієм певного запасу вродженої й набутої мудрості розуміння життя й усього того, що відбувається в ньому із самим суб'єктом.

У світлі сказаного наведені вище приклади висловлювань авторитетів щодо філософії освіти потребують деяких коментарів.

А. Фуйє припустився помилки, стверджуючи, що в педагогіку не ввійде той, хто не філософ, оскільки всякий, хто ввійшов у педагогіку чи в школу, — це філософ. Помилляється й П. Наторп, стверджуючи, що педагогіка є ніщо інше, як конкретна філософія. Правильніше сказати, що педагогіка є самостійна наука, що спирається на філософію й може бути здатною сповідувати власну філософію — педагогічну.

За М. Б. Євтухом, майбутній учитель — це філософ. А на нашу думку, кожен учитель був, є й завжди буде філософом. При цьому він має справу ще з двома рядами філософів. Один на соціальних сходах знаходиться *під ним*, інший — *над ним*. І між трьома рядами філософів, які знаходяться один щодо одного в нерівноправних відносинах, виникає під час їхньої спільної діяльності невичерпна кількість тих чи тих протиріч. От тут-то й потрібна педагогічна філософія як самостійна галузь знання, яка була б здатною не

тільки виявляти ці протиріччя, але й знаходити шляхи їх подолання й розв'язання на різних етапах життя, розвитку й дорослішання головного суб'єкта — дитини, а потім учня молодшого, середнього й старшого віку, а також студента. Тільки таким чином можна гармонізувати філософію життя різнополярних учасників освітнього простору й отримувати результати їхньої спільної діяльності максимально наблизити до очікуваних.

Нагадаємо, що філософія як спосіб життя особистості в роки її дитячого, переддошкільного, дошкільного й молодшого та середнього шкільного віку перебуває в стадії зародження, інтенсивного розвитку й становлення. Вона цілком обумовлена законами біологічного, психічного й соціального розвитку та в режимі реального часу зазнає суттєвої еволюції, змінюючи свій вигляд й основні риси прояву. Як було сказано раніше, вона проходить шлях від філософії адаптації до зовнішнього середовища й накопичення досвіду фізичних дій і рухів у невеликому й обмеженому просторі та подолання перешкод, що виникають, до філософії активної взаємодії з навколишнім середовищем з метою отримання того, чого не вистачає для життя, і звільнення від надлишкового, що заважає їй, і від неї до філософії оволодіння словом і зв'язним мовленням як засобом задоволення своїх потреб, а також накопичення досвіду пересування й дій у відносно вільному просторі та досвіду *самореалізації* й *самостворення*.

Для цього шляху становлення філософії поведінки дитини переддошкільного й дошкільного віку характерні дві взаємно протилежні тенденції — зростання й зменшення. *Перша* пов'язана з переходом дитини з невеликого простору існування до все більш і більш вільного. І пік зростання припадає на 5 — 6 років, коли дитині в дитячому садку й у домашніх умовах багато дозволяють (грати, будувати,

ламати, малювати, бігати, кричати та ін.). Після вступу в школу відбувається перехід з відносно вільного простору до невольного — процес, зворотний тому, що відбувався в ранньому дитинстві.

Вільним простором для школяра молодшого віку є лише той, який лежить за межами педагогічного поля, чи інакше, на вулиці, за межами школи й сім'ї. Остання, як і дитячі будинки, залишає для дітей простір напіввільним.

Друга тенденція пов'язана із зменшенням, вона прямо протилежна першій, для неї характерні прояв самості, пошук і творчість. Елементи обмеження й зменшення самості в тих чи тих сім'ях трапляються доволі рано, буквально в перші два — три роки, коли мама, поспішаючи на роботу, сама взуває, одягає й годує дитину з ложечки. У більшості випадків дитина пручається, плаче й кричить „Я сама!”, але мати не чує її й продовжує свою справу. Поступово дитина примирюється, і тенденція зменшення її самості зароджується й набирає сили. У дитячому садку самість іноді культивують і підтримують, але й на цьому етапі, чим ближче до школи, тенденція зменшення самості, пошуку й творчості не тільки зберігається, але й набуває сили, а після вступу в школу буквально з перших днів ця тенденція стає провідною й визначальною. Вона й диктує деяку філософію поведінки молодшого школяра в режимі його щоденного навчання. Зазначимо, що такі феномени, як самість, пошук і творчість блокувати чи якось стримувати, пригнічувати можливо, але відмінити не можна, і тому вони знаходять простір і реалізацію за межами школи, будучи в основному руйнівними й за формою, і за змістом, оскільки в більшості випадків орієнтовані на отримання задоволення сумнівної якості, тобто асоціального або аморального.

Наслідки прояву тенденції зменшення названих фено-

менів у житті дошкільників і школярів молодшого й середнього віку такі, що вона відкриває широкий шлях для формування в дітей філософії споживацтва й утриманства, коли вони отримують усе необхідне для життя без затрат праці, енергії, фізичних зусиль і прояву волі. Руйнівні наслідки цієї тенденції знаходять широкий простір у міських умовах, і значно менше — у сільських, що цілком зрозуміло.

Крім прояву двох названих взаємно протилежних тенденцій зростання й зменшення, характерною особливістю формування філософії поведінки особистості дитини в аналізованій відрізок часу з першого до дванадцятого року є її суттєва трансформація.

У вихідному стані в момент народження й перші місяці життя філософія дитини має абсолютно відкритий, довірливий, чистий і світлий характер. Якщо використати одне слово, то життя дитини у вихідному стані — це сама **цнотливість**. А потім під впливом зовнішнього й внутрішнього середовища дитина повільно, але впевнено все більше й більше закривається. До кінця першого десятиліття цей процес майже цілком завершується, тобто внутрішнє життя дитини стає закритим і недоступним для стороннього спостерігача. Відкритими залишаються лише зовнішні сторони життя — рухи, дії, вчинки, поведінка, а їхня мотивація не завжди відкрита. Дуже часто дитина прикриває її словами „хочу”, „не хочу” без будь-яких пояснень.

Внутрішній світ дитини в цьому віці настільки ж різноманітний, багатий, суперечливий, мінливий і рухомий, як і зовнішній, і в його носія є всі підстави ховати й ретельно оберігати його від втручання й спостереження збоку. Там є все — нестійкі образи й думки, бажання, мрії, інтереси, потреби, переживання, почуття й багато іншого. І до 10 — 12 років формуються більш-менш стійкі світоглядні позиції щодо навколишнього світу та уявлення про те, як вибу-

довувати з цим світом диференційовані відносини з метою захисту й збереження цілісності свого життя й свого „Я”. І філософія учня молодшого віку до закінчення початкової школи якоюсь мірою втрачає риси цнотливості, зокрема відкритість, довірливість, чистоту намірів та бажань, моральність. І водночас вбирає й зберігає в мисленні, власному досвіді поведінки все те аморальне й нечистоплотне (несправедливість, брехня, жорстокість та ін.), що відбувалося на очах дитини в навколишньому контактному світі.

Інакше кажучи, філософія життя учня молодшого віку й підлітка є дзеркальним відображенням філософії життя дорослих, з якими він перебуває в тісних і постійних контактах. І якщо дитина вдома грубіянить батькам, поводить ся жакливо й вимагає, щоб у неї було все найкраще порівняно з іншими ровесниками, при цьому сама нічого не робить, то батькам не заважає подумати про те, чому їхня дитина так поводить ся. Причина-то лежить не в ній, а в них самих, тобто в їхній філософії життя.

У початковій школі діти стикаються з філософією вчителя не взагалі, а того, хто їх безпосередньо навчає. А це не батьківська, а принципово інша філософія, яка для учня є новою й невідомою. До батьківської він уже якось пристосувався, вивчивши її. Але філософія учня, засвоєна ним за всі попередні роки, залишається в принципі такою ж, яка змушена буде прилаштуватися під філософію вчителя. Для кожного учня окремо цей процес може вкладатися в різні терміни (у когось швидко, у когось, навпаки, довго). І відповідно результати прилаштування також індивідуальні й за якістю, і за кількістю. З погляду збереження життя учня вони можуть бути й творчими, і руйнівними. Зазвичай, наслідки прилаштування важко розпізнати, оскільки вони знаходять свій прояв не одразу, а через якийсь час. Але бувають випадки, коли першокласник у перший

день занять, повернувшись із школи додому, заявляє батькам: „Я в школу більше не піду!“. Такі випадки поодинокі, але вони, на жаль, у сучасній реальній шкільній дійсності трапляються. Не кожний першокласник здатен успішно налаштуватися на запропоновану йому філософію життя й поведінки за партою — довгі хвилини протягом уроку сидіти, не рухаючись, не розмовляючи й усе робити за командою вчителя або з його дозволу. Більш жорстоку філософію поведінки першокласника за партою, організм якого вимагає безперервного виходу накопиченої фізичної енергії назовні, придумати важко. Але це філософія управлінця, нав'язана згори. До неї додається ще філософія конкретного вчителя, який проводить уроки. Яка його власна філософія, властива тільки йому й нікому більше, ніхто не знає. Її можуть не знати і його працедавці, оскільки вона має також закритий характер, учитель її ретельно маскує й видає під потрібний закон згори й очікування тих, хто його оточує.

Істинна філософія вчителя як спосіб його життя, поведінки, діяльності під час уроку знаходить прояв, коли двері класу зачиняються, і він залишається сам на сам з учнями. Що відбувається за зачиненими дверима, можна лише припускати, будувати здогадки, версії, але знати достовірно нікому не дано. Щоб дізнатися, треба побачити філософію вчителя в дії й відчути як реальність його тепло, світло, доброту, турботу й, головне, мудрість розуміння життя всіх, хто сидить перед ним, і кожного окремо; чи знаходить відгук його мудрість у мудрості його учнів, знов-таки всіх і кожного окремо.

З погляду педагогічної філософії, головне в проведенні уроку в щоденному режимі, полягає не в тому, як учитель реалізував план уроку й наскільки повно й глибоко засвоїли всі діти чергову порцію знань з того чи того навчально-

го предмета. Стовідсоткового й однозначного результату ніколи не буде, а буде багатозначний, тобто скільки учнів, стільки й різних результатів, далеких від очікуваних. Головне питання в оцінці того, що відбувається на уроці, — як учитель організував життя учнів усіх разом і кожного окремо зі стовідсотковим за якістю життя результатом, тобто його філософії, відповідної віку дитини й підлітка. Це означає, що учень під час уроку:

- вільний, спокійний і захищений від страху отримати від учителя чи однокласників щось погане або неприємне для себе, і відповідно він сам нікого не ображає;
- має індивідуальне необхідне й корисне завдання для самостійної роботи й виконує його з таким інтересом, бажанням і захопленням, що не помічає плину часу й не реагує на зовнішні подразники;
- результати виконаного завдання порівнює з еталонними, знаходить і виправляє помилки, якщо припустився їх, отримані й перевірені результати фіксує як власні досягнення за урок, незалежно від того, припустився він помилок чи ні.

Як бачимо, у цьому випадку філософія життя учня на уроці й філософія вчителя в побудові уроку цілком збігаються. Учителеві залишається лише допомагати учневі й стимулювати його дії до виходу на стовідсотковий результат, а також отримувати обоюдне задоволення від виконаного обов'язку як учителем, так і учнем.

Сформульовані три позиції, які становлять і визначають сутність філософії учня на уроці, потребують конкретизації й деяких уточнень.

По-перше, теза „вільний, спокійний і захищений від очікування страху перед невідомим” означає, що учень підготовлений і знає правила поведінки на уроці без завдання шкоди собі й усім іншим, хто знаходиться в класі,

зокрема й учителеві. І все робить спокійно, без сліз, при-мх і криків, відповідно до власних бажань та інтересів. Під час виконання завдання у випадку втоми чи з інших причин має право без дозволу вчителя встати, розім'ятися, походити, вийти в туалет, попити води, якщо необхідно, то звернутися з питанням до вчителя, витративши на все це буквально лічені хвилини, а потім знову продовжити особисту справу. І твердо переконаний у тому, що ніхто із присутніх на уроці йому нічого поганого не зробить, навіть якщо він порушить якісь правила чи припуститься помилки, аж до того, що не зуміє справитися із завданням у цілому. Він знає, що все це поправимо, тобто на допомогу йому прийде вчитель.

По-друге, самостійна робота учня (індивідуальна, у парі, групова) на уроці повинна завжди домінувати й займати, зазвичай, не менше двох третин його часу, а частіше навіть більше. У зв'язку з цим усі завдання вчитель ретельно продумує й складає так, щоб вони були цікавими для дітей і разом з тим посильними й виконуваними за урок чи кілька уроків. Усі завдання розробляють з кожного навчального предмета окремо з урахуванням його змісту й особливостей.

З таких предметів, як рідна мова, читання, іноземна мова, математика вважаємо за доцільне такий характер завдань: читання й переказ текстів навчальних книг, казок, виконання письмових вправ, розв'язання прикладів і задач. Обсяг цих завдань вільний — кожен учень за поточний день на уроці й у домашніх умовах виконує такий обсяг, який він відповідно до його можливостей обере сам. Так само він обирає й темпи просування текстами навчальних книг і терміни їх прочитання й переказування протягом усього навчального року. Аналогічно продумують індивідуальні завдання для самостійної роботи й з

інших навчальних предметів. Конкретна розробка завдань з кожного предмета — справа фахівців.

По-третє, результати виконання завдань перевіряють на основі їх зіставлення з еталонними. При цьому можна використовувати різні форми перевірки. Наприклад, при перевірці усних завдань на читання й переказ прочитаного — самоперевірка, взаємоперевірка тих, хто сидить парою за однією партою, учительська перевірка (вибіркова). Перевірку письмових завдань здійснює в основному вчитель, але можна вдаватися й до взаємоперевірок. Мета перевірок — знаходження можливих помилок, а їх виправлення — справа того учня, який їх припустився. Виконані й перевірені завдання не оцінюють у балах, а фіксують і вносять у спільну копилку досягнень чи успіхів за той або той відрізок часу (чверть, півріччя, навчальний рік). Філософія поведінки вчителя під час виконання учнем завдань і всього обсягу самостійної роботи в індивідуальному режимі полягає в тому, щоб стимулювати всі дії й спроби кожного учня підтримувати добрим словом і вірою в його сили. І якщо учень припустився тої чи тої помилки, знайшов її й виправив, неодмінно похвалити його. Технологічний аспект такої філософії поведінки вчителя описано в роботі „Школа самовизначення й самостворення” [159].

Прокоментовані позиції філософії життя учня на окремо взятому уроці не відображають усієї повноти її перебігу протягом повного навчального дня. Багато сторін трирівневої структури особистості учня (біологічної, психічної, соціальної) залишилися за межами розгляду. У цьому випадку йдеться про співвідношення навантажень на ці підструктурні утворення в їхньому оптимальному, тобто здоровому (захисному), повноцінному й розвивальному режимі щоденного спільного функціонування, і про дотримання необхідного балансу між навантаженнями. Як необхідний,

тобто корисний та оптимальний баланс можна розглядати тільки той, який не завдає шкоди розвитку кожної з підструктур окремо й структури особистості в цілому.

Філософія розробки розрахункових норм навантажень на дітей молодшого й середнього віку в щоденному режимі, яку реалізують через єдині стандартні навчальні плани й навчальні розклади уроків, така, що вона не тільки не враховує, а цілком ігнорує необхідність дотримання такого балансу. Ігнорує тому, що суть розрахунку норм навантажень виходить із необхідності знати, скільки потрібно часу на те, щоб встигнути „пересадити” розроблену програму знань з того чи того навчального предмета, серед яких є головні й другорядні, у голови учнів. У підсумку в реальній педагогічній дійсності склався різко виражений дисбаланс навантажень на основні життєво важливі й основоположні підструктури особистості та на їхні окремі складники. Цей факт і його руйнівні наслідки в масових масштабах визнано в багатьох педагогічних дослідженнях [25; 29; 47; 50; 67; 69; 109; 153; 155; 157; 158; 171; 193; 288].

Філософія, розроблювана й рекомендована управліннями в навчальних планах і програмах, і філософія їх освітнього виконання вчителями прямо нав’язує філософію життя й поведінки в класі школярам молодшого й середнього віку протягом усього навчального тижня й протягом усього навчального року. Характерно, що вона залишається майже незмінною й стандартною на всіх наступних вікових етапах освіти — старшому, студентському, хоча власна філософія життя цих вікових періодів зазнає суттєвих змін. Сутність же нав’язаної філософії життя, поведінки й діяльності в рамках навчальних планів абсолютно проста. Вона дуже зручна для дорослих, економічна для держави, але шкідлива для молодого покоління. В епоху суцільної комп’ютеризації й розгалуженої глобальної мережі Інтер-

нет учні більшу частину навчального часу змушені сидіти за партою й слухати або вчителя, або тих, кого вчитель просить переказати почуте й прочитане й, відповідно, весь цей час бути фізично нерухомими, прикутими до сидіння парти. Біологічний же організм учня вимагає фізичних рухів, дій і звільнення від накопиченої за ніч надлишкової енергії. А психіка дитини, яка росте й набирає сили, вимагає звільнення від надлишкової енергетики почуттів, думки та вільного говоріння й мовотворчості, а також творіння руками й серцем. Швидко розвиваючись, не знаходить виходу й накопичена соціоенергія, або енергія духу — змагальності із самим собою, однолітками й обставинами, створення самого себе як особистості, гідної поваги інших людей.

Факт очевидний: навантаження на інтелект й особливо на мимовільну пам'ять школярів молодшого й середнього віку, здійснювані відповідно до філософії стандартного навчального плану, є для них надлишковими, нав'язаними із зовнішнього середовища. У зв'язку з цим багато учнів прагнуть заперечити їх або звільнитися від них різними доступними способами. І навпаки, у цих умовах чинного навчального плану й навчального розкладу уроків гостро недостатніми є навантаження іншого плану, а саме спортивно-фізичні, трудові, естетичні й соціально-моральні (духовні). Гостро недостатні вони тому, що їх потребує кожен школяр відповідно до його власної філософії життя — філософії фізичної активності, дій, самоті, пошуку, творчості й змагальності.

Ураховуючи, що вік молодшого й середнього школяра є винятково сприятливим для збереження в пам'яті основних функцій психіки й тенденцій її розвитку на перспективу, уся система навчання дітей у молодшій і середній ланках школи вимагає філософського переосмислення. І з позиції педагогічної філософії стає зрозуміло, що чин-

на нині філософія й парадигма, орієнтована на занурення молодшого школяра в науки й відповідно в *якість знань* з кожної із них, *має поступитися* місцем принципово іншої філософії — філософії занурення дітей і підлітків у *якість життя* та його світлих боків сприйняття й створення прекрасного в живописі, музиці, танці, скульптурі, літературних творах і казках, у спілкуванні з природою, зі своїми близькими й однолітками, занурення у світ добра, світла, тепла, справедливості й комфортності, у світ щоденної праці й творчості. А науки в житті учнів молодшого й підліткового віку є лише засобом занурення в життя, майданчиком для пізнання й осягнення світу, а не базовим елементом освіти й не самоціллю, заради якої руйнується здоров'я дітей — фізичне, інтелектуальне, емоційне, соціально-моральне, духовне.

Зазначимо, що науки постають базовим елементом освіти лише на стадії юнацького віку, але не раніше. Руйнівний характер нав'язаної згори філософії життя й поведінки в щоденному режимі урочно-навчального розкладу відчутний у житті молодших школярів в умовах сучасних великих промислових міст, які задихаються без чистого повітря й забруднюють довкілля викидами виробництва. До цього додаються житлові умови, простір яких украй обмежений, вони не вимагають від дітей затрат фізичної праці, у них діти позбавлені спілкування з природою й природними явищами. У цьому відношенні сільські школярі знаходяться в умовах, де домінують процесами є не руйнівні, а творчі. Щоб останнім дати простір в умовах міського життя, необхідно переосмислити й філософію проектування й будівництва шкіл у містах, бо та, що діє нині, базується в основному на тих інженерно-архітектурних рішеннях, які історично склалися раніше і які економічно були вигідні державі. Кожна будівля школи була типовою, розрахо-

ваною на певну кількість учнів, прив'язаною до місця їх проживання й становила собою комплекс основної будівлі з набором класних кімнат і підсобних супутніх та додаткових споруд, прив'язаних до основної будівлі чи самостійних. На додаток до цього спортивний майданчик, а десь і без нього. Висота будівлі, зазвичай, два — три поверхи, як виняток — максимум чотири — п'ять. Усе було зведено до сидіння за партою чи столом одночасно кількох сотень учнів різного віку — від молодшого до старшого. Як бачимо, філософія проектування й будівництва школи як навчального закладу також далека від філософії життя дітей, як і від філософії безпосередньої організації процесу навчання в побудованих приміщеннях. Вона різко обмежує можливості учнів жити повноцінним життям відповідно до власних потреб — фізичних, трудових, емоційних, інтелектуальних, естетичних та моральних. І тому їй необхідно переосмислити й узяти на озброєння іншу, яка б давала можливості задовольняти названі потреби.

Основу цієї філософії могли б становити такі вихідні позиції.

Будівництво нової школи здійснюють за штучним проектом замовника (АПН, МОН, навчального закладу, громадської організації), розробленим у ключі нової філософії. Це означає, що будують не коробку шкільного приміщення, а цілий комплекс споруд і будівель, який називається не школою, а дитячим чи шкільним центром із захисту, розвитку й зміцнення всебічного здоров'я особистості школяра молодшого й підліткового віку.

Для старшого віку розробляють інші штучні проекти, що містять варіанти загальноосвітньої школи, гімназії, ліцею, коледжу, професійного ліцею та ін., замовником може бути ВНЗ чи інші організації, як державні, так і приватні.

Центри захисту дітей і підлітків у всіх великих міс-

тах будують, зазвичай, за містом чи на його околицях, з урахуванням виділення не менше двох — трьох гектарів плодючої орної землі на додаток до тої, яку відведено під забудівлю.

Центр має становити собою ансамбль будівель чи споруд, орієнтованих на занурення дітей і підлітків у щоденному режимі відповідно до філософії життя кожного віку й кожного учня окремо:

а) у світ наук та інтелектуальної праці в спеціалізованих приміщеннях, кабінетах, класних кімнатах, бібліотеках, читальних залах, лабораторіях та ін. (інтелектуальний комплекс);

б) у світ фізичної праці й спілкування з природою, рослинним і тваринним світом, занурюючись у турботу про нього (виробничо-господарський комплекс);

в) у світ фізкультури й спорту, відчуття власної сили та своїх можливостей в ігрових кімнатах, тренувальних залах, на стадіоні, у басейні та ін. (спортивно-фізичний комплекс);

г) у світ прекрасного — музику, спів, танець, живопис, художню самодіяльність, читання художньої літератури тощо та в соціально-моральні прагнення й переживання (естетико-соціально-моральний комплекс).

Крім названого, будують також спальний корпус, адміністративно-побутовий, їдальню. Кожен із них оснащують сучасним обладнанням, необхідним для повноцінного життя й організації відповідних видів діяльності з урахуванням вікових особливостей дітей і підлітків.

В організації діяльності спеціалізованих центрів захисту здоров'я дітей і підлітків в умовах, віддалених від їхнього місця проживання, виникнуть проблеми щоденного підвозу дітей від дому до центру. Вони достатньо складні, але організаційно й техніко-економічно вирішувані. Усе зале-

жатиме від замовників і організаторів центру й від їхнього вміння знаходити разом з батьками, які висловили бажання вчити дітей у центрі, правильні й потрібні рішення.

Є ще одна складність, яка полягатиме в розгортанні комплексу з нуля, тобто починаючи з 1-го класу, потім поступово, рік за роком, вести їх до переходу в старші класи. Тобто, на розгортання буде потрібно не менше семи — дев'яти років. Прийняти ж у центр одразу всіх дітей, які закінчили 1-й та інші класи звичайної початкової й середньої школи, значить ризикувати задумом. Філософія їхнього життя, набута ними в стандартній школі, може вкрай ускладнити прийняття нової філософії життя в умовах центру. Частково ризикнути, звичайно, можна, прийнявши одразу дітей, які закінчили перший і другий класи, оскільки набутий учнями досвід ще не такий консервативний і тому його можна успішно перебудувати. Але це ризик, і на нього може піти тільки керівник центру. Ця складність, як і попередня, може знаходити правильні й потрібні рішення з розвитком конкретних реальних подій і з накопиченням досвіду. Усе інше в організації життя й діяльності обговорюваного проекту центру здоров'я дітей — справа техніки, майстерності та професіоналізму керівника й учителів, які глибоко усвідомлюють і розуміють філософію життя дітей молодшого шкільного віку і свою власну.

Питання про те, на яку кількість учнів будувати такі штучні дитячі центри здоров'я, вирішують з урахуванням місцевих умов, попиту з боку батьків, фінансово-економічних, правових, кадрових та інших можливостей. Можна лише припустити, що оптимальним варіантом кількісного складу дітей може бути такий: у кожную навчальну групу в перший рік і в усі наступні набирати не більше 12 — 15 осіб; загальна кількість груп — не більше чотирьох — п'яти. Таким чином, у перший рік розгортання центру

набирають 50 — 75 учнів, а на дев'ятий рік розгортання загальна кількість учнів у центрі може становити 450 — 675 осіб. Але це умовні цифри, оскільки все залежить від того, як розвиватимуться в цьому напрямку реальні події з ініціативи реальних ініціаторів та організаторів у тому чи тому конкретному місті.

Щодо педагогічних кадрів для роботи в таких центрах, то їх набирають на конкурсній основі. Організатори центру розробляють основні положення конкурсу, у яких стисло викладають сутність філософії професійної діяльності центру й усіх його учасників, основні правила й вимоги, до конкурсантів як майбутніх працівників центру.

Розробка умов конкурсу відповідно до прийнятої філософії (концепції, парадигми) діяльності центру та їх реалізація через контракти (угоди) — справа його керівника.

Якщо виходити з того, що в центрі в щоденному режимі для кожної навчальної групи повинні функціонувати чотири види циклових занять відповідно до основних навантажень — спортивно-фізичні, трудові, інтелектуальні, естетичні й соціально-моральні, то й проводити заняття з кожного з цих циклів має відповідний фахівець протягом усіх восьми чи дев'яти років, аж до випуску з центру за програмами дев'ятирічної школи. Такий чи близький цьому досвід проведення уроків накопичено у Вальдорфській школі в Німеччині й в Україні (Харків) та в деяких авторських дитячих навчальних закладах у Москві.

Філософія будівництва подібних центрів здоров'я у великих містах у зеленій зоні й організація їхньої діяльності на основі нової філософії розробки програм, навчальних планів та інших документів, що відповідають філософії життя й поведінки дітей молодшого й підліткового віку, — це шлях у майбутнє нестандартної освіти. Його прокладають на основі теорії педагогічної філософії

й усіх її структурних елементів — основних ідей, понять і категорій, законів і закономірностей, принципів і правил. Ми сформулювали їх у попередньому розділі й розглядаємо їх як гіпотетичну версію, що потребує тривалої експериментальної перевірки в реальній педагогічній дійсності як у спеціально створюваних з цією метою центрах захисту, розвитку й зміцнення здоров'я дітей і підлітків, так і в масовій шкільній практиці, а також на штучних експериментальних майданчиках. У всіх цих випадках принцип реалізації з метою перевірки слушності й ефективності теорії педагогічної філософії як цілісної системи той самий — розгортання експериментальних перевірок починається з „чистого аркуша”, тобто із вступу дітей у перший клас. Потім послідовно продовжується на основі опори на досягнуті результати навчання за минулий рік усі наступні дев'ять років навчання.

Мета виховання, навчання й освіти молодого покоління, що впливає із сутності педагогічної філософії, представлена нами в названих вище її постулатах, принципово відмінна від класичної, яка склалася історично. Останню представлено в усіх підручниках педагогіки як минулого покоління, так і в багатьох сучасних, за винятком деяких [155; 157].

Якщо в класичному варіанті мету освіти зведено до формування в того, кого навчають, міцної системи наукових знань, умінь і навичок, то в новому, з позицій педагогічної філософії, вона полягає у створенні для тих, хто вчиться, найбільшого психолого-педагогічного, соціального й філософського сприяння для вільного їх розвитку. Історичні корені такого розуміння мети виховання молоді сягають філософії вільного виховання (Ж.-Ж. Руссо, Т. Кампанелла та ін.), а потім і вільної освіти (О. Нілл, Р. Штайнер, Л. М. Толстой), філософських поглядів В. О. Сухомлинсь-

кого, А. С. Макаренка. Але це не привело поки до необхідності філософського переосмислення мети освіти, і вона залишається незмінною, а якщо точніше, то незмінним залишається базовий елемент (компонент) мети, навколо якого в реальному й щоденному шкільному житті все відбувається чи все рухається, крутиться й танцює.

Таким базовим елементом освіти є строго окреслена порція або сума наукових знань, навчальних умінь і навичок з кожного навчального предмета, яку належить за установлену одиницю часу глибоко й міцно засвоїти, відтворити й застосувати на практиці. Усі інші складові компоненти освітнього навантаження — лише супутні, які на словах розглядають як значимі, а за витратами ресурсів — другорядні.

Зазначимо, названий базовий компонент, або так звані ЗУНи є незмінним для всіх вікових ступенів освіти, зокрема початкової й усіх наступних. Різниця полягає лише в змісті ЗУНів та їхньому обсязі. У цій точці й лежить найбільша філософська помилка в розумінні й тлумаченні мети освіти, яка в повному обсязі ігнорує філософію життя різних вікових категорій — окремо дітей і окремо підлітків. Їхні ресурси, можливості, потреби в отриманні недостатнього й звільненні від надлишкового різні, а пропонована їм філософія життя й поведінки для тих і тих однакова і єдина — слухай, запам'ятовуй, заучуй, відтвори й застосовуй на практиці для контролю й оцінювання.

У нашому ж уявленні в розумінні мети з погляду педагогічної філософії все має бути інакше: вона повинна мати нестійкий і динамічний характер для кожної вікової категорії окремо.

У початкових класах (дитячий вік) з моменту оволодіння дітьми букварем та технікою читання вголос і мовчки базовим, тобто головним і провідним елементом

освіти слід вважати *самостійне читання дітьми художніх (казок, оповідань) і навчальних текстів (підручників) з їх переказуванням для себе й для інших*. Головна мета полягає в тому, щоб за чотири роки навчання сформувати в усіх дітей зі стовідсотковим результатом стійку потребу в самостійному читанні книг, щоб, як наслідок, жоден із них не міг би прожити й дня без того, щоб не прочитати якоїсь кількості сторінок (наприклад, не менше 10 — 15 чи 15 — 20) художнього тексту. Супутніми елементами повинні бути такі заняття з дітьми: а) письмо, лічба й читання підручників; б) малювання, музика й інші види естетичної діяльності; в) фізкультура, спорт і посильна господарсько-побутова праця.

Змінний ритм і режим різних навантажень у щоденному режимі цілком узгоджений з фізіологічними особливостями й можливостями дітей цього віку. Тому його можна розглядати як найоптимальніший і найсприятливіший для розгортання творчих процесів і обмеження руйнівних, присутніх у тришаровій підструктурній освіті особистості.

У 5 — 9 класах (підлітковий вік) мета освіти зазнає суттєвих змін і базовим елементом з урахуванням вікових, психофізіологічних та соціально-моральних потреб і можливостей учня підліткового віку слід вважати *самостійне виготовлення власними руками й мозком матеріального продукту, необхідного й корисного як для себе, так і для інших*. І відповідно головна мета освіти на цей відрізок часу полягає в тому, щоб за чотири — п'ять років навчання сформувати у підлітків стійку потребу у фізичній праці, знов-таки зі стовідсотковим результатом, відповідно до якої щоб жоден із них не міг прожити й дня, не роблячи чогось власноруч і не занурюючись у самостійну й серйозну господарсько-побутову, сільськогосподарську чи ремісничо-виробничу працю.

Супутніми елементами є: а) читання художньої, навчальної й науково-популярної літератури; б) заняття фізкультурою і спортом; в) заняття різними видами естетичної діяльності. Такий ритм і режим життя підлітків протягом чотирьох — п'яти років знов-таки враховує й відповідні їхньому віку біологічну, психічну, соціально-моральну потреби й можливості та є оптимальним щодо навантаження, сприятливого для вільного розвитку творчих процесів та обмеження й пригнічення руйнівних. І також дозволяє підліткам отримувати вчасно й у потрібному місці все те недостатнє, що є життєво важливим і значимим для них і приносить моральне задоволення й відчуття внутрішнього комфорту й радості, та одночасно звільнятися від усього надлишкового, шкідливого й небезпечного для них. Саме на цьому шляху можливий стовідсотковий *збіг очікуваного* на вході й *досягнутого* на виході в усіх учасників освітнього простору — учнів, учителів, управлінців, батьків.

І нарешті, у старших класах (10 — 11) провідний базовий елемент освіти, якщо використовувати попередній стиль, — це самостійне й активно-дієве „ворушіння” мозком на противагу „створенню руками”. Або інакше кажучи, занурення старшокласників у науки й організація самостійної й повноцінної інтелектуальної праці з вивчення й засвоєння кожної науки окремо. Таким чином, базовий елемент освіти в старших класах — це науки, а всі інші елементи, названі раніше й наявні також у цій ланці, — супутні, необхідні для збереження й розвитку повноцінного життя юнацького віку. Але про нього й про студентський вік ітиметься в наступному розділі, а зараз повернемося до основного предмета розмови.

Отже, вихідну позицію в розумінні мети освіти на етапі дитячого й підліткового віку в ключі педагогічної філософії ми виклали. Вона дуже близька до розуміння мети

сучасної освіти одним із авторитетних філософів України В. О. Кудіним. Звернімося до його книги, опублікованої в 2007 р. в Києві під назвою „Освіта в судьбах народів (Дидактика нашого часу)” [175]. У ній ми знаходимо таке висловлювання: „Сучасна система освіти ... не бере до уваги, що щоденне нерухоме сидіння за партою на шкільних уроках, а, потім над приготуванням домашніх завдань, а в наш час ще й перед телевізором чи за комп'ютером щоденно на 10 чи більше годин протягом 12 років — **руйнівне** (виділення наше) для дитячого здоров'я, викликає різноманітні патології, починаючи від викривлення хребта й закінчуючи ожирінням” [175, с. 19 — 20].

І далі автор зауважує, що „метою освіти в новому столітті є навчити дітей розумно жити, діяти, творити, раціонально й бережно використовуючи природні ресурси (слід було б додати й свої власні) і постійно їх поповнювати” [175, с. 84].

На жаль, ця теза, на нашу думку, воістину фундаментальна й важлива, не набула в книзі В. О. Кудіна подальшого розгортання в плані переосмислення базового елемента освіти. Так, по ходу свого дослідження автор продовжує: „Говорячи про оновлення системи освіти, слід мати на увазі, що найменш бажаною є її уніфікація. Саме в новій системі освіти необхідна її диференціація на гуманітарні й технічні напрямки. Важливо передбачити можливість існування, нехай незначної кількості (можливо, одної — двох на адміністративний регіон), незалежних, експериментальних шкіл.

Вельми суттєво при цьому здійснювати обов'язкове навчання дітей до 11 — 12-річного віку в однакових (єдиних за змістом навчальних програм) школах і лише після цього переходити до етапу диференційованого навчання. Указаний період навчання в однакових школах як раз збі-

гається із семирічкою, яка існувала в радянській системі освіти й мала назву „неповна середня освіта”.

Необхідно також відзначити, що цей вік збігається із завершенням чергового періоду найбільш складних психофізіологічних змін у житті підлітків, нерідко виникають уже цілком визначені бажання щодо майбутньої професії. Усе більш чітко окреслюються технічні чи гуманітарні схильності.

Як бачимо, ідеться лише про оновлення системи освіти, що також необхідно й важливо. А що стосується необхідності переосмислення мети освіти, то все забуто. Базовим і провідним елементом освіти на всіх вікових етапах, на думку автора, залишаються ЗУНи, засвоєння яких має відбуватися на оновленій основі, представленій автором у порівняльному плані з традиційною системою навчання. Вона містить п'ять позицій, орієнтованих на: 1) розвиток творчого мислення особистості й розкриття її наукових, культурних і професійних здібностей і можливостей; 2) використання різноманітних джерел навчання; 3) творче засвоєння мінімального обсягу матеріалу, що сприяє максимальному засвоєнню змісту навчальних предметів; 4) творче застосування здобутих знань у практичній діяльності; 5) використання глобального підходу в реалізації отриманих знань з метою збереження екосистеми й поваги до життя всіх країн і народів світу.

Ці позиції доволі переконливі й не викликають сумнівів у їхній корисності й доцільності, але в них не знайшла місця теза „учити дітей самому життю”, висловлена автором раніше. Для нас же з погляду педагогічної філософії вона є наріжним каменем у побудові всіх освітніх процесів. Ми цілком солідарні з В. О. Кудіним в думці про те, що в кожному адміністративному районі повинні функціонувати штучні (одна — дві) експериментально-пошукові неза-

лежні школи, тим більше що цю ідею ми не раз висловлювали в раніше виданих книгах [152; 153; 156; 157; 158; 159].

Якщо оцінювати аналізовану книгу В. О. Кудіна в цілому, то вона заслуговує найвищої оцінки, оскільки примушує читача глибоко замислитися над долею молодого покоління й перспективами розвитку сучасної освіти, орієнтованої на оновлення: „Система освіти повинна допомагати творити й позитивно діяти, а не розповідати про дії; підказувати, як можна успішно здобувати знання, а не розмірковувати про знання; учити людину любити, а не навчати розмовам про любов. Інакше кажучи, освіта має бути *дієвою, а не розповідною*” (виділено автором) [175, с. 210]. Прекрасна думка, якщо б її можна було матеріалізувати в умовах чинної парадигми освіти, яка склалася історично й орієнтована на *якість освіти*, тобто на якість сприйняття, запам’ятовування, відтворення й застосування ЗУНів, а не на *якість життя* та його краси — працелюбності, моральності й духовної культури.

Можна низько вклонитися й іншій думці автора, висловленій ним з приводу *ядра* системи освіти, основою якого „*є мудрість учителів, педагогів, помножена на розум батьків, сім’ї, які готують дітей до життя, до вибору ними шляху добра й справедливості*” (виділено автором) [175, с. 86].

На жаль, автор не зміг піднятися над чинною парадигмою освіти й уявити, схопити ядро освіти в інших зв’язках і відносинах учительської мудрості, помноженої на розум батьків. Вона має бути помножена на мудрість життя ще двох сил — самих учнів та управлінців. Відома фраза „доля молодого покоління знаходиться в руках учителя”, м’яко кажучи, помилкова, оскільки ця доля цілком залежить від філософії життя й поведінки чотирьох сил у їхній спільній діяльності: філософії життя й поведінки самих учнів,

їхніх батьків, учителів і управлінців. А якщо точніше, то від того, наскільки гармонійні й співзвучні всі чотири типи філософій життя, поведінки, вчинків, діяльності учасників освітнього простору в режимі реального часу на педагогічному полі. Визнання цього факту і є первісна сутність нової теорії — теорії педагогічної філософії, з позицій якої ми й намагаємося переосмислити мету освіти з урахуванням психофізіологічних вікових особливостей. І як з'ясували раніше, на кожній стадії освіти цілі різні, орієнтовані на реалізацію окремо провідного або базового елемента й окремо супутніх на основі врахування вікових потреб. Нагадаємо, у початкових класах ставлять мету привчити дітей у щоденному режимі жити читанням художньої й навчальної книги, мовленням і мовотворчістю; у підлітковому віці — жити створенням чогось власними руками чи, інакше кажучи, займатися різноманітною фізичною працею; у старших класах — жити науками або інтелектуальною працею.

Фігурально висловлюючись, у початкових класах учень активно „ворушить” емоціями, занурюючись у світ книжних героїв; у середніх — активно рухає тілом, руками й ногами, занурюючись у світ різноманітної фізичної праці; у старших — активно „ворушить” мозком, занурюючись у світ науки.

Головна умова успішності цих занурень — міра часу. Як тільки учень втопився, тобто витратив накопичену ту чи ту внутрішню енергію (біологічну, фізичну, нервово-психічну), це занурення необхідно одразу припиняти й включати дитину в нове занурення чи виконання якогось навантаження з класу супутніх, названих раніше. Але це вже питання технології здійснення навантажень, черговість яких і послідовність їх проведення визначає безпосередньо вчитель, який відповідає за організацію щоден-

ного життя в школі своєї вікової групи або класу протягом усіх восьми чи дев'яти років навчання.

Організовує він її таким чином, щоб вона найбільш повно відповідала поставленим базовим цільовим компонентам окремо для дитячого віку та для підліткового. У його руках знаходиться все: підбір змісту занять з базового й супутніх циклів; обсяг відповідних навантажень за змістом і кількістю витраченого часу; вибір форм і методів проведення занять; використання системи контролю й обліку результатів занять. І тільки вчитель, спілкуючись щоденно з дітьми й дивлячись їм в очі, може визначати, наскільки комфортно їм під час занять, чи з радістю вони йдуть на них, з яким інтересом і бажанням виконують завдання й чи отримують після їх виконання моральне задоволення. І тільки йому дано право, спираючись на отримані результати в кінці робочого дня, вирішувати питання про те, як проводити чергові заняття наступного дня з перспективою виходу на стовідсотковий результат у цільових очікуваннях відповідно до заданих критеріїв.

Головний критерій вибору вчителем способу проведення занять й організації життя дітей і підлітків — не нашкодити їм і не обманути їхні світлі й радісні очікування, з якими вони йдуть до школи, і самому не обманутися у своїх професійних очікуваннях, також світлих і добрих. У цьому й проявляється гармонізація філософії життя й поведінки дітей і підлітків та філософії професійного життя й поведінки вчителя. А філософія поведінки управлінців і батьків полягає в тому, щоб не заважати такій гармонізації, а допомагати, стимулювати й сприяти її прояву.

Найбільш надійний і успішний спосіб гармонізації філософії життя й поведінки молодших школярів та філософії професійної діяльності вчителя — це занурення дітей у життя казкових героїв, яке для них у цьому віці є такою

ж необхідною й гострою потребою, як потреба рухатися, грати, їсти, пити, говорити, малювати, ліпити, кричати й співати, слухати казку й музику, засинати під них. Тому з тої хвилини, як тільки першокласник засвоїть буквар і набуде навичок швидкого читання доступного художнього тексту вголос і мовчки, читання казок і книг, а також їх переказування стає головним базовим елементом в його житті. Відповідно, цей процес є також базовим провідним елементом професійної діяльності вчителя. Це означає, що більшу частину часу щоденних занять слід витратити на занурення дітей у читання й переказування прочитаного. А це можна реалізувати тільки в умовах повної індивідуалізації навчання й індивідуальних темпів просування самими текстами. При цьому кожен учень має власний пакет завдань з читання на той чи той відрізок часу (день, тиждень, місяць, чверть, півріччя, навчальний рік).

Такий пакет формує вчитель за участі самого учня. Вчитель підбирає навчальні тексти для читання, а учень за рекомендацією вчителя сам обирає художні тексти — казки, дитячі оповідання й повісті. Завдання з першого пакета виконують як необхідні й корисні для справи й майбутнього життя незалежно від того, хочеться тій чи тій дитині це робити або не хочеться, а з другого (особистого) — для душі, тому що дуже хочеться це зробити.

Дотримання цього принципу організації й занурення дітей у процес читання й переказування прочитаного, що передбачає виконання дітьми двох складових завдань — обов'язкових і за власним вибором і бажанням, дозволяє міцно закріплювати в їхній свідомості й діях непорушне життєве правило: „Не все роблю, що хочу, але все роблю, що треба!” І висновок з цього правила: „Чим більше й успішніше я роблю те, що треба, тим більше можна робити те, що я хочу, і що не є шкідливим для мене й для інших”.

Відповідно до цього принципу в початкових класах організують і проводять заняття й за супутніми циклами, у яких використовують також двопакевні завдання — за вибором і обов'язкові.

Філософія визнання провідної ролі читання й переказування прочитаного в житті молодших школярів і відповідного вибудовування їхньої поведінки в режимі щоденного реального навчального часу навколо цього базового елемента має гносеологічне й психофізіологічне обґрунтування, а не тому що так захотілося авторам цієї книги.

Гносеологічне обґрунтування полягає в тому, що в цьому віці необхідно давати простір реалізації орієнтувально-дослідницького рефлексу „Що таке?“, який дає про себе знати й активно розвивається в дошкільні роки. Переривати логіку розвитку цього феномена — означає порушувати хід природного розвитку успадкованого рефлексу. Широко відомо, наскільки допитливі діти в дошкільні роки і як багато питань типу „Чому?“ вони задають своїм батькам. Але ті, зазвичай, завжди зайняті іншими справами, поспішають піти від розгорнутих відповідей і не горять бажанням слухати дитину. Читання дитячих казок, оповідань і повістей саме і є благодатним полем пошуку відповідей на питання „Що таке й чому?“

Психологічне обґрунтування полягає в такому. *По-перше*, читання й переказування прочитаного не потребує значних затрат фізичної енергії й напруження кістково-м'язової системи, яка в цьому віці надто слабка, щоб витримувати тривалі навантаження. Під час же читання вона перебуває в стані відносного спокою й накопичення внутрішньої енергії.

По-друге, читання пробуджує й оживляє емоційну сферу учня та дозволяє йому жити життям позитивних героїв казки чи дитячої повісті, радіти їхнім успіхам чи сумувати,

а іноді й плакати у випадку невдач, відчувати антипатію до негативних героїв.

По-третє, читання допомагає збільшувати концентрацію уваги й зосередженості, особливо в роботі з навчальною книгою й поступово напрацьовувати енергію вольових зусиль, примушуючи себе читати тексти малоцікаві, але необхідні й корисні.

По-четверте, щоденне читання й переказування прочитаного, яке приносить учневі позитивні і яскраві відчуття від самого процесу, є джерелом наповнення очікування повторної зустрічі з цим процесом наступного дня, як з радісною й бажаною подією.

І, нарешті, *по-п'яте*, організація індивідуального читання текстів та їх переказування під час занять дозволяє вчителю спостерігати візуально за станом кожного конкретного учня, бачити ознаки втоми й у потрібний момент переключити увагу та внутрішню енергію учня на виконання інших завдань із серії супутніх навантажень і таким чином дати можливість втомленим нейронам головного мозку, що відповідають за сприйняття інформації, відпочити. Інакше кажучи, із стану збудження перевести в стан спокою, створивши умови для накопичення нейронами витраченої біоелектричної енергії під час виконання інших видів завдань, наприклад, малювання, співу, лічби, письма чи фізкультури. Це означає, що в учителя є можливість процес читання протягом навчального дня організувати не однократно, а двічі-тричі, залежно від віку й від накопиченого досвіду. Якщо на другому році разовий процес читання на заняттях протягом дня не повинен перевищувати 10 — 15 хвилин, то до четвертого року він може збільшитися в часі в півтора — два рази. У цьому й проявляється філософія створення для дітей режиму й умов найбільшого психофізіологічного сприяння для вільного розвитку.

Крім гносеологічного й психофізіологічного обґрунтування провідної ролі читання в початкових класах, є ще й *соціально-моральне*. Воно полягає в тому, що в процесі індивідуального прочитання тої чи тої дитячої книги та її переказування учень набуває досвіду усвідомлення власних можливостей порівняно з можливостями інших і переконується в тому, що стовідсотковий результат його розумової праці за кількістю витрачених зусиль, за кількістю витраченого часу й кількістю прочитаних сторінок знаходиться в його руках і ні від кого іншого не залежить. Скільки він захотів, стільки й зробив, спираючись на свою волю й прояв власного характеру. А виконавши намічене, неодмінно відчуває й моральне задоволення — адже це його реальний успіх і нічий більше! Так мимоволі й поступово напрацьовується в учня почуття відповідальності, достоїнства й самоповаги.

Формування й закріплення в молодших школярів стійкої потреби в щоденному читанні веде не тільки до задоволення їхніх інтересів, до вивчення життя героїв, до накопичення знань про навколишній світ, до прагнення пізнавати життя за допомогою читання все більше й глибше, але й до того, що відволікає дітей від сумнівних і шкідливих дитячих забав, ігор, прагнень, шкідливих комп'ютерних захоплень, від прагнень отримувати задоволення ціною руйнування власного здоров'я або жорстокого поводження з тваринами й багато іншого негативного. Ось чому читання в дитячому віці має бути базовим і провідним елементом у системі щоденних навантажень в оптимальних пропорціях із супутніми навантаженнями.

І головна мета навчання в цей період полягає в тому, щоб привчити дітей якомога більше часу відповідно до індивідуальних можливостей використовувати для читання і якомога більше прочитувати й переказувати художній і навчальний текст.

Організувати щоденне читання дітьми художніх текстів — справа нехитра й нескладна, і зрозуміло чому. Інша справа — організувати індивідуальне самостійне читання навчальних текстів, та ще й з таких різних предметів, як рідна мова, математика, природознавство. І враховувати при цьому, що індивідуальні особливості сприйняття цих різних предметів у кожного учня різні (комусь легко дається математика, але важко мова, а комусь навпаки й т. ін.). Складність полягає ще й у тому, що текст навчальної книги сприймається набагато важче, ніж художньої. І тому він вимагає від маленького читача більшої уваги, зосередженості, вдумливості, неспішності й терплячості. Але й ці складності можна подолати, якщо вчитель спиратиметься на бажання самих дітей — навчитися осягати навчальні тексти й самостійно прочитувати їх на якомусь етапі чи одразу без попереднього їх пояснення вчителем. І не тільки прочитувати, але й переказувати. І плюс до цього самостійно виконувати після оволодіння технікою письма завдання з рідної мови у вигляді письмових вправ, завдання з математики у вигляді розв'язання прикладів і задач. Усі ці складності може подолати вчитель, який звик думати, шукати й знаходити правильні рішення у своїй професійній діяльності, а не тільки сліпо й бездумно виконувати накази, розпорядження й всілякі методичні рекомендації й указівки.

Подолавши названі складності й привчивши дітей у початкових класах самостійно й в індивідуальному темпі та режимі прочитувати від початку й до кінця навчальні тексти з основних шкільних предметів, передбачені на цілий навчальний рік, учитель таким чином підготує плавний перехід від поточної мети, поставленої на період навчання в початкових класах, до нової, яка охоплює підлітковий вік, тобто 5 — 9 класи. Відповідно до неї базовим

і провідним елементом освіти стають фізичні й трудові навантаження на дітей, а всі інші залишаються супутніми.

До них стало входити й читання книг, але при цьому вчителеві необхідно зберігати й розвивати досягнуту формулу життя дітей — ні дня без самостійного читання й переказування деякої кількості сторінок художнього й навчального текстів. І водночас перед дітьми ставлять завдання на наступні п'ять років — ні хвилини протягом дня без якоїсь корисної практичної справи — чи то фізичної праці (господарсько-побутової, з виготовлення необхідних предметів з дерева, металу, тканини та ін.), чи то занять фізкультурою й спортом у тренувальних залах чи на свіжому повітрі після сну.

Оскільки ці навантаження стають базовим елементом, то й витрати часу на їх реалізацію протягом занять мають бути відповідними — не менше 1,5 — 2 годин щодня в загальному обсязі. Як проводити ці заняття — професійна справа вчителя. Головний критерій їхньої результативності й ефективності — це стан фізичного здоров'я підлітків та їхнє особисте прагнення й бажання зміцнювати його ціною власної самостійної праці, яка приносила б їм відчуття радості при досягненні очікуваних результатів у тій чи тій справі й тих чи тих змаганнях, іграх, оглядах, конкурсах. Важливо, щоб кожен учень під час таких занять почувався комфортно, захищено й був упевнений у тому, що він може вийти на той результат, який відповідає його індивідуальним можливостям, силам і наполегливості, а потім, поступово нарощуючи сили, покращувати його й виходити на особистий рекорд у той чи той проміжок реального часу свого життя.

Значимість фізичних навантажень на учнів підліткового віку як базового й провідного елемента серед усіх інших має також гносеологічне, біологічне, психофізіоло-

гічне й соціально-моральне обґрунтування, вибудоване за аналогією з попереднім, але з урахуванням тих особливостей, які властиві підліткам і які описано в усіх підручниках з вікової психології. Тому ми їх не розглядаємо.

Отже, базовий елемент освіти в 5 — 9 класах — фізичні навантаження й супутні їм навантаження на інтелект (слухання, самостійне читання й переказування прослуханого й прочитаного тексту художніх і навчальних книг, самостійне виконання різноманітних письмових завдань — вправ, диктантів, переказів, творів, розв'язання прикладів, задач, виконання лабораторних робіт), а також на естетико-моральні аспекти (заняття різноманітними видами мистецтв, самостійне виконання соціально значимих і соціально-моральних завдань, доручень та ін.).

Як регулювати ці навантаження в черзі щоденних занять, вирішує безпосередньо сам учитель на основі врахування реальних подій у житті учнів і накопиченого ними попереднього досвіду. Спираючись на нього й спостерігаючи процеси, що відбуваються під час занять з кожного з циклів, він протягом дня може оперативнo змінювати як черговість, так і затрати часу з того чи того циклу (інтелектуального, спортивно-фізичного, трудового, естетичного, соціально-морального), віддаючи перевагу фізичним навантаженням (спортивно-фізичному й трудовому циклам), але без шкоди й для інших трьох циклів. Почергові й послідовні занурення підлітків у різні види діяльності дозволяє реалізувати принцип економного використання й збереження внутрішніх енергоресурсів, нейробіологічних і психофізіологічних, регулюючи процеси збудження одної групи нейронів (витрата енергії) і гальмування іншої (накопичення енергії). Інакше кажучи, під час фізичних навантажень відпочиває мозок, а під час інтелектуальних — тіло. А коли виплескуються емоції, то відпочиває й те, і те.

Хто може контролювати візуально такі процеси й регулювати їх перебіг? Звичайно, учитель, у класі якого не 35 — 40 учнів, а 12 — 15. Тому він же оперативно й вибудовує розклад навчальних занять на кожен день. І не за шаблоном, як складала й складають зараз розклад уроків заступники директорів масових шкіл на термін не менше чверті, спираючись на навчальний план і напрацьований досвід, а по ходу живих подій, що відбуваються в класі, у заданий той чи той проміжок часу й керуючись тим, що він бачить на власні очі і яку ауру життя своїх учнів у ці хвилини він відчуває особисто. І зіставляючи отримані дані з поставленою метою й завданнями, що з неї випливають, визначивши, наскільки успішно вони реалізуються в режимі реального часу, він приймає потрібні рішення щодо побудови черговості (розкладу) циклових занять на кожний робочий день, призупиняючи той чи той цикл занять і починаючи інший, незалежно від того, у якій формі проходить заняття — чи то індивідуально, чи то в парі, чи то групою (класом) у цілому.

Описану технологію організації й проведення навчальних занять у дитячому й підлітковому віці (1 — 9 класи) можна охарактеризувати як педагогічно й психологічно *гнучку*, тобто рухому й динамічно-креативну, яку вчитель вибудовує на основі теорії педагогічної філософії як принципово нової. Така технологія дозволяє найбільш повно врахувати на цьому етапі дорослішання учнів основні закони й закономірності, що випливають з них, сформульовані в теорії педагогічної філософії, а саме, закон єдності й взаємозумовленості життя, поведінки й діяльності основних учасників освітнього простору з їхніми світоглядними позиціями й поглядами; закон присутності недостатнього й надлишкового, сприятливого й несприятливого, творчого й руйнівного

в їх оптимальному співвідношенні; закон відповідності досягнутого очікуваному.

Одночасно з цим вона також дозволяє успішно рухатися в руслі основних ідей, що лежать в основі теорії. Нагадаємо їх — це ідея визнання життя молодого покоління й кожної окремої особистості головною цінністю освітнього простору; ідея прояву необхідної й постійної турботи про збереження, розвиток і зміцнення здоров'я дитини на всіх етапах дорослішання; ідея впровадження в освітній простір психолого-педагогічного, соціального й філософсько-педагогічного сприяння вільному розвитку молодого покоління й кожної особистості; ідея необхідного обмеження заборонних і дозвільних управлінських функцій і розширення організаторських і пошуково-творчих, орієнтованих на розвиток творчих процесів і пригнічення руйнівних.

Сьогоднішня масова педагогічна практика й організація професійної педагогічної діяльності на наукових основах передбачає наявність у педагогів високої культури філософсько-педагогічного мислення. Тільки спираючись на такий фундамент, можливо сформувані ключові професійні педагогічні вміння, які визначають у сучасних умовах успіх та ефективність педагогічного процесу. До таких умінь ми відносимо:

Уміння визначати філософські основи педагогічної теорії, концепції, конкретного дослідження, зокрема власного. Установлювати, до якої парадигми (традиційної, гуманістичної, гуманітарної) належить та чи та теоретична побудова й чи можливо за її методологічними основами, актуальністю, характером дослідницької проблематики, використовуваними методами отримувати адекватні результати. При цьому важливо уникати механічності у визначенні парадигмальної приналежності теорії, концепції, окремого дослідження, яка може проявитися в стерео-

типному підході до різних формулювань (якщо автор сам називає свою концепцію особистісно орієнтованою, значить, вона належить до гуманістичної парадигми, оскільки всі концепції особистісно орієнтованої освіти визначають у сучасній педагогіці як гуманістичні — тоді як сама назва концепції може не відповідати її сутності).

Уміння вибирати адекватні особливостям педагогічного процесу методологічні підстави. Цей критерій тісно пов'язаний з попереднім. Уміння вибирати методологічні підстави власній педагогічній діяльності передбачає також цілісність, єдність свідомості педагога на всіх її рівнях — методологічному, теоретичному й технологічному. Нерідко трапляються випадки, коли така цілісність виявляється порушеною, наприклад, на методологічному рівні процес може бути охарактеризований як гуманітарний, а модель педагогічної діяльності та її технології мають традиційний чи навіть авторитарний характер.

Здатність до методологічної рефлексії в процесі педагогічної творчості чи конкретного дослідження. У гуманітарній парадигмі рефлексія здійснюється за двома лініями: „моє дослідження” (рефлексія дослідницької діяльності, яка передбачає відповіді на питання про адекватність методів дослідження досліджуваному феномену, завданням і гіпотезі дослідження, про ступінь цілісності дослідження та ін.) і „я в дослідженні” (аналіз власних ціннісних орієнтирів та їх відбиття через дослідницьку проблематику, пошук смислів, основою для якого постає досліджуваний феномен, пошук шляхів професійного самовдосконалення та ін.). Для педагога-дослідника рефлексія є способом професійної діяльності, який дозволяє знайти шлях саморозвитку, скоригувати власну поведінку, діяльність, стосунки в процесі не тільки дослідження, але й педагогічної взаємодії. У рефлексивному процесі мислення педагога

нерозривно пов'язано з осмисленням, переосмисленням, відкриттям нового для себе, проектуванням особистісного смислу на реальний педагогічний процес. Логіка рефлексивного рівня самосвідомості відтворює в кінцевому підсумку теоретичні моделі діяльності, які стали особистісними критеріями.

Уміння практично застосовувати положення системного підходу до організації й здійснення педагогічного процесу. Це вимагає передусім розуміння його нелінійного характеру, формування професійного погляду на педагогічний процес як на нелінійну динамічну систему, що дозволяє встановити характер залежності між створюваними педагогом умовами, педагогічними впливами й взаємодіями, з одного боку, і якісними змінами в самому педагогічному процесі й у внутрішньому світі включених у нього суб'єктів — з іншого.

Уміння інтегрувати різні типи знання — філософське, конкретно наукове, образно-чуттєве та ін. Оскільки гуманітарна парадигма передбачає отримання не фрагментарного, а цілісного знання про світ, педагогові необхідне вміння не механічно об'єднати фрагменти знань про педагогічний процес і педагогічну діяльність, а розглянути педагогічні феномени в усій можливій повноті. Така повнота недосяжна, якщо використовувати винятково наукове знання (особливо в його „когнітивістському”, „природничо-науковому” розумінні). Вона можлива лише тоді, коли педагог виявляється здатним подивитися на досліджуваний феномен з позицій іншого знання, передусім філософського.

В останнє десятиліття в науці стала виразною тенденція до об'єднання ресурсів окремих дисциплін, що обіцяє просування у вирішенні важливих фундаментальних і практичних завдань і дає можливість піднятися на

рівень педагогічно відповідної взаємодії із суб'єктивною реальністю, природою людини. Наявна в освітній практиці діяльнісно-відтворювальна, когнітивно-поняттєва, раціонально-об'єктна модель засвоєння позасуб'єктного досвіду на сьогодні себе вичерпала.

Щоб усе це успішно втілювати в щоденному режимі в шкільному житті дітей і підлітків, учителям потрібно небагато.

По-перше, щоб йому не заважав ніхто з управлінців від найнижчого до найвищого рівня.

По-друге, учителям має бути надано свободу вибору всіх тих засобів і способів професійної діяльності, які б дозволяли йому успішно реалізувати намічені ним цілі й завдання на період дитячого, а потім і підліткового віку. У своєму виборі він відповідальний тільки перед законом, учнями та їхніми батьками й перед власною совістю.

По-третьє, щоб він глибоко усвідомив теорію педагогічної філософії й головні її постулати, повірив, трансформував їх у власні світоглядні позиції й переконання професійного характеру й керувався ними у своїй професійній діяльності. Це означає, що вчитель покликаний стати носієм філософії професійної діяльності, орієнтованої на філософію життя інших носіїв, а саме дітей і підлітків, і вибудовувати з ними відповідні взаємоповажливі та взаємодовірливі стосунки.

І *по-четверте*, щоб учитель повірив не лише в силу теорії педагогічної філософії, але й у силу й можливості його учнів, а також у власні сили, можливості й свій творчий потенціал, щоб почув вічний і голосний поклик крові, що закликає до пошуку й створення чогось нового у професійній діяльності. Про виконання всіх цих чотирьох умов ітиметься в наступному розділі.

РОЗДІЛ 3

ФІЛОСОФІЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, ОРІЄНТОВАНА НА УЧНІВ ДИТЯЧОГО Й ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Філософія професійної діяльності вчителя початкових класів, яка склалася історично й діє сьогодні, орієнтована тільки на дитячий вік, виключаючи підлітковий. Її світоглядна основа, зокрема й професійно-педагогічні погляди та переконання — це набуття в процесі навчання в педагогічному навчальному закладі (ВНЗ, училищі, коледжі) наукових знань, умінь й навичок з тих навчальних предметів, які передбачено навчальним планом і з яких розроблено й затверджено обов'язкові навчальні програми.

Як відомо, ці документи розробляють відповідно до державного й соціального замовлення на підготовку висококваліфікованих, усебічно розвинутих, високо культурних і фізично здорових педагогічних кадрів, здатних на сучасному рівні вирішувати завдання виховання, навчання й освіти учнів початкової школи. У зв'язку з цим навчальний план з підготовки вчителя початкових класів у педагогічних університетах містить понад 60 навчальних дисциплін, більша частина з яких — обов'язкові для вивчення, менша — за вибором. Коло навчальних дисциплін доволі широке, різноманітне й представницьке. Усі вони певною мірою структуровані й розміщені на загальній

матриці, у комірках якої задано терміни вивчення кожної дисципліни за роками й семестрами, загальну кількість годин на вивчення та розподіл їх на лекції, семінари, практикуми й лабораторні роботи, а також на самостійну роботу, кількість контрольних робіт, курсових проєктів, заліків, екзаменів.

Структуру сучасного навчального плану зі спеціальності вчителя початкових класів як в основному, так і в розширеному варіантах з додатковою спеціалізацією, побудовано на принципах послідовної трирівневої підготовки — загальноосвітньої, фундаментальної та спеціальної. Спеціальну підготовку побудовано на принципах оптимального поєднання теоретичної підготовки з практичною, тобто з безвідривною й відривною практикою роботи в школі. Затрати часу й терміни проведення тої й тої практики також розраховано в навчальному плані.

Таким чином, основоположні державні документи — навчальний план і навчальні програми — розробляють і вибудовують на простій і зрозумілій філософії: якомога більше впровадити в голови майбутніх учителів початкових класів міцних і глибоких наукових знань, щоб у подальшому вони могли самі успішно впроваджувати частину цих знань у процесі професійної діяльності в голови своїх учнів. На цьому філософському постулаті побудовано підготовку вчителів не тільки з обговорюваної спеціальності, але й з усіх інших. Більше того, постулат перенесення або „пересаджування” строго фіксованого обсягу наукових знань чи наукової інформації з одного джерела в інше, а якщо точніше — з друкованих та електронних носіїв у голови тих, хто навчається, є однаковим для всіх ВНЗ і з усіх спеціальностей, а також для всіх середніх шкіл і ступенів освіти. Постулат простий і діє в тричленному поєднанні — є суб’єкт засвоєння, є суб’єкт-передатчик того, що має

бути засвоєно, і є програмний підручник, з якого вилучають те, що має бути засвоєно.

Тричленну філософію освіти винайшов і розробив Я. А. Коменський у XVII ст., і вона продовжує жити в незмінному вигляді й нині. Віддаємо належне винаходу, він дійсно видатний та епохальний, оскільки живе майже чотириста років. Але зараз XXI століття, у якому життя молодого покоління проходить в абсолютно інших історичних умовах, що не накладаються на умови XVII століття. І світ дорослих ніби збожеволів, не усвідомлюючи цього, і з величезною наполегливістю й байдужою впертістю від імені держави продовжує обсяг наукових знань, що безперервно збільшується, пересаджувати в голови молодого покоління з допомогою посередника — учителя або викладача.

Процес пересаджування, названий делікатним та інтелігентним словом „викладання”, поставлений на конвеєр, діє, як маховик, що розкручується, набирає сили з першого року навчання й до випуску як у середній школі, так й у ВНЗ.

Найбільшої шкоди тричленна філософія пересадки знань з одного джерела в інше, або з неживого матеріального носія в живий, завдає учням найбільш тендітного й ніжного віку, спочатку дитячого, а потім і підліткового. Ці два приграничних вікових періоди є ще й найбільш незахищеними зсередини. Тому в голови дітей у цьому віці можна пересаджувати все, що надумують замовники й автори програм, навчальних книг і посібників, а разом з ними й передавальна ланка — учителі початкових класів, а потім і всі учителі-предметники, різноголосся яких у 5 — 9 класах набагато більш небезпечне за одноголосся в 1 — 4 класах.

Думаємо, що послідовники Р. Штейнера у Вальдорфській школі не випадково відмовилися від багатоголосся й доручили вести заняття всі дев'ять років навчання

одному вчителеві, який здобував додаткову підготовку з предметів, передбачених навчальними планами для 5 — 9 класів.

Досвід цієї школи знаходить застосування й розвиток не тільки в Німеччині, але й в інших країнах, і тому він заслужовує ретельного вивчення й поваги. Але для нас важливіше, що такий прецедент є, і ми лише покликаємося й спираємося на нього як на прецедент, не більше, оскільки базуємося на власному фундаменті — теорії педагогічної філософії. Саме вона орієнтує на те, щоб у роботі з дітьми й підлітками враховували їхню філософію як спосіб життя, протягом восьми — дев'яти років провідним й основним працював один учитель, якому б усі учні цілком вірили і який би безмежно вірив у їхні сили й можливості, не ловив би їх на допущених помилках, а допомагав їм самим знаходити й виправляти ці помилки. Але це справа техніки й майстерності кожного окремого вчителя, яких можна набути з досвідом. На рівні ж педагогічної філософії справа складніша, оскільки вчителеві належить подолати усталені стереотипи мислення, з одного боку, а з іншого — тиск з боку управлінців і напрацьованих інструктивних та методичних матеріалів.

В усталеному педагогічному мисленні необхідно подолати два забобони, що лежать в основі традиційної філософії й учителя, й управлінця. Перший забобон виражено в тому, що весь обсяг знань відповідно до затверджених програм слід неодмінно вивчати невеликими порціями під керівництвом учителів-предметників. Скільки навчальних предметів, стільки й учителів. На кожному уроці вивчення нових знань планують одну порцію, обсяг якої визначають з урахуванням віку учнів і з року в рік збільшують. Чим старший вік, тим більший обсяг порції, яку вивчають за один урок. Такий принцип руху програмою

можна умовно назвати порційно-кроковим — одна й та сама порція знань для кожного учня й усього класу в цілому й один крок уперед спільною шеренгою. Відповідно ритми й темпи руху програмою для всіх однакові.

З позицій теорії педагогічної філософії такий спосіб руху програмою не узгоджений з індивідуальними можливостями й здібностями дітей і сковує ініціативу кожного із них, нав'язуючи всім однаковий темп, ритм, терміни прочитання книжних текстів. Щоб подолати цей забобон, необхідно дозволити дітям здійснювати вільне плавання текстами не лише художніх творів, але й усіх навчальних книг. Тільки в цьому випадку філософія як спосіб життя й пізнавальної праці дітей і підлітків протягом усього їх навчання за програмою дев'ятирічної школи набуде повноцінного й стійкого стану та звучання. Повноцінного тому, що в такому способі життя кожного окремого учня знайдуть реальне пробудження й утілення його головні внутрішні спонукальні феномени — самостійність, допитливість, змагальність і творчість. Адже занурюючись у тексти книг, осмислюючи їх, переказуючи, застосовуючи прочитані правила на практиці, він може в режимі реального часу працювати рівно стільки, скільки захоче сам, але дотримуючись якогось заздалегідь установленого мінімуму. Наприклад, читати навчальну книгу щодня не менше заздалегідь визначеної кількості часу або залежно від кількості прочитаних сторінок та ін.

Упровадження такого способу життя дітей і підлітків у повсякденний навчальний шкільний режим означатиме повну індивідуалізацію навчання, оскільки в прочитанні й переказуванні текстів основних навчальних книг кожен учень піде власним шляхом. Хтось із них може прочитати ту чи ту навчальну книгу, розраховану на цілий навчальний рік, за півроку, а можливо, і швидше, іншому ж буде пот-

рібен рівно рік. Тобто, у кожного з них відповідно до можливостей, зібраності, наполегливості будуть свої терміни прочитання кожної навчальної книги від першої сторінки й до останньої. Важливо, щоб її було прочитано, переказано й щоб більшу частину письмових завдань, вправ, задач і прикладів було виконано. Після завершення роботи з книгою кожен учень робить у своєму паспорті запис про власне досягнення й ставить відповідну дату, розписується й дає цей документ учителеві на затвердження. Усе має відбуватися відкрито, чесно, публічно. І, звичайно, такий день для учня має бути святом — великим і зворушливим. Очікування зустрічі з цим днем і повинне приносити учневі радість повсякденного життя.

А щодо технічних деталей, які виникають під час організації щоденного читання навчальної книги кожним учнем окремо та його вільного плавання текстами книги, то це справа досвіду й майстерності вчителя та поточної ситуації в класі.

Щоб організувати самостійну роботу з текстом навчальної книги (читання, переказування, письмові роботи), учителеві необхідно подолати не тільки перший забобон, про який уже було сказано, але ще й другий. Цей горішок міцніший за перший, а сенс забобону полягає в тому, що шлях викладання вчителем знань невеликими, тобто поурочними порціями є єдино можливим і правильним. Це означає, що робота учня з текстом навчальної книги можлива лише тоді, коли вчитель попередньо все виклав і пояснив, та ще й з усілякими методичними викрутасами й химерами. На цьому фундаменті й тримається вся будівля освіти — від першого класу до випускного в середній школі й від першого курсу до випуску у ВНЗ. Можуть, щоправда, бути й винятки — окремі теми програм виносять на самостійне опрацювання, але це не змінює картину в цілому.

Отже, чи дійсно учні молодших і середніх класів не можуть читати тексти навчальних книг без попереднього викладу й пояснення їх учителем? Якщо відповісти стверджувально, то це блеф! Усі тексти навчальних книг пишуть фахівці, і вони знають, якою мовою треба розмовляти з дітьми того чи того конкретного віку. І тому в будь-якій навчальній книзі, чи то для 1-го класу, чи 2-го з того чи того предмета мова цих книг для учнів доступна, проста й зрозуміла. І ми виходимо з визнання того, що буквально всі навчальні книги з усіх навчальних предметів учні можуть вільно прочитувати самостійно, причому в повному й адекватному розумінні всього, що в них написано. Точно так вони можуть і переказувати прочитане. Якщо в когось не виходить з першого разу, є в запасі другий і третій. Адже учня ніхто не пришвидшує, не підганяє, він сам приймає рішення про те, як вийти йому в прочитанні книг на відповідний результат, тобто тільки успіх чи особисте досягнення.

Не виключено, що із 12 — 15 учнів у класі знайдеться кілька, які можуть рішуче відмовитися самостійно читати тексти навчальних книг, причому під різними приводами — „Я не розумію”, „Не хочу й усе!”, „Спочатку Ви розкажіть про те, що там написано” та ін. Вірити таким відмовкам не слід, оскільки їх придумали на ходу ті учні, які звикли вдома отримувати все необхідне без праці — „кашку з ложечки й прямо в рот, спочатку за маму, потім за тата, за бабусю й за всіх інших”.

Таких не варто примушувати. Не хоче — не треба. Слід лише запропонувати те, що їм потрібно. Пройде кілька років життя дітей у такому ключі, і „відмовники” зрозуміють, що їм вигідніше й комфортніше займатися самостійним читанням навчальних книг.

Пропонуючи вчителеві організувати й проводити в щоденному навчальному й домашньому режимі читання

та переказування текстів навчальних книг з мови, математики, інших предметів, не лише організовувати, але й вчасно підказувати й допомагати учням своїми порадами, керувати цим читанням і переказуванням прочитаного, ми розуміємо, наскільки це важка, а можливо, з першого разу й не підйомна справа. Адже одна справа читати тексти художніх творів — казки, оповідання, повісті, і зовсім інша — читати тексти навчальних книг. У першому випадку учень живе життям героїв і відчуває велику емоційну й духовну насолоду, він безперервно наповнений приголомшливим почуттям очікування — яка подія в житті героїв може відбутися на наступній сторінці.

І абсолютно інша справа, коли учень занурюється в читання навчальних книг. Тут потрібна концентрація уваги, зосередженість, осмислення кожного слова й кожного речення, прояв волі й наполегливості, оскільки в окремих випадках виникає необхідність прочитання того чи того речення не один раз, а двічі, а іноді й більше разів. Повернення до раніше прочитаного необхідне тоді, коли прочитання наступного речення викликає якісь утруднення в розумінні його смислу.

Труднощі, які безперервно виникають під час читання тексту тої чи тої навчальної книги з рідної мови, математики чи якогось іншого предмета, породжують в учня бажання закрити навчальну книгу й більше не читати її. От тут-то й потрібна підтримка вчителя, його мудра й добра порада та віра в сили й можливості учня. Адже йому необхідно знайти слова, з допомогою яких він зможе переконати учня, що в того все вийде.

Ураховуючи складність самостійного читання навчальних книг, переказування прочитаного, виконання письмових завдань, розпочинати цю роботу можна тоді, коли для цього в класі буде створено всі необхідні умови.

Одна з них вирішальна — коли всі першокласники успішно освоюють буквар, тобто прочитають його й набудуть навичок швидкого читання вголос і мовчки. Кожен учень захопитися читанням художніх книг, дитячих казок, повістей чи оповідань і щодня присвячуватиме йому деякий відрізок часу — від 30 хвилин і більше. Одним словом, коли учень не зможе прожити жодного дня без захопливого заняття — читання. І, ймовірно, доти, поки учень не напрацював таку потребу, пускати його у вільне плавання читанням текстів навчальних книг недоцільно.

Отже, в експериментальних умовах робота з текстами навчальних книг має розгортатися лише після того, коли всі учні навчаться читати й „захворіють” пристрасстю самостійного читання дитячих книг. Як тільки це відбудеться, для вчителя звучить сигнал — час для самостійного читання навчальних книг настав. День початку роботи має бути святковим для тих учнів, які готові вирушити у вільне плавання текстами навчальних книг у певній послідовності. Як це оформити та організувати красиво й цікаво — справа фантазії й творчості вчителя, а також батьків і самих дітей. Бажано, щоб це свято було для всіх учнів класу в один день, хоча не виключено інший варіант — по групах, залежно від готовності вирушати у вільне плавання тої чи тої групи дітей. При цьому установка одна — обов’язково самостійно й невеликими порціями прочитати всю книгу, супроводжуючи читання переказуванням прочитаного й виконанням письмових завдань. Відповідно, учні повинні оволодіти навичками письма й усної лічби. Треба ж їм вести облік прочитаних сторінок і кількості днів, що минули від початку плавання. І звичайно, учні повинні працювати парами, щоб була можливість переказувати прочитані тексти один одному тихим голосом, сидячи за партами й не заважаючи іншим. Учитель же все це контролює й спря-

мовує події в класі в потрібному напрямку, час від часу сам вислуховує переказування прочитаного тим чи тим учнем, надихаючи на подальше плавання.

Зазначимо, що на самому початку процес самостійного читання навчальних книг без відриву від тексту не повинен перевищувати 10 чи максимум 15 хвилин, оскільки діти від напруження думки, зібраності й прагнення зрозуміти те, про що йдеться в тому чи тому тексті, швидко втомлюються. Завдання вчителя й полягає в тому, щоб вчасно помітити цю втому й оперативно переключити увагу та змінити вид занять. Як нагороду можна використовувати якусь частину часу (від 15 до 20 хвилин) на читання художнього тексту, казки, оповідання, повісті.

Зміна занять і перехід від одного циклу занять до іншого — усе це в руках учителя, і для нього немає ніякого розкладу уроків, а є заняття з дітьми різними видами діяльності за відповідними циклами — інтелектуальним, спортивно-фізичним, трудовим, естетичним, соціально-моральним. Причому переходити від одних занять до інших можна в будь-який час як на прохання дітей (спільне чи індивідуальне), так і за рішенням учителя. Черговість і зміна, частота й час навантажень у щоденному режимі — фізичних, трудових, інтелектуальних, естетичних, соціально-моральних — це його прерогатива. Головне полягає в тому, щоб протягом усього робочого дня всі діти відчували повноту й радість творчого життя, що вимагає від них прояву всього того, чим нагородила їх природа — фізичної енергії, кмітливості, думки й духу, самовираження й самотворення, позитивних і негативних емоційних станів — сміятися й радіти, коли смішно й гарно, плакати, коли боляче й погано як самому учневі, так і його близьким (вдома, у школі, героям казки).

Учням у дитячому й підлітковому віці завжди хочеться

робити багато — рухатися, грати, співати, ліпити, будувати, малювати, декламувати, доглядати за тваринами й рослинами, допомагати дорослим і маленьким, або інакше, творити добру справу, радіти успіхам і сумувати з приводу невдач. Спираючись на ці природні бажання й прагнення дітей, учитель без особливих проблем і трудностей може вибудовувати й проводити заняття з усіх основних циклів протягом робочого шкільного дня. Але при цьому необхідно зробити так, щоб не порушувався баланс навантажень і між ними не виникали диспропорції, щоб жоден вид навантажень не домінував на шкоду іншому. Сигнали про виникнення диспропорцій між навантаженнями надсилає сама практика проведення занять, і вчителеві важливо вловити їх і вчасно відреагувати.

Нагадаємо, у структурі особистості найвищою інстанцією є соціально-моральний аспект, він контролює два інші аспекти чи два підструктурні утворення — психічний і фізичний. Тому зрозуміло, що в системі циклових занять з дітьми й підлітками в школі соціально-моральний цикл має посідати особливе місце. І, мабуть, не стільки особливе, скільки привілейоване, бо інстанція-то вища. Але якою мають бути суть і зміст соціально-моральних навантажень? Адже навчальної книги, яка розповідала б дітям про те, що таке моральність як основа стосунків між людьми, суспільством і державою, поки немає. Але це зовсім не означає, що такої навчальної книги життя не повинно бути для школярів. Для студентів передбачено таку книгу, у якій викладено філософію як науку та всі її теоретичні дефініції й постулати, що розкривають закони життя на Землі й у всесвіті. Ця галузь наукових знань, абстрактність яких доведено до найвищої точки, дійсно, дуже складна для сприйняття й розуміння читачем чи слухачем. Невипадковим є те, що в зарубіжній педагогіці й психоло-

гії філософські пізнання підготовленого фахівця вищої кваліфікації є критерієм його „вченості”, відповідно до якого за підсумками дослідницької діяльності здобувачеві присуджують ступінь доктора філософії в галузі педагогіки. Такий підхід поширений не тільки для психолого-педагогічної спеціалізації, але й для всіх інших, як гуманітарних, так і природничо-математичних.

І тут усе зрозуміло — адже йдеться про філософію як науку, а не про філософію як спосіб життя — власного захисту, збереження, зміцнення й розвитку, яка абсолютно байдужа до всіх науково-філософських постулатів і категорій. Тому й безглуздо йти до дітей з розмовами на тему філософії як науки. З ними треба розмовляти про те, що їх хвилює, який спосіб життя їх влаштовує, чого вони очікують, що хочуть мати, куди спрямувати їхню допитливість, надлишкову енергію, чого вони хочуть позбутися тощо.

Як не крути, а філософію як спосіб життя дітей у шкільному житті вчитель змушений формувати, наповнюючи її теплом, світлом, трепетом, очікуваннями й добрими справами. Ця ніша у філософії шкільного життя не повинна бути порожньою ні хвилини, інакше її заповнять протилежні складники — байдужість, холод, пустота й лень, вигода, хитрість і жадність та багато іншого.

Як це має відбуватися, підкаже сам перебіг подій і той склад дітей, з яким почне працювати вчитель у перший день у першому класі й працюватиме протягом чотирьох, а ще краще — восьми — дев’яти років у режимі „вільного плавання”, бадьоро крокуючи сходами успіхів і досягнень.

У перші дні занять цілком виправданими є бесіди вчителя з дітьми тривалістю не більше 5 — 7 хвилин на тему „Хто я? Навіщо прийшов до школи і як мені жити в ній?”. Тему можна назвати й по-іншому, але сенс бесіди полягає в тому, щоб закласти у свідомість і мислення першоклас-

ника вихідну й найбільш значиму для такого моменту світоглядну позицію, яка може стати вирішальною на багато років, — погляд на самого себе й навколишній світ, з яким він входить у контакт щодня.

Погляд на те, навіщо він прийшов до школи, йому вже навіяли батьки, однолітки, знайомі дорослі, і він уже твердо знає, що прийшов до школи *за знаннями*. Для чого вони йому потрібні, теж знає — щоб отримати після закінчення школи атестат про освіту, гарно б з відмінними чи добрими оцінками, щоб вступити у вищий навчальний заклад.

Філософія й логіка життя на наступні 11 років проста — якщо в школі йому щось дають щодня у зваженому пакунку, то йому це щось неодмінно треба брати. Простягни руку, відкрий долоньку, будь слухняним і все, що покладе в неї вчитель, бери — це тепер усе твоє. Не розгуби, дома все утряси, упорядкуй, а завтра принеси цілим і неушкодженим і покажи це вчителю й продовжуй робити все те, що покаже й скаже вчитель. У цьому випадку виростеш ти гарною й потрібною людиною, гідною поваги в суспільстві — грамотною, освіченою, культурною, фізично та морально здоровою й міцною. Приблизно таку світоглядну позицію й упроваджують прямо чи опосередковано у свідомість і мислення учня з перших днів перебування в школі. Вона чітко й недвозначно орієнтована на його величність „Знання”, навколо якого все й обертається в школі, яке щодня дають і яке щодня треба брати, та ще й зберігати в довгостроковій пам’яті.

Нав’язана дітям філософія життя, побудована на світоглядному принципі „дають — бери!” не найкраща й не найрозумніша, а тим більше не найбільш творча. Вона швидше утримансько-споживацька, тобто руйнівна стосовно життя дітей і підлітків в усіх його складниках.

І якщо з цим погодитися, то до дітей треба йти з іншою

філософією, закарбовуючи її в їхніх серцях, душах і думках з допомогою простих і зрозумілих для них слів. Смысл їх у тому, щоб діти зрозуміли головне — навіщо вони прийшли до школи й чим займатимуться в ній. А вони до школи прийшли зовсім не за знаннями, як думають усі дорослі, зокрема батьки. Самі по собі знання, здобуті людиною, викладені в друкованих та електронних джерелах, — ніщо порівняно з *життям* кожного з дітей. Щось можна знати й чогось не знати, від цього нічого не змінюється ні в джерелах матеріалу, ні в житті кожного читача. Сьогодні не знаєш — чи не проблема, якщо виникне необхідність — дізнаєшся завтра. Головне захотіти! А це вже зовсім інше — це життя, присутнє в кожній дитині, подароване природою (Богом!), батьками. Тому життя — божественний дар! Це унікальне й неповторне явище, у життя немає копії, немає другого примірника, воно завжди унікальне. Життя, присутнє в кожній дитині, тендітне, ніжне, таємниче, загадкове, вразливе, потребує захисту, турботи, підтримки, зміцнення, оскільки на нелегкому шляху від народження до смерті дуже багато небезпек, які несуть життю загрозу й передчасну смерть. У житті на тому чи тому часовому відрізку киплять пристрасті, бажання, які також несуть небезпеку для життя, але вже зсередини. Вони можуть збагачувати його, але рівною мірою й збіднювати та руйнувати аж до самознищення. Щоб переконатися в цьому, достатньо подивитися фільм, у якому знято жорстокі сцени вмирання дітей від передозування наркотиків.

Так що в школі учитель з дітьми повинен іти в похід не за знаннями — вони нікуди не дінуться від них, навпаки, самі прийдуть, коли кожна дитина сама захоче цього й витратить на це свої життєві ресурси й сили, тобто частку свого головного багатства — життя. Учитель з дітьми повинен піти іншим шляхом, а саме в гущу самого життя, у

кипіння його бажань, страстей, у події перемог над собою й у нові життєві знахідки, успіхи чи досягнення. І на шляху цьому не оминати невдач і пов'язаних з ними переживань, оскільки гладкого шляху до мети немає. Але це і є життя з усіма його радостями й печалами.

Шкільне життя особливе, воно не збігається з домашнім і вуличним. І завдання вчителя — спробувати побудувати його для дітей радісним, щасливим, багатим, різнобічним і повноцінним, тобто таким, яке б створювало кожному дитину як особистість, а не руйнувало передчасно, а також по можливості допомагало їй бути здоровою й щасливою.

Але вчитель не зможе цього зробити, якщо діти не допомагатимуть йому з великим бажанням. Тут головне, щоб бажання збігалися. Бажання вчителя, наприклад, імовірно, може полягати в тому, щоб кожна дитина прокидалася щоранку в той самий час у гарному радісному настрої з передчуттям того, що в цей день у школі її очікує тільки хороше й світле. І ще, щоб, прокинувшись з таким настроєм, самостійно й старанно займалася на свіжому повітрі ранковою пробіжкою й фізичною зарядкою протягом 20 — 30 хвилин. А після цього, прибравши своє ліжко, умившись, поспідавши, одягнувшись у шкільну форму, не поспішаючи, з почуттям виконаного обов'язку пішла до школи. Зустрічаючи ж дітей біля входу, учителеві необхідно побачити на їхніх обличчях радісні посмішки й почути крики: „А ми вчасно прокинулись і робили фіззарядку на свіжому повітрі!”

Саме такими мають бути вчителеві бажання на всі наступні дні. Але ж це тільки маленька часточка його бажань.

Звичайно, шкільне життя дітей і підлітків відмінне від життя вчителів, але оскільки вони входять у контакт, то їхні бажання повинні рухатися назустріч одні одним, а не навпаки.

Нагадаємо, діти повинні приходити до школи не просто за знаннями, а щоб навчитися жити в ній, у ході цього задовольняти свої бажання, яких у кожного з них пребагато. І вони настільки різноманітні, що всі неможливо назвати й підрахувати, тобто загальна кількість їх незліченна. І всі вони у вічному русі, плаванні, змінах. Є бажання — є життя. Багато з них дають про себе знати навіть уві сні, і як курйоз (свідомість-то спить!) деякі з них (біологічні) здійснюються.

Щоб учитися повноцінно шкільному життю, розпочинати треба з усвідомлення своїх бажань. Бажати можна багато — їсти, пити, спати, бігати, стрибати, щось робити, ліпити, малювати, стругати, шити, будувати, носити вишуканий одяг і красиве взуття. У дитинстві багатьом хочеться мати все, нічого не роблячи, не докладаючи ніяких зусиль. І неодмінно найкрасивіше й найкраще порівняно з тим, що мають інші однокласники. У цьому немає нічого поганого, якщо це всього лише мрії, бажання й смакування наперед. Але й немає нічого гарного, тому що вони надлишкові й нездійсненні. І, отже, від них треба звільнитися. Треба враховувати лише ті бажання, які потрібні, гостро необхідні й корисні в режимі реального часу й не завдають нікому шкоди, а головне, доступні. Хто в цьому віці не хоче швидше вирости й стати дорослим і самостійним? Але є закони й, відповідно, норми і правила, через які не можна переступати і яких треба дотримуватися. Народна мудрість каже: кожному овочу свій час! Отже, не все, що хочеться, можливо, і не все отримаєш, що хочеш отримати. Тому всі бажання має контролювати й відстежувати сам їх носій і, відповідно, вирішувати, що з ними робити — продовжувати хотіти чогось чи краще забути про це.

Кожна дитина добре знає, що поряд з бажанням завжди присутнє інше почуття — небажання. Тому в житті

часто звучать слова „Хочу!”, „Не хочу!” без будь-яких пояснень, як щось природне, само собою зрозуміле.

Іноді „Не хочу!” дуже важливе, необхідне для того, хто вимовляє його. Слід замислитися, який зміст вкладено в речення: „Не хочу бути хворим і слабким!”, „Не хочу, щоб мене ображали чи не любили!”, „Не хочу вирости підлотником чи злочинцем!”, „Не хочу стати п’яницею, наркоманом, бомжем!”, „Не хочу, щоб мене годували з ложечки й усе робили за мене!”, „Не хочу бути нещасним!” і ще багато „Не хочу!”. А поряд з ними вибудовують речення з протилежним смислом: „Хочу бути здоровим, сильним і т. ін.”.

Усі ці „Хочу” й „Не хочу” орієнтовані на далеке майбутнє, але є ще найближче майбутнє й сучасне, які лежать у часі поряд одне з одним. Це кожний нинішній і прийдешній день життя! І воно все зіткане з багатьох життєвих „Хочу” й „Не хочу” як хвилинних, так і тривалих, що охоплюють години, весь робочий день у школі й удома.

Щоб якесь конкретне й чітке бажання виповнювалося протягом дня, дітям слід пояснити, що потрібно ще до слова „Хочу” додати такі слова, як „Можу”, „Зроблю” й „Отримаю очікуваний результат”, тобто щось необхідне, корисне, те, що приносить радість, задоволення, натхнення.

Філософія життя учня молодшого й підліткового віку, вибудована за принципом „Хочу, можу, зроблю, вийду на результат і отримаю задоволення”, може не завжди розгортатися з репліки „Хочу”, оскільки в житті доводиться робити не лише те, що подобається, що цікаво, але й те, що не подобається, втомливе й нецікаве, але необхідне як для себе, так і для інших. Якщо цього не зрозуміти, то вся філософія успішного й радісного життя розлітається на скалки, тобто стає нездійсненною.

Наведемо кілька висловлювань, які могли би прозвучати з вуст дітей, і вдумаємося в їхній смисл.

„Прокидатися рано вранці й робити зарядку на свіжому повітрі мені не хочеться, тому що лінь, але я роблю це! І коли я зробив це, мені гарно, комфортно, радісно!”

Або: „Хочу, можу й буду щодня не менше 20 — 25 хвилин читати буквар і переказувати його, а після прочитання його щодня не менше 30 хвилин читати й переказувати казки, дитячі вірші, оповідання й до кінця навчального року прочитаю кілька сотень сторінок. І якщо я все це зроблю, то мені буде гарно й радісно, як і всім близьким!”

Або: „Хочу, можу й буду здоровим і сильним, і щодня або через день займатимуся спортом, спортивними іграми, успішно виконуватиму фізичні нормативи з різних видів спорту. І якщо вийду на потрібний спортивний результат у кінці року, то буду радий і пишатимуся цим”.

Або: „Хочу, можу й буду успішно оволодівати навичками письма й лічби, щодня працювати не менше 25 хвилин з текстами навчальних книг — уважно читати, переказувати прочитане, виконувати письмові завдання й вийду в кінці року на потрібний мені результат, тобто самостійно опрацюю всі навчальні книги. Якщо все це я зроблю, то буду щасливим і пишатимусь, як і всі мої близькі!”

Або: „Хочу, можу й буду займатися щодня малюванням, співами, музикою, танцями та іншими видами мистецтва, тому що все це мені цікаво, вийду на потрібний мені результат і представлю його на різноманітних конкурсах і оглядах наприкінці навчального року”.

Або: „Хочу, можу й буду робити щодня потрібні мені та іншим вироби з дерева, тканини, паперу, картону та інших матеріалів, результати своєї праці представлю на оглядах і конкурсах”.

Або: „Хочу, можу й буду допомагати всім, хто потребує моєї допомоги — батькам, сестрам і братам, друзям і

подругам, учителям, людям похилого віку, тваринам, рослинам, і мені буде гарно й комфортно”.

Або: „Хочу, можу й буду долати всі спокуси й сумнівні задоволення, шкідливі для мене й для інших! І жити за принципом: роблю й говорю тільки гарне й добре не лише для себе, а й для інших”.

Як бачимо, філософія професійної діяльності вчителя, який працює з першокласниками, полягає в пробудженні й мотивації в дітей різнобічних бажань, задоволення яких є необхідними життєвими потребами, не говорячи вже про потреби гарно і якісно харчуватися, дотримуватися режиму дня та ін.

Учитель не може забувати, що все життя дітей у цьому віці наповнене бажаннями, які виникають постійно й щохвилини „бомбардують” зсередини не зміцнілий поки ще їхній головний мозок. Наприклад, якщо дитина голодна, то більше ні про що вона думати не може. І для вгамування голоду дитина може легко піти на те, щоб украсти продукти харчування, особливо в тих місцях, де, на її думку, їх погано охороняють. Укравши безкарно одного разу, буде красти в подібних ситуаціях і далі. Такою є сила фізіологічного бажання, задоволення якого кримінальним способом, з одного боку, підтримує й зберігає життя, з іншого — докорінно руйнує моральну основу „Не вкради й живи чесно!”.

Приблизно те саме може відбутися тоді, коли учня переповнює накопичена фізична енергія, яка потребує негайного виходу, спонукаючи його до порушення перебігу подій, установленого порядку, наприклад, некерована й бурхлива поведінка на перерві чи навіть на уроці, бігання, крики, бійка та ін.

Учителеві, який ризикнув сповідувати теорію педагогічної філософії й використовувати її у своїй професійній

діяльності, необхідно подумати про те, як найбільш успішно й переконливо прищепити першокласникам світоглядну думку про те, наскільки важливо їм навчитися контролювати власні бажання й прагнення, оцінювати їх з позицій моральності чи в спрощеному варіанті з позицій добра і зла. Інакше кажучи, усе зроблене, що несе людині, суспільству, державі добро й користь, — це морально, а те, що несе зло і шкоду, — аморально. Закони й норми моральності накопичувалися століттями, і їх прийнято вважати обов'язковими.

Жити за законами моральності — це бути в усіх бажаннях, справах і вчинках совісним, чесним, справедливим, турботливим, добрим, терплячим, бути в згоді із самим собою, законом і людьми, почуваючись затишно й комфортно.

Ось таку філософію як спосіб життя учитель покликаний закарбовувати у свідомості дітей, щойно вони переступили поріг школи, реалізуючи всі ті бажання, які названо й згруповано відповідно до циклових занять. Цю філософію можна назвати „Хочу, можу й буду робити та отримувати очікуваний результат!” Або так: „Моя філософія життя в школі на перші дев'ять років”, а можливо, і так: „Сам (сама) все роблю, расту, дорослішаю, розумнішаю, творю себе й усе навколо!” Назв можна придумати багато, їх кількість невичерпна, як невичерпне саме життя учня.

Основний смисл і головний зміст філософії життя учня в одній бесіді, розрахованій на 7 — 10 хвилин, у спрощених і доступних для дітей словах, фразах і реченнях викласти неможливо. Потрібна ціла серія бесід, які містять найрізноманітніші блоки й аспекти філософії як способу життя дітей у щоденному режимі. Серія розроблених учителем у такому ключі бесід і розмов з учнями, проведених у перші дні, а можливо, і тижні, може стати першою навчальною

книгою життя, якої в історії школи ще ніколи не було, за винятком уроків закону Божого, які проводили колись.

Серія бесід і розмов на тему філософії життя і є основою здійснення навантажень на соціально-моральний аспект особистості дитини в рамках циклових занять з основ моральності.

Цей цикл занять, ураховуючи, що моральність — це найвища інстанція в структурі особистості, під контролем якої функціонують усі інші складові підструктури, імовірно, і повинен випереджати інші цикли — спортивно-фізичний, трудовий, естетичний, інтелектуальний, прокладаючи шлях для їх проведення.

Накопиченого досвіду проведення циклових занять з основ моральності в початковій і середній ланці поки що немає. Учителеві в експериментальному пошуку доведеться створювати все з „чистого аркуша”. Бесіди в ключі „Хочу, можу, зроблю й вийду на очікуваний результат” на всіх перших циклових заняттях можуть бути успішними, цікавими й захопливими для дітей у тому випадку, якщо вони якимось чином театралізовані або супроводжувані повторенням голосно всім класом основних „Хочу, можу...” й головних моральних правил.

Подібно тому, як мільйони віруючих різних конфесій починають кожен новий день з ранкової молитви й звернення до Бога, діти також мають прилучатися до таких щоденних ритуалів, але при цьому звертатися не до церковних молитов і Бога (це справа внутрішньої совісті й стану душі кожного з них), а до віри в успіх на шляху „Хочу й можу...” та очікування чергового дня, наповненого радісним і повноцінним життям, творенням навколо й усередині себе.

Цілком очевидно, що з дорослішанням дітей, накопиченням ними індивідуального досвіду життя, переходом їх від першого року навчання до чергового й усіх наступних

сценарії проведення циклових занять з основ моральності помітно змінюватимуться й за формою, і за змістом, але як конкретно, про це поки ніхто не знає. Для цього необхідно усвідомити той реальний рівень життя, на який вийдуть діти після тривалого часу — не менше року чи кількох років — у ході реалізації моральних домагань і прагнень. Розробка нових сценаріїв залежатиме від того, з якою повнотою й глибиною буде реалізовано ті чи ті очікування соціально-морального характеру, або інакше, моральні амбіції, бажання й прагнення.

У такий спосіб і може бути створено навчальну книгу з основ моральності або інакше, філософії життя дітей і підлітків у ході їхнього навчання в початкових і середніх класах загальноосвітньої школи. До того часу, поки таку навчальну книгу не надруковано, формувати, тобто пробуджувати, ініціювати й стимулювати філософію можна в такому режимі: а) бесіди вчителя з основ моральності й філософії як способу життя; б) переказування учнями почутого в індивідуальному режимі; в) реалізація почутих і переказаних моральних норм та правил безпосередньо в поведінці й вчинках кожним учнем окремо та класом у цілому.

У подальшому, коли навчальну книгу з філософії життя дітей і підлітків у період їхнього навчання в початкових і середніх класах буде створено, то й режим роботи зміниться, тобто учні вивчатимуть її в тому самому ключі, що й інші навчальні книги — у ключі самостійного й „вільного плавання” з усіма можливими наслідками. Це означає, що кожен учень має можливість вийти на стовідсотковий результат відповідно до спрощених об’єктивних критеріїв — скільки часу читати й скільки сторінок за той період часу, який він сам визначить з урахуванням власних бажань і можливостей, вибираючи потрібний темп, ритм і терміни просування навчальною книгою як для кожного

року навчання окремо, так і для всіх років навчання. І тут ідеться не тільки про самостійне прочитання й переказування навчальної книги з основ моральності, але й про всі інші навчальні книги, зокрема й про ті, у яких треба виконувати ще й практичні завдання.

Це й може уособлювати філософію щоденного життя учня в його реальному еквіваленті й реальній ніші, наповнену значною самостійною працею навчання й самореалізації власних устремлінь на здобуття конкретних успіхів і досягнень, що приносять радість, гордість і задоволення.

І якщо в такому ключі буде організовано життя дітей і під час здійснення навантажень на інші аспекти особистості, а не тільки інтелектуальний і моральний, зокрема фізичний, трудовий та естетичний, то філософія щоденного життя дітей у всіх нішах постане в цілісному вивершеному вигляді.

По ідеї в такій філософії життя учнів у реальному навчальному часі повинні домінувати творчі процеси, різко обмежуючи й блокуючи прояв руйнівних, а в деяких випадках витісняючи їх наявністю в дітей успадкованих і набутих схильностей і потреб, пов'язаних з отриманням сумнівних задовольень і розваг, проявом ліні, жадності, примхливості, жорстокості, а також психології стяжательства, споживацтва й утриманства, життя за рахунок батьківських гаманців, а не власної праці. Усе це повинно відійти на другий план із життя учня, якщо він протягом навчального дня буде зайнятий цікавою й захопливою справою, що вимагає від нього прояву самостійності, фізичної енергії й сили, майстерності рук і думки, спокою, цілеспрямованості й енергії духу. Сценарії подібної філософії професійної діяльності вчителя, орієнтованої на нішу нестандартної освіти в рамках створеного з цією ме-

тою „Центру здоров'я дітей”, детально описано в книзі „Школа подолання й самостворення” [159].

Особливістю цієї філософії є те, що протягом усіх восьми — дев'яти років навчання циклові заняття з реалізації інтелектуальних навантажень веде один й той самий учитель. У початковій ланці він же може вести заняття й з інших циклів, а починаючи з 5-го класу до проведення занять з цих циклів залучають інших фахівців, здатних проводити заняття на більш високому професійному рівні.

Щодо інтелектуального циклу, то тут усе складніше, необхідна більш ґрунтовна розмова з кількох принципів питань. Одне з них полягає в такому: *чому процес вивчення основних навчальних предметів у середніх класах мають продовжувати не вчителі-предметники, а той учитель, під керівництвом якого діти закінчили курс початкового навчання.*

Відповідь може звучати так: зовсім не тому, що так вирішив Р. Штейнер, створюючи Вальдорфську школу, хоча його рішення, як показало саме життя, виявилось правильним і обґрунтованим. Відповідь лежить глибше, тобто у філософії життя учнів цих двох приграничних вікових періодів — дитячого й підліткового — і в розумінні того, наскільки небезпечним і складним є для учнів одномоментний перехід від „філософії одного авторитета” в їхньому житті до „філософії багатьох авторитетів”. Для багатьох дітей цей перехід несе багато негативних наслідків, оскільки не всі здатні швидко й адекватно адаптуватися до вимог індивідуальної філософії того чи того нового авторитета (учителя-предметника). Створений інститут класних керівників ситуацію не врятує, а в деяких випадках навіть ускладнює. Багатівіковий досвід підказує: коней на переправі не змінюють, а перехід учнів з дитинства в підлітковий вік і є „переправа” з одного берега життя на інший. І під час

переправи довжиною в чотири — п'ять років учителеві резонно залишатися зі своїми учнями в одній упряжці.

З погляду психології збереження status quo для вчителя — це велике благо, оскільки в особі свого вчителя, який пропрацював з ними чотири роки, діти мають найбільш надійну підтримку, оскільки вони його добре вивчили й знають. А вчитель, своєю чергою, добре знає кожного з учнів, і особливо важливо, що знає їхні індивідуальні особливості, сильні й слабкі сторони на предмет дорослішання й розвитку позитивних рис і пригнічення й обмеження негативних у відповідальній і тривалій етап життя, пов'язаний з переходом від дитячого віку до підліткового.

Сподіваємося, що наведені аргументи на користь вибору нестандартного рішення про збереження визначальної ролі вчителя початкових класів в організації й проведенні занять у рамках інтелектуального циклу й на наступних етапах навчання аж до закінчення вивчення програмного матеріалу з основних навчальних предметів за курс 9-річної школи є доволі переконливими й обґрунтованими, щоб погодитися з ними й керуватися ними в реалізації нестандартного освітнього проекту за законами розробленої *теорії педагогічної філософії*, представленої нами в попередньому розділі.

Такою є суть нашої відповіді на перше питання, але є ще одне, яке також вимагає окремого обговорення. Смісл другого важливого питання полягає в такому. *Чи здатен сучасний учитель початкових класів, підготовлений за чинними програмами в педагогічних навчальних закладах (технікумах, коледжах, університетах), замінити у своїй особі вчителів-предметників, які працюють у середніх класах, і відповідно організувати під своїм безпосереднім керівництвом вивчення дітьми й підлітками основних навчальних дисциплін?*

Коло таких дисциплін доволі широке: рідна та іноземна мови, математика, історія, вітчизняна й зарубіжна література, географія, біологія, фізика, хімія, креслення. Фахівців з кожної названої дисципліни готують за затвердженими програмами в педагогічних університетах протягом чотирьох — п'яти років. Така практика склалась історично, і її надійність і міцність випробувано часом. На цих фахівців і покладають головне завдання — забезпечити якість засвоєння учнями наукових знань з дисциплін, які викладають у середніх і старших класах фактично двічі. Перший раз — у середніх класах вивчають основи таких дисциплін, як мова, література, математика, фізика, хімія, біологія в спрощеному й скороченому варіанті, а другий раз ці самі дисципліни вивчають у старших класах, але вже в повному й розгорнутому варіанті. Такий принцип побудови програм і логіка вивчення дисциплін отримали назву подвійного концентризму, що містить підготовчий концентр з основ наук (5 — 9 класи) та основний (9 — 11 класи).

Відповідно до цього принципу й готували вчителів-предметників, які мали бути здатними викладати дисципліни за своєю спеціальністю в середніх і старших класах. Тому їх підготовку у ВНЗ здійснювали й здійснюють і сьогодні на рівні поточного стану справ у тих науках, з яких вони спеціалізуються, тобто на рівні найвищих вимог, які висувають до вчителів-предметників. Здавалось би, як і в попередньому випадку, стан справ з підготовкою вчителів-предметників не викликає жодних сумнівів і вносити будь-які зміни в процес їхньої підготовки немає потреби.

Але це лише на перший погляд, оскільки у світі немає нічого досконалого й незмінного — усе безперервно змінюється. Тут мимоволі приходять на згадку крилаті слова

відомого давньогрецького філософа Геракліта „В одну й ту само ріку двічі ввійти не можна”.

А ми входимо в неї, і не одного разу, двічі, багатократно й кожного нового навчального року, хоча ріка-то зовсім інша, ніж була вчора, позавчора й багато років тому. В аудиторії-то кожного нового навчального року сидить інший контингент студентів, представники інших поколінь, на цілий рік молодші вчорашніх і на десятки, сотні років молодші всіх інших попередніх.

Входимо в аудиторії й не усвідомлюємо згубність для нового покоління майбутніх учителів-предметників тої цільової установки, яка офіційно діяла в минулому й продовжує діяти, тобто зберігає свою силу й сьогодні. Вона проста, як сама правда. При цьому вона має ще й властивість дзеркального відображення на перспективу.

Сутність цієї цільової установки полягає в тому, що викладачі педагогічних ВНЗ весь обсяг наукових знань з кожної навчальної дисципліни відповідно до затверджених програм повинні „пересадити” з підручників та інших джерел, зокрема й власні наукові погляди, у голови майбутніх учителів-предметників, а ті, своєю чергою, змушені робити те саме, прийшовши до школи. У цьому випадку й спрацьовує принцип дзеркального відображення цільової установки, орієнтованої в незмінному вигляді на практику освіти й у ВНЗ, і в школі. У шкільній практиці вчителі-предметники спираються на цей принцип незалежно від того, у які класи вони йдуть — середні чи старші. От тут-то й спрацьовує в середніх класах ефект зворотної дії, тобто не творчого, а руйнівного характеру. Проявляється він у тому, що вчитель-предметник, який працює в 5 — 9 класах, спираючись на цільову установку, прагне „пересадити” всі знання, отримані у ВНЗ зі своєї спеціальності, у голови учнів і таким чином підняти їх у розумінні кожної

конкретної теми до свого рівня. Наміри й прагнення бла-гі, але тут-то й заритий собака! Головний мозок підлітків ще не готовий для того, щоб підніматися на рівень підго-товленого професіонала. Тому цільова установка вчителя приречена.

Відповідно й традиційна філософія мети освіти, орієнтована на цей вік учнів, потребує переосмислення й відповідного коригування. Це як раз і дозволяє зроби-ти теорія педагогічної філософії, якщо вибудувати процес навчання на кожному віковому етапі відповідно до її ос-новних положень і сформульованих законів і закономір-ностей. У цьому випадку необхідно переосмислити уста-лену філософію цільової установки, орієнтовану на якість засвоєння ЗУНів, не тільки в підлітковому віці, але й у юнацькому, як шкільному, так і вишівському. До цього ми звернемося в наступному розділі, а зараз продовжимо роз-мову про філософію цільової установки, орієнтовану на 5 — 9 класи.

Нагадаємо, за законами педагогічної філософії голо-вне завдання вчителя, який працює в 5 — 9 класах і вра-ховує особливості підліткового віку, полягає *не в тому*, щоб формувати в учнів міцні й глибокі наукові знання, навчальні вміння, навички й тим самим забезпечувати високу якість освіти, *а в тому*, щоб організувати для них спосіб життя, який би формував необхідну й корисну якість життя, приносив кожному з них радість дорослі-шання й моральне задоволення.

Зауважимо, що відмінності у філософії розуміння мети освіти можна простежити в такій парадигмі: „Важ-ливою є не якість освіти, вимірювана обсягом, міцністю й глибиною здобутих наукових знань, а *освіта якості жит-тя*, вимірювана станом здоров'я — фізичного, психічного й соціально-морального чи духовного.

Якщо спиратися на цю парадигму, то виявляється, що професіоналізм учителя початкових класів, накопичений за чотири роки роботи з одним і тим самим складом класу, набагато важливіший і значніший за професіоналізм учителя-предметника. Перший добре знає дітей, індивідуальні особливості кожного з них, стан здоров'я всіх аспектів особистості дитини й стурбований цим, а не тільки якістю засвоєння знань.

Водночас, учитель-предметник починає працювати з підлітками з нуля, абсолютно їх не знаючи, і стурбований лише одним — як досягти того, щоб усе, що він знає, уміє, показує, викладає, учень міцно засвоїв і на контролі безпомилково відтворював напам'ять. Він не дозволяє собі навіть думати про інше, тобто про те, як учити й допомагати дітям жити повноцінним і щасливим життям на його уроках, проявляючи для цього самостійність, пошук і змагальність у справах, досягаючи успіхів власними руками й розумом.

Так що, виходячи з цього, можна сміливо вважати, що чим пізніше прийде до підлітків учитель-предметник, тим краще для кожного з них. А ще краще, якщо він усі п'ять років (з 5-го до 9-го класу) взагалі не прийде, надавши можливість їхньому першому вчителю працювати з дітьми протягом усього підліткового періоду дорослішання.

Але тут виникає природне питання — чи зможе вчитель початкової школи замінити вчителя-предметника? На перший погляд, відповідь зрозуміла. Не зможе, якщо виходити з усталених уявлень і цільової установки. У Вальдорфській школі знайшли простий вихід. Щоб учитель початкових класів зміг викладати основні навчальні предмети 5 — 9 класів, він проходив додаткове річне навчання, у процесі якого й засвоював ці предмети.

Вихід простий і пропорційний, і, безумовно, його можна використати й у нашому випадку. Якщо ж виходити з цільової установки, що впливає із законів педагогічної філософії, обговорюваної в цій книзі, то можливе й інше рішення.

Воно обумовлене тим, що йдеться не про масову підготовку вчителів початкових класів, здатних замінити вчителів-предметників у 5 — 9 класах, а про штучну, орієнтовану на проведення дослідно-пошукової чи експериментальної роботи в одній школі чи науковому центрі. Не виключено можливість проведення такого наукового пошуку відразу в кількох школах або центрах в різних регіонах України.

Якщо мати на увазі розгортання роботи таких штучних пошукових шкіл з нуля і протягом дев'яти років, то на рік буде потрібно залучати до такої роботи мінімум по одному вчителю початкових класів. Це той випадок, коли відкривають один-єдиний клас в одній-єдиній школі. За максимумом, якщо відкриють кілька таких шкіл з кількома паралелями, треба буде залучати щороку 9 — 15 учителів, підготовлених за програмами початкової школи, яким буде необхідно через чотири роки взяти на себе функції вчителя-багатопредметника. Час для підготовки є, і зацікавлений учитель може самостійно підготуватися, простудіювавши неодноразово всі навчальні книги для 5 — 9 класів, крім книг з мови, літератури й математики. З цих дисциплін він підготовлений за сучасними програмами більше, ніж достатньо.

З інших же навчальних дисциплін високий рівень його підготовленості не потрібен, і буде достатньо того, щоб він вільно й легко орієнтувався в змісті навчальних книг, написаних і виданих для учнів. Адже його функція як багатопредметника полягає не в переказуванні змісту

підручників, а в керівництві самостійним читанням і переказуванням змісту книг самими учнями. Складовими елементами такого керівництва є: а) підготовка учня до самостійного читання тої чи тої навчальної книги; б) консультування й надання допомоги тим учням, хто цього потребує, по ходу читання й переказування ними текстів; в) контроль за процесом читання й переказування прочитаного, а також виконанням практичних завдань, передбачених навчальними програмами з того чи того навчального предмета.

Оцінювання знань, умінь і навичок учнів на основі вилучування допущених ними помилок під час виконання контрольних завдань з використанням 12-бальної системи не передбачено.

Проводячи всі цикли занять, зокрема й інтелектуальний цикл, орієнтований на самостійне вивчення навчальних книг, на рубіжних етапах (чверть, півріччя, навчальний рік), фіксують лише *досягнення* чи *успіхи* кожного учня окремо, а в деяких випадках групи чи класу. Основні показники досягнень — це скільки учень зробив (прочитав, переказав, виконав завдань), скільки втратив часу і якими є найкращі результати участі в тих чи тих конкурсах і змаганнях.

Як бачимо, основне завдання вчителя полягає не в тому, щоб оцінювати й контролювати якість засвоєння знань під час самостійного читання навчальних книг, а в тому, щоб ініціювати й мотивувати самостійну роботу з книгою всіх учнів з виходом на стовідсотковий результат з названих показників. Тут маємо на увазі той результат, який намітив для себе сам учень, а не вчитель. Хоча останній також зацікавлений у тому, щоб його вихованець вийшов на намічений ним результат. Таким чином, очікування зустрічі з ним наповнюють й учня, і вчителя, вони

гармоніюють між собою. Тому й сама зустріч з очікуваним і досягнутим результатом приносить радість і задоволення й учневі, і вчителю.

У ході подій, що відбуваються в такому ключі, питання якості засвоєння знань, набутих учнями під час роботи з навчальною книгою, відходить на другий план і стає неактуальним і для вчителя, і для учня. Якщо учень у процесі читання щось не зрозумів — не страшно, зрозуміє пізніше. Припустився помилки під час переказування — теж не страшно, її тут же можна виправити. Щось забув — і в цьому випадку ніякої трагедії, забуте можна відновити, звернувшись до джерела. Випадки, коли учневі важко застосовувати знання на практиці й виконувати якісь практичні завдання (вправи, приклади чи задачі) — не біда, поряд учитель, готовий прийти на допомогу в будь-яку хвилину. Якщо на прохання самих учнів проводять контрольні роботи (диктанти, перекази, твори, математичні тести та ін.) і після перевірки виявляють значну кількість помилок, яких припустився той чи той учень, теж немає нічого поганого й трагічного для цього учня. Оцінки-то в балах не виставляють, а відомості про допущені помилки лише інформаційні й сигналізують про слабкі моменти у виконанні роботи з книгою. Про них повинен знати передусім сам учень, щоб у подальшому постаратися не припуститися цих помилок.

У роботі з навчальною книгою актуальність якості набутих учнями наукових знань обмежено такими параметрами, як начитаність, орієнтованість, ерудиція, здатність переказувати прочитане. При такому підході основне завдання, яке ставлять перед учнями, полягає не в тому, щоб вони весь обсяг матеріалу вивчили, запам'ятали, відтворили й застосували на практиці без помилок, а в тому, щоб вони просто орієнтувалися

в змісті тої чи тої навчальної книги, у її структурі, знали назви основних розділів, параграфів і вміли швидко знаходити в прочитаному матеріалі відповіді на ті чи ті питання, які не збереглися в пам'яті, але потрібні для якоїсь справи. І, звичайно, у тому, щоб набували досвіду вільного володіння мовою тої чи тої наукової дисципліни, переказуючи прочитане, і правильно оперували потрібними поняттями.

У процесі організації самостійної роботи з навчальною книгою в щоденному режимі не виключено, що якийсь учень може категорично відмовитися й заявити: „Я не хочу читати книгу, тому що мені це важко, нецікаво й незрозуміло!”

Якщо виникають такі ситуації, учителів не слід панікувати, потрібно реагувати спокійно. Його відповідь може бути приблизно такою: „Якщо не хочеш, не читай, займись іншою справою. Але гарно подумай ось про що. По-перше, у житті доводиться робити не тільки те, що подобається й що легко й зрозуміло, але й те, що нецікаво й важко, але вкрай необхідно, щоб над тобою не сміялися інші. По-друге, ти сам себе обкрадаєш і позбавляєш можливості вписати в офіційний документ — „Паспорт школяра” — твої успіхи й досягнення в роботі з цією навчальною книгою протягом року. Рядок у твоєму паспорті з цими даними залишиться незаповненим, тобто буде порожнім! Подумай, у всіх інших учнів ці комірочки пам'яті будуть заповнені, а твоя — ні!”

Не сумніваймося, що пройде не так багато часу, можливо, кілька хвилин, годин, днів, але цей учень неодмінно змінить своє рішення, оскільки на нього діятиме загальна ситуація в класі, при якій усі його однокласники наполегливо працюють з тою навчальною книгою, від якої він відмовився.

Щоб таких ситуацій не виникало, учителям необхідно ретельно підготувати дітей до самостійної роботи з навчальною книгою відразу після завершення букварного періоду, провівши з цією метою кілька занять, на яких показати дітям, як треба читати тексти тої чи тої навчальної книги. При цьому на конкретному тексті доступно пояснити, що читати треба не поспішаючи, вдумливо й зосереджено, обдумуючи кожне прочитане речення й кожне слово в ньому з тим, щоб установити, наскільки воно зрозуміло й чи не звернутися по допомогу до вчителя або сусіда по парті, а в подальшому й до словника. Після цього вчитель показує, як треба переказувати прочитане та як долати утруднення, якщо вони виникають. У тих випадках, коли в навчальних книгах (рідна й іноземна мови, математика, біологія, географія, фізика, хімія) передбачено виконання практичних завдань, учитель показує порядок і процедуру їх виконання.

А тепер уявімо, що кожен учень, починаючи з кінця першого року навчання й протягом усіх наступних 7 — 8 років, а можливо, більш короткий відрізок часу працював з усіма навчальними книгами в рекомендованому ключі, тобто а) якусь частину матеріалу уважно прочитав, а можливо, у прискореному режимі перечитав знову; б) прочитане один і кілька разів переказав про себе й уголос для свого слухача; в) виконав практичні завдання з прочитаного, не менше 50% від загальної кількості рекомендованих. Останнє стосується тільки тих навчальних книг, у яких є такі завдання.

Якщо допустити, що учень усе це зробив реально й вийшов на стовідсотковий результат, тобто все прочитав, переказав, виконав потрібний обсяг практичних завдань, то можна бути впевненим у тому, що за підсумками виконаної роботи він буде *достатньо* начи-

таним, ерудованим й орієнтуватиметься в навчальному матеріалі, який передбачено програмами для початкових і середніх класів. Наголосимо, незалежно від того, наскільки міцно, усвідомлено, правильно й глибоко він цей матеріал засвоїв, оскільки ці показники для дитячого й підліткового віку не найголовніші. Тим більше, що вони обумовлені індивідуальними здібностями й можливостями, якими наділила дітей природа. З огляду на це розрив індивідуальних показників завжди неминучий і доволі суттєвий, щоб його можна було не помічати й ігнорувати. Разом з тим, названі показники, які характеризують якість знань, умінь і навичок з того чи того навчального предмета не найголовніші, оскільки вони в цьому віці перебувають у русі, розвитку й безперервних змінах. Головними показниками залишаються якість життя учня, його працездатність, наполегливість, відповідальність, чесність і добросовісність, змагальність у подоланні труднощів, самостійність, творчість та багато іншого.

Проводячи заняття в рамках інтелектуального циклу, учитель має можливість використовувати чинні навчальні програми з кожного навчального предмета й найновіші навчальні книги з них. Підкреслимо, використовувати як потрібний робочий матеріал, але не як обов'язковий для виконання, однак достатньо важливий і вагомий, адже інших альтернативних матеріалів поки немає, і схоже, що в найближчі роки вони не з'являться.

Розробку навчальних програм на основі розрахунку годин, закладених у навчальному плані, і відповідних навчальних книг для учнів усіх вікових груп, а не тільки молодшого й підліткового віку суворо контролює Міністерство освіти і науки. Воно ж дає від імені держави замовлення на їх розробку й установлює критерії, яким ма-

ють відповідати всі розроблювані навчальні програми та шкільні підручники.

До написання підручників на конкурсній основі залучають найбільш досвідчених учителів, викладачів ВНЗ і вчених, і тому на сьогодні вже видано немало гарних і талановитих навчальних книг для школярів, якими може користуватися вчитель у процесі дослідно-експериментального пошуку. Але тут необхідно враховувати такі обставини.

По-перше, у зв'язку з постійним, а в деяких випадках і бурхливим розвитком тих чи тих наук навчальні книги для школярів відстають від цих процесів, швидко застарівають. Тому необхідні терміново переробити й оновити їх. Але ж школярі, які вивчили ці книги, залишились і продовжують жити застарілими знаннями, перебудувати й переглянути які в їхній свідомості й мисленні значно складніше, ніж переписати ту чи ту навчальну книгу. Така небезпека здебільшого стосується гуманітарних наук, але не є винятком і точні. Тому, чим менше учитель буде налаштований на те, щоб весь навчальний матеріал, викладений у навчальних книгах, у повному обсязі пересадити в голови своїх учнів і наполегливо зациклюватися на цьому, тим краще й небезпечніше для дітей і підлітків. Набагато надійніше, спокійніше й вигідніше вчителю налаштовувати себе не на те, щоб учень запам'ятовував весь обсяг навчального матеріалу й відтворював його безпомилково, а на те, щоб орієнтувався в ньому й набував досвіду оперативного відтворення його як вголос, так і уявно, а також оперативного застосування на практиці.

По-друге, нині чинні програми перевантажені й теоретичними відомостями, й ілюстративно-фактичним матеріалом (прикладми, подіями, фактами), а також прак-

тичними завданнями. Відповідно вимоги, сформульовані в кожній програмі з кожної дисципліни щодо того, що учень повинен *знати*, тобто тримати в довготривалій пам'яті, і якими вміннями й навичками володіти щодо їх застосування на практиці, є *надлишковими*, а точніше *дуже надлишковими*.

Надлишковими тому, що за ними стоїть надто великий обсяг навчального матеріалу з кожної дисципліни й у загальній сукупності, щоб весь цей обсяг головний мозок кожного учня міг закарбувати й зберегти в пам'яті. У дитячому й підлітковому віці він не сформувався остаточно й продовжує рости й набирати сили. Тому не можна так нещадно експлуатувати пам'ять і ресурси молодого мозку в тендітний і ніжний період його становлення й росту. І крім того, ці ресурси в кожного учня різні, оскільки вони обумовлені індивідуальними спадковими даними, тобто вродженими здібностями.

У цій ситуації важливіше зрозуміти, що перевантаження пам'яті учня та її невпинна експлуатація з порушенням природного й вільного розвитку головного мозку має не творчий, а руйнівний характер. І в підсумку замість механізму сприяння вільному розвитку пам'яті включається механізм несприяння й руйнування. А головний мозок учня включає механізм самозахисту — або приймає інформацію, яка надходить, в усіченому варіанті, або взагалі не приймає, а прийняту раніше зчищає чи передає в підкірку. Таким шляхом і зберігаються біоенергетичні ресурси кори головного мозку.

Надмірність навчальних програм і відповідно обсягу змісту навчальних книг неодноразово обговорювали в історії педагогічної науки, але, на жаль, усі дискусії, зазвичай, завершуються без будь-яких суттєвих результатів. Найбільш рішучим і непримиренним противником чин-

них шкільних програм з математики бил учений із світовим ім'ям академік А. М. Колмогоров, який представляв навчальну книгу з математики для дітей і підлітків, за обсягом не більшу, ніж брошура правил дорожнього руху! На жаль, мрія залишається мрією, але разом з тим вона манить і кличе до пошуку, оскільки те, що відбувається в освітньому просторі, вибудоване відповідно до чинної доктрини й історично усталених постулатів, не може не викликати занепокоєння й стурбованості.

Особливу тривогу викликають складники фундаменту освіти — її мета й розгорнутий зміст, на яких і зведено саму будівлю освіти. Вона настільки застаріла й занепала, що може рухнути в будь-який час. До того ж на застарілому фундаменті відбуваються перманентні ремонтні роботи й різноманітні переобладнання — ламають несучі стіни, балки й перекриття, зводять нові, розширюють і видозмінюють приміщення, як основні, так і допоміжні, і оснащують їх новим обладнанням, вносять у будівлю всілякі інновації й модні добавки. Виникає враження, що в освітньому просторі все живе повноцінним життям, розвивається й рухається в потрібному напрямі. Але насправді все відбувається інакше, і не виключено, що в протилежному напрямі — не творчому, а руйнівному по відношенню як до особистості, так і до суспільства в цілому. Саме про це свідчать численні статті авторитетних учених у російській і зарубіжній педагогіці, присвячені кризі сучасної освіти. Підкреслимо — не окремим недолікам, а кризі як системному, фундаментальному й руйнівному явищу, яке спостерігаємо в житті освітнього простору. Про кризу в освіті заговорили раніше, ніж вибухнула інша світова криза — фінансово-економічна. Отже, у неї є і своє коріння, відмінне від інших кризових явищ.

Однією з причин кризи освіти є, на нашу думку, її застарілий фундамент, який потребує капітального оновлення. Причому не на всьому просторі відразу й одночасно, а на окремих його ділянках, буквально в штучному варіанті в межах однозначного числа, оскільки це пов'язано з дослідно-експериментальним пошуком, як мінімум, протягом восьми — дев'яти років.

Нагадаємо, що вихідний момент пошуку — усвідомлення й прийняття нової мети освіти й переосмислення на цій основі її змісту, представленого в чинних програмах і навчальних книгах, який ніяк не кореспондує з новою метою. Відповідно до неї освіта повинна мати зовсім інший характер, орієнтований на самостійне прочитання дітьми й підлітками навчальних книг. Тому їхній зміст має бути спрощено, скорочено й, можливо, викладено в зовсім іншому стилі й жанрі, близькому до художнього опису, оповіді, діалогу автора з читачем.

У навчальних книгах такого типу, орієнтованих на дітей і підлітків, має бути представлено не основи наук, як це прийнято зараз, а найбільш важливі й цікаві **відомості про науки**. А основи наук і самі науки слід вивчати в юнацькому віці, коли запам'ятовування основних функцій кори головного мозку в основному завершено, і ці функції набувають необхідних кондиції й форми та стають носіями необхідних потенційних сил і біоенергетичних ресурсів. Для дитячого ж і підліткового віку цілком достатньо ознайомлення з основами наук, а не їх заучування й тривале зберігання в пам'яті.

Книги мають бути написані так, щоб учень, прочитавши першу сторінку, неодмінно захотів би дізнатися, про що йтиметься на наступних сторінках, а після прочитання другої його бажання продовжувати читання повинне ще більше посилитися. І так по висхідній. Ключ, який збуджує

в читача такі бажання, інтереси й потреби, той самий, що й під час читання художньої книги — пробуджувати щодо тексту випереджальні здогадки, які читач захоче перевірити — чи правий він. А щоб виникали здогадки, треба ставити загадки. І тоді пошук відповіді на кожен поставлений запитання забезпечено.

Досвід написання таких навчальних книг у вітчизняній педагогіці є, наприклад, серія „цікавих” фізики, астрономії, математики та ін. талановитого популяризатора точних наук, основоположника науково-популярної літератури Я. І. Перельмана. Подібні навчальні книги з усіх навчальних дисциплін треба писати й видавати для дітей і підлітків з урахуванням їх дорослішання й росту за кожен рік навчання з першого до дев'ятого класу включно.

На превеликий жаль, таких цікавих навчальних книг для дітей і підлітків поки немає, і невідомо, коли вони з'являться. Тому вчителю, який виявить бажання брати участь у дослідно-експериментальному пошуку на шляху створення нестандартної школи або центру захисту здоров'я дітей і підлітків, доведеться використовувати чинні навчальні програми й видані відповідно до них навчальні книги, зокрема задачники й збірники вправ. Але з однією умовою — не вимагати від учнів весь цей величезний навчальний матеріал заучувати й тримати в довготерміновій пам'яті, щоб на контролі відтворювати його для отримання відповідної оцінки. І невідомо, якою буде ця оцінка, адже її на основі підрахунку помилок виставляє вчитель. Завдання, про що йшлося раніше, скромніше — самостійно прочитати весь цей матеріал і навчитися переказувати прочитане невеликими частинами, а також виконувати практичні завдання. І при цьому ніяких оцінок. Навпаки, фіксу-

ють тільки успіх або досягнення, вимірювані кількістю часу, витраченого на щоденне читання, кількістю прочитаних і переказаних сторінок за рубіжний відрізок часу й там, де це потрібно, кількістю виконаних практичних завдань.

Треба мати на увазі, що самостійне читання учнем сучасних навчальних книг з основних дисциплін, а з деяких із них ще й у щоденному режимі, надзвичайно важка справа, яка вимагає від нього значних затрат волі й наполегливості. Особливість читання навчальної книги, на відміну від художньої, полягає в тому, що після прочитання першої сторінки інтересу до прочитання наступної, зазвичай, не виникає. Навпаки, виникає бажання завершити читання, оскільки, напружуючись, щоб зрозуміти текст, учень без відповідної підготовки й накопиченого досвіду, швидко втомлюється. У цій ситуації механізм інтересу, який підштовхує учня продовжувати читання, майже не працює. І в учителя залишається єдино правильний вихід із цієї ситуації — вчасно помітити втому учня й допомогти йому попередити її, щоб учень зміг продовжити читання, виконуючи намічену ним же самим норму прочитаних сторінок протягом заняття чи цілого робочого дня.

Якщо живий інтерес до тої чи тої навчальної книги відсутній, необхідно пробудити в учня інший мотив, а саме мотив морального порядку — що б то не було і як би не було важко, намічену на день кількість сторінок прочитати обов'язково. А виконавши цю норму хоча б одного разу, учень неодмінно отримає моральне задоволення від того, що він подолав трудність і переміг себе в цьому епізоді. А якщо ще й виникне мотив інтересу, а він після „вживання” в навчальний текст неминуче з'явиться, то мотивація самостійного читання учнем навчальних книг

здобуде друге дихання. І чим глибше вона проникатиме в спосіб повсякденного життя, поведінки й праці учня, тим успішнішим і впевненішим буде його вихід на стовідсотковий результат у досягненні поставлених цілей на той чи той рубіжний відрізок часу.

У привчанні учня до самостійного читання навчальної книги й переказування прочитаного важливого значення набуває процес нормування цього читання на день і на всі наступні рубіжні терміни — тиждень, чверть, півріччя, навчальний рік. Тут усе повинен вирішувати сам учень відповідно до його власних інтересів, бажань, планів, а головне, індивідуальних можливостей і потенційних ресурсів. Учитель може лише рекомендувати йому, як краще скористатися наданим правом, тобто самому прорахувати й установити собі норми — кількість сторінок, прочитаних і переказаних за день, а також відрізок часу для прочитання всього тексту навчальної книги, орієнтованої на поточний рік навчання чи на віковий клас.

У вчителя такі норми в руках є — їх прораховано й встановлено в навчальних планах і програмах з кожної навчальної дисципліни для кожного класу окремо.

Принцип „вільного плавання” змістом навчальних книг означає, що кожен учень має право вибирати власний ритм і темп роботи з книгою й установлювати терміни її прочитання від першої сторінки й до останньої. У цьому випадку створюється природний майданчик для пробудження до життя такого важливого феномена, як змагальність, властива кожному учневі дитячого й підліткового віку — хто найбільше зробить і найшвидше прийде до стовідсоткового результату за заданими критеріями (скільки? коли?). А це означає не просто до результату, а до особистого індивідуального досягнення або *успіху*, який вносять в особливий документ — „Паспорт успіхів

учня” й зберігають на все життя в комп’ютерній пам’яті. Не оцінки, не бали, низькі чи високі, а тільки рубіжні успіхи за кожен рік навчання.

Чи це не дієвий мотив і потужний стимул, який кличе кожного учня дитячого й підліткового віку до повноцінного, активного й корисного життя в щоденному режимі? Щоб таке життя реально відбулося, крім названих вище двох важливих феноменів (самостійності та змагальності), необхідно пробудити ще й третій, не менш важливий феномен — творчий, про який було вже сказано. У створенні чогось і отриманні якогось результату завжди присутній пошук, спроби, перегляд різноманітних варіантів та багато іншого, характерного для творчості, тобто створення чогось нового. Цей феномен і знаходить свій прояв у ті хвилини й години, коли учень зайнятий самостійним читанням тої чи тої навчальної книги. Дійсно, читаючи, учень змушений завжди щось шукати й знаходити, наприклад, головне й другорядне, спільне й відмінне та ін. А відтворюючи прочитане, змушений мислити й знаходити потрібне слово й вибудовувати речення й цілісну розповідь і подумки, і вголос. Інакше кажучи, пошук і створення знаходять живе втілення в режимі реальних подій й часу.

Ці три феномени й можуть знайти прояв у процесі організації самостійного читання кожної навчальної книги в інтелектуальному циклі занять. І їхнє значення у справі створення особистості учня в цьому складному перехідному віці важко переоцінити.

Безумовно, що під час самостійної індивідуальної роботи з навчальною книгою — читання, переказування, виконання практичних завдань — кожен учень припускатиметься помилок. Хтось менше, хтось більше, але жоден з першого разу не може зробити все безпомилково. І це

природно й закономірно — там, де є пошук, спроби, перегляд варіантів, там завжди неминучі помилки.

Питання лише в тому, як на них реагувати вчителеві й самому учневі, який припускається помилка. Відповідь зрозуміла — і тому, і тому до помилок треба ставитися спокійно. Приблизно так само, як до поганої чи гарної погоди. Учневі, перш за все, не слід їх боятися, нервувати й засмучуватися через них. Але при цьому він повинен бути впевненим, що за допущені помилки його ніхто (ні вчителі, ні батьки) не будуть соромити, принижувати, сварити й карати, виставляючи погану оцінку чи вдаючись до якоїсь іншої догани. У цьому випадку найбільш зацікавленою людиною в знаходженні й виправленні допущених помилок буде учень, а не вчитель. Адже будь-яка людина, а не тільки дитина чи підліток, зробивши якусь самостійну справу й отримавши певний результат, завжди хоче дізнатися, що скажуть про це інші, чи збігатиметься результат з еталонним і чи припустився він якихось помилок. Але при цьому завжди сподівається на підтримку й схвалення з боку інших.

Ураховуючи цей психологічний нюанс, учитель також не повинен нервувати з приводу помилок, яких припускається учень, — важливо щоб учень сам їх знаходив і вчасно виправляв. Незважаючи на те, скількох помилок припустився учень і яких (суттєвих чи несуттєвих), учитель в усіх випадках, за умови, що учень відповідно до його сил і можливостей працює з книгою, зобов'язаний спочатку заохотити й похвалити його. І тільки після цього спокійно запропонувати учневі самому знайти помилки й виправити їх, а в разі необхідності допомогти йому в цьому.

У нас немає сумнівів у тому, що успішність роботи учня з навчальною книгою з року в рік, починаючи з пер-

шого року навчання й до дев'ятого включно, разом з дорослішанням і накопиченням досвіду, неодмінно зростатиме. Зараз навіть важко собі уявити пік чи вершину цієї висхідної, на яку може піднятися учень за масштабністю досягнутих результатів самостійної роботи відповідно до його індивідуальних можливостей, здібностей, бажань і потреб. Безперечно, що на цьому шляху повсякденні **очікування** учнів і вчителя наповнюватимуться позитивними емоціями чи почуттями радості завтрашнього дня й усіх наступних на далеку перспективу.

Поява таких почуттів неминуха тому, що виконану сьогодні справу остаточно не завершено й вона вимагає продовжити її завтра. На цій основі зростає **очікування** зустрічі з важливою, потрібною, а можливо, і цікавою справою завтра.

Підводячи підсумок усього сказаного з приводу організації й проведення навчальних занять у рамках інтелектуального циклу, виділимо й підкреслимо важливість таких позицій.

Перша. У системі всіх циклів (мінімум трьох, максимум п'яти) інтелектуальний цикл у щоденному режимі в п'яти- чи шестиденному робочому тижні не повинен перевищувати в 1 — 4 класах двох годин, а в 5 — 9 класах — трьох годин. У кожному циклі слід проводити не уроки в їх стандартному виконанні (перевірка домашнього завдання, вивчення нового матеріалу, закріплення й застосування на практиці, завдання додому), а **навчальні заняття** в тому розумінні, що учень дійсно **займається самостійно** потрібною для нього й **важливою справою**, не виконуючи ролі одвічного слухача-статиста й постійного відповідача в рамках традиційного уроку. Навіть якщо допустити, що сучасний урок доповнено якимись інноваціями, суть його не змінюється, учень все одно залишається слухачем

та об'єктом жорсткого контролю й відповідачем за якість отриманих знань.

У системі навчальних занять, під час яких учні більшу частину часу зайняті самостійною роботою з навчальною книгою, акценти педагогічного контролю зміщено з визначення й установаження *якості знань* за їхньою повнотою, глибиною й усвідомленістю на визначення й установаження *якості життя* за витратами кількості реального часу й праці. Основними якостями життя дітей і підлітків у рамках усіх циклових занять, а не лише інтелектуального, є їхня працездатність, відповідальність, наполегливість і стовідсоткова результативність у досягненні поставленої ними ж мети на той чи той відрізок часу. І, зазвичай, названі та інші якості життя діти й підлітки набувають під час наполегливої самостійної, змагальної, творчо-пошукової, вільної й творчої праці, результатом якої може бути як інтелектуальний продукт, так і матеріальний.

До інтелектуальних продуктів можна віднести загальну кількість прочитаних і переказаних сторінок чи книг, кількість виконаних письмових завдань, написаних власних творів та ін.; до матеріальних — різноманітні вироби з дерева, металу, паперу й картону та інших підсобних матеріалів, швейні вироби, скульптуру, технічні моделі й конструкції та багато іншого.

Треба мати на увазі також, що одночасно зі створенням якихось продуктів праці учень створює й самого себе, набуваючи позитивних властивостей і якостей, розвиваючи й зміцнюючи власне здоров'я — фізичне, психічне, духовне чи соціально-моральне.

Друга позиція. Філософію професійно-педагогічних цільових установок учителя та його відповідних очікувань у ході організації й проведення самостійної роботи учня з

навчальною книгою з урахуванням особливостей дитячого й підліткового віку орієнтовано на те, щоб у щоденному режимі життя пробуджувати й ініціювати в учнів стійку потребу прочитувати певну кількість сторінок художньої книги, а також бажання й потребу перевіряти власні сили й можливості самостійно працювати з навчальною книгою в умовах вільного й невимушеного „плавання” або просування її змістом. Це означає, що скільки учень захотів зробити в процесі самостійної роботи з навчальною книгою, стільки й зробив, фіксуючи це як власний успіх чи власне досягнення. Ці два процеси — читання учнем художньої літератури та самостійна робота з навчальною — і є предметом учительського повсякденного контролю, відомості для якого вчитель черпає з особистих спостережень за тим, як учні вживаються й „вростають” у ці процеси та якими є їхні результати читання, тобто чи близькі вони до стовідсоткових, намічених ними ж (скільки часу читають і скільки сторінок прочитано за цей час). Головний сигнал про те, що всі ці процеси відбуваються в потрібному напрямку й по висхідній — це ставлення учнів до таких занять. Якщо вони чекають на ці заняття та з радістю й на підйомі духу самостійно працюють з книгою, не має значення з якою (художньою чи навчальною, друкованою чи електронною), значить вихід на стовідсотковий результат за встановленими критеріями кожним учнем забезпечено.

Третя позиція. Провідною формою навчальних занять у рамках інтелектуального циклу є індивідуальна робота учня з книгою, разом з якою відповідно до внутрішньої логіки перебігу подій використовують парну, групову та спільну для всього класу. При цьому процес руху змістом прочитаних і переказаних текстів книг цілком індивідуалізований і диференційований. Кожен

учень у заданий і контрольований відрізок часу просувається матеріалом, який вивчає, відповідно до його можливостей, намічених особистих планів і бажань, в індивідуальному ритмі й темпі. Синхронний рух матеріалом може проявлятися тільки на самому початку навчального року, якщо всі учні одночасно починають вивчати підручник. Звичайно, що в умовах вільного „плавання” терміни завершення роботи з навчальною книгою, орієнтовані на цілий навчальний рік, будуть різними — хтось із учнів закінчить раніше, хтось пізніше. Як поведеться в цих умовах і які варіанти обрати (їх може бути два чи три, а можливо, і більше), може вирішити тільки сам учитель. Його точка опори — особисті спостереження, накопичений досвід, інтуїція й знання теорії педагогічної філософії та її основних законів, закономірностей, принципів і правил.

Викладені вище позиції, а також усі важливі моменти й положення, розкриті раніше, і визначають усю технологію проведення навчальних занять у рамках інтелектуального циклу — від постановки мети й до виходу на стовідсотковий результат, якого досягає кожен учень у рубіжні відрізки часу. Спеціально зауважимо, що цей цикл, пов'язаний безпосередньо з організацією розумової діяльності учня, є найважчим. Цей вид діяльності вимагає від кожного окремого учня значного напруження й витрати внутрішньої енергії та потенційних ресурсів головного мозку, а також прояву морально-вольових зусиль. Тому він повинен бути перервним, ритмічним і вчасно чергуватися з іншими цикловими заняттями, щоб давати можливість головному мозку в ті чи ті відрізки часу відпочивати й відновлювати витрачені ресурси, а в більш тривалі паузи їх накопичувати. Чим молодший учень, тим менш тривалими повинні бути заняття в інтелектуальному цик-

лі й частішими перерви. У молодших класах перерви необхідно робити через кожні 15 — 20 хвилин, а в середніх через кожні 30 — 35 хвилин.

Загальне резюме щодо організації й проведення навчальних занять з усіх п'яти диференційованих циклів — інтелектуального, спортивно-фізичного, трудового, естетичного, соціально-морального — або із суміщених трьох циклів — інтелектуального, спортивно-фізичного й трудового, естетичного й соціально-морального (вибір за вчителем) полягає в такому.

Домінантним циклом за витратами навчального часу є інтелектуальний, а всі інші супутніми, орієнтованими на всебічний і вільний розвиток особистості учня й захист та зміцнення основних аспектів його здоров'я — фізичного, психічного, соціально-морального чи духовного. Заняття в усіх циклах у щоденному режимі проводять з урахуванням особливостей дитячого й підліткового віку, для якого характерне прагнення учнів швидше вирости й стати дорослими, самостійними, незалежними й реалізовувати себе за повною програмою відповідно до індивідуальних амбіцій і прагнень. Не враховувати цей факт — це означає ставити під загрозу всю педагогічну філософію задуму, а якщо точніше, цільової установки. Сутність її полягає в тому, щоб супутні щоденним заняттям дітей і підлітків різноманітні види діяльності пробуджували в них позитивні емоції й відчуття та приносили радість, внутрішню комфортність і задоволення. Сигналами про те, що цільова установка знаходить свою реалізацію, є дві події. Одна з них полягає в тому, що всі учні сповнені радісного *очікування* зустрічі з цікавою та корисною справою й тому з великим бажанням розпочинають її. Друга подія полягає в тому, що вони неохоче завершують справу у відведений відрізок часу й прагнуть

продовжувати розпочате у вільний час, відвідуючи поза-шкільні дитячі клуби, художні студії, гуртки, спортивні секції та ін.

Сигнали, які йдуть у тому й тому випадку, є доволі прозорими, щоб учитель міг їх побачити й поспостерігати за ними.

Циклові навчальні заняття, що належать до класу супутніх, може успішно проводити в 1 — 4 класах основний учитель, а для проведення занять у 5 — 9 класах можна залучати фахівців, але вони повинні взяти на себе зобов'язання проводити свої заняття в ключі цільової установки й активно співпрацювати з провідним, тобто основним учителем. Не виключено й той варіант, коли заняття в рамках супутніх циклів продовжує основний учитель. Усе залежатиме від рівня його підготовленості, можливості й готовності взяти на себе ці обов'язки.

Якщо врахувати, що при організації й проведенні самостійної роботи учня основну ставку роблять на його сили, потреби й можливості, то функції вчителя різко змінюються: він не стільки викладає, розповідає й пояснює, скільки консультує, допомагає, радить і спрямовує. А все найголовніше в самостійній роботі виконує сам учень. Він же вибирає предмети праці, намічає план практичних дій і планує результат, який би хотів отримати на рубіжному відрізку часу й зафіксувати його публічно як власне досягнення в житті з того чи того циклу або напрямку — у спорті й фізкультурі, у праці, певному виді мистецтва, у соціально-моральному плані.

У процесі організації й проведення супутніх циклів учитель використовує чинні нині програми з відповідних предметів на власний розсуд як робочий матеріал, що дозволяє успішно вирішувати намічену цільову установку. Це означає що його основне професійно-педагогічне за-

вдання полягає в тому, щоб допомагати дітям і підліткам з урахуванням особливостей їхнього віку й активного росту та дорослішання оволодівати корисними й необхідними *якостями життя*, про які йшлося раніше.

У цьому випадку якість знань, умінь і навичок зміщується на другий план, оскільки вони стають наслідками якості самого життя. Набути й закарбувати в пам'яті якості життя можливо лише тоді, коли учні будуть у щоденному режимі жити цікавим, повнокровним і різнобічним життям, основу якого становить напружена самостійна праця самих учнів. Усе інше — блиск і убогість думки кабінетних учених, видумки, марення й химери чиновників від освіти. Не можуть бути діти й підлітки щасливими, якщо їх кожні 45 хвилин у школі нещадно експлуатують і примушують жити за заданими зразками й лекалами, вимагаючи лише покори й слухняності та позбавляючи їх права на випробування себе й своїх можливостей. Усім разом, однією шеренгою й однаковим кроком ходити в щоденні походи за знаннями — скучно, одноманітно й для когось противно! І хто може впевнено сказати, що дітям і підліткам потрібні всі ці знання, закладені в надлишкових, так званих державних програмах жахливих обсягів? Вони потрібні дітям і підліткам тільки за уявленнями тих, хто їх складає.

Щодо тих, кому їх адресовано, то їх і не запитують, за них усе вирішують. Хоча останнім весь цей величезний обсяг знань для їхнього життя абсолютно не потрібен, оскільки батьки й держава їх годують, одягають і взувають — гарно чи погано, але турбуються про них. І від того, наскільки успішно чи не дуже, а то й безуспішно вони ходять за знаннями, їхнє життя не змінюється й майже нітрохи не залежить від цього. Тому всі слова дорослих і їхні переконування про те, що всі ці знання потрібні ді-

тям і підліткам, що вони знадобляться в майбутньому, ті не сприймають й пропускають їх мимо своєї свідомості. І між дорослими й дітьми та підлітками виникає глуха й міцна стіна взаємного нерозуміння й недовіри, зруйнувати яку без переосмислення цільових установок практично неможливо. Знищити її можна тільки з позицій розробленої теорії педагогічної філософії, орієнтованої на вікові особливості дітей і підлітків у межах восьми — дев'яти років навчання, а для тих, хто раніше й швидше дорослішає — у межах семи років. Усе буде вирішено й визначено для кожного учня окремо в ході тривалого дослідно-експериментального пошуку (від входу до виходу) на малій і обмеженій ділянці педагогічного поля, тобто в штучному варіанті.

Узагальнюючи сказане в цьому розділі, виділимо таке:

По-перше, він є логічним продовженням і наслідком попереднього розділу, у якому було розглянуто філософію дітей і підлітків як спосіб їхнього життя, поведінки й діяльності, обумовлених індивідуальними й віковими особливостями. Разом з тим ми розглянули конкретну філософію й стратегію професійної педагогічної діяльності вчителя й відповідно лінію його поведінки, орієнтовану на філософію життя дітей і підлітків. У цьому полягає суть гармонізації стосунків і діяльності учителя й учнів.

По-друге, наповнюючи конкретикою філософську доктрину діяльності вчителя-багатопредметника, орієнтовану на молодші й середні класи в єдиному ключі на весь період навчання з першого до дев'ятого (восьмого) класу, ми спробували більш предметно розкрити цільові установки вчителя й зумовлені ними конкретні завдання й функції, технологію його діяльності в процесі проведення навчальних занять з основних трьох чи

п'яти циклів (напрямків) з позицій теорії педагогічної філософії.

По-третє, розкриваючи конкретику змісту поняття „філософія вчителя”, орієнтованого на його професійно-педагогічну діяльність з дітьми й підлітками від „входу” й до „виходу” на стовідсотковий результат за строго окресленими й заданими критеріями, ми вважаємо його, як і в попередньому випадку, тим важливим і ключовим поняттям, яке у своєму саморозвитку й саморусі може екстраполювати в рамках педагогічної філософії в самостійну теорію, орієнтовану на спільну діяльність учителя й учнів дитячого та підліткового віку.

Таким чином, дотримуючись логіки внутрішнього руху думки, наш наступний крок має полягати в тому, щоб більш конкретно й предметно розглянути чергове поняття, назване нами „філософія учнів юнацького віку”, який містить вік старшокласників (ранній юнацький вік) і студентів (зрілий юнацький вік), а слідом за цим філософію професійно-педагогічної діяльності викладача старших класів і ВНЗ. Цим питанням і присвячено наступні розділи.

РОЗДІЛ 4

**ФІЛОСОФІЯ
ЯК СПОСІБ ЖИТТЯ,
ПОВЕДІНКИ Й ДІЯЛЬНОСТІ
СТАРШОКЛАСНИКІВ
І СТУДЕНТІВ ВНЗ**

У педагогічній психології прийнято виділяти такі періоди розвитку й росту, як дошкільний, дитячий, підлітковий, юнацький, кожному з яких властиві свої особливості. Їх досить детально описано й розкрито у відповідних підручниках і наукових публікаціях.

Але ми пішли іншим шляхом і виділили умовно два вікові періоди, виключаючи дошкільний вік. Перший із них — це дитячий і підлітковий вік, який триває приблизно вісім — дев'ять років (1 — 9 класи), другий — юнацький, ранній і зрілий, який триває приблизно сім — дев'ять років, тобто роки навчання в старших класах та у ВНЗ. Такий підхід дає можливість виявити суттєві відмінності між двома нижніми пограничними ступенями розвитку в одній зв'язці та двома верхніми ступенями розвитку також у єдиній зв'язці.

Ці відмінності й визначають філософію як спосіб життя дітей і підлітків у межах нижнього періоду дорослішання та філософію як спосіб життя юнацтва в межах верхнього періоду. Перехід від однієї філософії життя до іншої обумовлений тими змінами, які відбуваються за вісім — дев'ять років інтенсивного росту й розвитку особистості учня й

усіх її структурних та підструктурних утворень — біологічних, фізіологічних, фізичних, психічних і соціальних.

До цих змін віднесемо такі. До 15 років дорослішання в більшій частині підлітків інтенсивний ріст тіла й усіх його органів, зокрема й головного мозку, вступає в стадію завершення, до якого наближається через п'ять — шість років. Приблизно в цей же термін (у когось раніше, у когось пізніше) завершується процес статевого дозрівання. З'являються статеві збудження, рефлексії, полюції, онанізм, віртуальні й реальні ранні статеві зв'язки, пробуджується любов, мрії, фантазії, романтичні устремління й бажання, і, згідно з Фрейдом, поведінкою особистості починають управляти статеві інстинкти й захоплення.

Приблизно в ці ж роки настає період завершення інтенсивного розвитку психічних функцій — пам'яті, мислення, мовлення, уяви, допитливості, потреби в пізнанні себе й свого місця в навколишньому світі. Накопичується ресурс і біоелектричний потенціал кори головного мозку. У цей же час відбувається подальший розвиток світоглядної позиції, змінюються думки, погляди на навколишній світ та події, що відбуваються, зростають їх критичні оцінки.

У процесі переходу від дитячого й підліткового віку до юнацького змінюється й соціальний статус особистості учня — у 16 років, отримуючи паспорт, він стає повноправним і самостійним громадянином своєї країни — України. Якщо підліток прагне швидше стати дорослим, то учень юнацького віку в один день стає таким. На зміну дитячій і підлітковій відкритості, довірливості, безпосередності приходять скритність, недовірливість, настороженість і тривожність і, як наслідок, подвійне, потрійне, а, можливо, і четверне життя. Підкреслимо, не гра в соціальні роли, як описують ці події психологи й психотерапевти, а справжнє життя з усіма його реаліями — радостями, пе-

чалями, розчаруваннями, сльозами, втратами й здобутками, емоційними вибухами, бійками, скандалами, правопорушеннями, а іноді й злочинами. Тут уже не до ігор у дочки-матері, тата-мама, начальники-підлеглі, пожежники-міліціонери, тут ідеться про захист власного життя й збереження його в недоторканності. У соціальні ролі грають тільки діти, а юнаки й дівчата, якщо й грають ролі, то лише на сцені, у драматичних гуртках, студіях, театрах. А їхнє особисте життя — це табу, і на показ вони його не відкривають. Хіба що якісь аспекти трохи відкриють, а в поодиноких випадках зривають усе простирадло.

У більшості учнів у юнацькому віці центр життя зміщується за межі батьківського й учительського контролю. Для багатьох із них усе, що відбувається на очах батьків удома й учителів у школі, у цей період є не головним, а другорядним. Для них справжнє життя й усе найголовніше починається тільки тоді, коли вони йдуть з-під контролю батьківських і учительських очей і залишаються самі. І не важливо де — на вулиці, у під'їздах, квартирах, на дискотеках, в Інтернет-клубах, кафе та ін. І от цього головного багато хто з них жде з нетерпінням і живе очікуванням зустрічі з головним і тими подіями, які їх можуть вражати й наповнювати емоціями, приносити радість, „кайф”, фізичні й фізіологічні задоволення. Та ще не на самоті, а в компанії собі подібних! І це все можливо, оскільки вони стали дорослими й самостійними, їм усе дозволено, що не заборонено законом.

Чи змінюється в таких умовах філософія як спосіб життя учня юнацького віку порівняно з підлітковим? Ще і як змінюється, хоча дорослі, ми маємо на увазі батьків і вчителів, нею, зазвичай, не займаються. Це склалось історично, та й самого поняття „філософія дітей, підлітків і юнаків як спосіб життя” в арсеналі педагогічної науки не

існувало, його вводимо в обіг тільки в цій книзі. Але це зовсім не означає, що філософії життя учнів у педагогічній дійсності немає. Вона існує як явище реальне, незалежно від того, визнаємо ми її чи ні.

Філософія учня, як і студента, формується й закарбовується в його свідомості безпосередньо життям, часом і простором, у якому він живе з дня народження. Батьки й школа також беруть у цьому участь, але не прямо й спеціально, а опосередковано. І, зазвичай, і ті, і ті не усвідомлюють цього. А якщо раптом усвідомили б, то були б дуже здивовані, що нав'язана ними опосередковано філософія життя учнів є не стільки сприятливою й творчою, скільки несприятливою й руйнівною. Нав'язана філософія життя для старшокласників і студентів у рамках навчального часу виявляється абсолютно неспроможною протистояти тому іншому реальному життю, яке відбувається навколо них у широкому соціальному плані, зокрема в суспільстві й державі та в усіх їх складниках — сім'ях, інформаційно-му й культурному просторі, різноманітних соціальних інститутах.

У житті відбувається надто багато негативного й руйнівного, щоб не помічати цього й не реагувати, не усвідомлювати, наскільки сильно впливає все це на філософію життя молодих людей, які набувають статусу самостійних і дорослих громадян.

У сучасному житті, що їх оточує, є буквально все — і біле, і чорне, і всі інші кольори. Але в останні десятиліття з огляду на закон інерції набирають розмаху негативні руйнівні процеси, зокрема брехня, нечесність і злочинство, насилля й жорстокість, правопорушення й злочини аж до вбивств. Не будемо шукати й аналізувати причини, що породжують такі процеси, оскільки це не наше завдання. Для нас головне полягає в тому, що все це небезпечне

для молодого покоління не просто існує, а набуває певного смислу й власної філософії життя, побудованої в рамках закону, совісті й моральних традицій та цінностей, і не тільки світських, але й релігійних.

В основі філософії життя з негативним змістом і кримінальним нахилом лежать такі її складники, як філософія наглості й безпардонності, філософія лицемірства й фальші, філософія збагачення за рахунок злодійства й обману, філософія безсоромності й безсовісності, філософія безкарності й безвідповідальності та багато іншого, несумісного з таким поняттям, як „добро”, але сумісне з таким, як „зло”.

Найбільш дивним є те, що філософія зла не знаходить у суспільстві опору й вільно гуляє в електронних і друкованих засобах інформації, у телепрограмах, різноманітних шоу, у фільмах-бойовиках, порнофільмах, на плакатах і в лозунгах, на вуличних мітингах. Філософію ж добра, терпимості, скромності, совісності, сором'язливості, цнотливості, працелюбства розтоптано й викинуто на узбіччя життя.

Майже в кожному сім'ю проникла філософія комерції й шахрайства, і, судячи з усього, облаштувалася там міцно й надовго, а філософія корупції й отримання незаконних доходів проникла в органи державної влади майже на всіх рівнях. Не залишається осторонь і правосуддя, яке покликане карати корупцію. Остання набула такого розмаху, що суспільство в цілому стало корумпованим і напівкримінальним.

Старшокласники й студенти як складова частина суспільства не живуть окремим від нього життям. Тому їхня філософія як спосіб життя в межах освітнього простору вбирає в себе якусь частину всього того негативу, який накопичено в житті суспільства до моменту, коли вони стають дорослими й самостійними. Вбирає тому, що філософія

названих і не названих вище світоглядних негативних поглядів не вимагає великих затрат праці й вольових зусиль, щоб уповні задовольняти життєво важливі потреби й отримувати всі мислимі й немислимі задоволення та розваги. Тому ці негативні погляди й знаходять відгуки в незміцнілих ще мозку й душах учнівської та студентської молоді.

За свідченнями медичних працівників і публікацій, розмічених у ЗМІ, кількість дівчат-старшокласниць, які не вступали в статеві стосунки, дуже мала. Більше того, серед своїх однокласниць, яких більшість, вони стають об'єктами насмішок і знущання. Бути доступною стало модно — такий підсумок сексуальної революції, яка прийшла з інших країн і материків. Інша мода серед молоді — громадянські шлюби у вигляді пробних етюдів проживання під одним дахом і під однією ковдрою. Їхня міцність — під великим сумнівом.

Руйнівні процеси потужної сили, в епіцентрі яких опиняються старшокласники й студенти, пов'язані з поширенням куріння, алкоголю, наркотиків, азартних ігор, підпільних фірм, які надають сексуальні послуги, та багато чого іншого, явно кримінального.

Стали звичайними і звичними картини з життя молоді, коли дівчата, збираючись зграйками, не соромлячись перехожих, курять сигарети, як заядли курці, відчуючи явне задоволення. Кількість їх наближається до кількості юнаків-курців. Але ж молода мати, яка споживає нікотин, — пряма загроза здоров'ю її майбутньої дитини. Ось воно, друге життя молодих дівчат, приховуване від батьків і вчителів, однак нагло демонстроване незнайомим людям.

Отже, філософія старшокласників і студентів як спосіб їхнього життя, поведінки й діяльності формується під впливом філософії всіх тих негативних явищ, які присутні в тих чи тих масштабах в житті всієї країни в цілому.

Але це ще не все. Вона формується також під впливом життя самого освітнього простору, зокрема його провідних учасників — законодавців, організаторів та управлінців, безпосередніх виконавців, тобто вчителів і викладачів. Зазначимо лише, що філософія учасників ведучої сторони не просто формує ведену, а нав'язується їй як обов'язкова до виконання. При цьому ведуча сторона не усвідомлює, що нав'язана нею філософія життя є не стільки сприятливою й творчою, скільки несприятливою й руйнівною з погляду збереження, розвитку й зміцнення здоров'я молодого покоління — фізичного, психічного, соціально-морального. У цьому й полягає весь трагізм освіти сучасної молоді, який пронизує всі складники освітньої доктрини, узяті на озброєння верхами.

Нагадаємо, складниками доктрини освіти є філософія цільової установки, філософія законодавчих актів і підзаконних документів (навчальних планів, програм, інструкцій, положень та рекомендацій), філософія змісту навчальних дисциплін, філософія методів і способів (технології) організації й проведення навчальних занять, філософія системи контролю й оцінювання результатів навчання на рубіжних етапах від „входу” до „виходу”.

Про наукову необґрунтованість складників цієї доктрини, орієнтованої на дитячий і підлітковий вік, з погляду педагогічної філософії було сказано в другому розділі. Нагадаємо, суть її необґрунтованості полягає в тому, що головною метою освіти проголошено *якість знань*, обсяг яких, глибина, міцність і безпомилковість і визначають у кінцевому підсумку *якість освіти*. Відповідно ж до основної парадигми педагогічної філософії метою освіти має бути не *якість знань*, а *якість життя*. І в цьому ж ключі додамо — і його *філософії*.

Чинна доктрина освіти й усі її складові філософські

аспекти — від усвідомлення мети й до кінцевого результату — залишаються незмінними для всіх вікових етапів і ступенів розвитку, як для дітей і підлітків, так і для юнацтва. І тому наукова необґрунтованість доктрини зростає в геометричній прогресії — старшокласники й студенти стають дорослими й самостійними людьми, а багатоликий освітній „монстр” продовжує поводитися з ними, як з маленькими й нерозумними дітьми. Навіть з погляду здорового глузду не повинні так поводитися дорослі з дорослими — безглуздо й неправильно.

А тепер більш уважно подивимося, яку ж філософію як спосіб життя нав'язує чинна доктрина освіти учням старших класів і студентам і яким реальним життям живуть ті й ті в межах офіційного навчального часу в щоденному режимі.

Цілком очевидно, що відмінності в житті тих і тих є суттєвими. Життя старшокласників протікає без відриву від батьківського дому й батьківської опіки та контролю, а більшої частини студентів — далеко від рідної домівки, під чужим дахом. Але це відмінність у протіканні життя тих і тих у цілому. А щодо меж, усередині яких вибудовано навчальний процес у старших класах і ВНЗ, то тут відмінностей небагато. Спосіб життя старшокласників і студентів перших курсів майже ідентичний, воно протікає в повній згоді з навчальним розкладом на кожний заданий відрізок часу, хоча зовнішні несуттєві відмінності є. У старших класах школи з кожної навчальної дисципліни проводять уроки, обмежені 45 хвилинами й у деяких випадках уроки спарені. У ВНЗ з кожної дисципліни проводять не уроки, а заняття — лекції, семінари, практичні чи лабораторні роботи, розраховані в часі на дві академічні години з переривами і без, тобто протягом півтора годин реального часу. На цьому зовнішні відмінності й закінчуються. Усе інше,

що характеризує спосіб життя старшокласників і студентів у межах уроків і занять, — ідентичне.

Складниками, стійкими й постійними елементами філософії як способу життя, поведінки й діяльності старшокласників і студентів у рамках уроків і навчальних занять є такі.

Перший із них і, мабуть, найбільш суттєвий — елемент „слухання”, якщо більш ёмко й правильно, не просто елемент, а „філософія слухання”. Воно охоплює понад 80% від загального витраченого часу й наявне майже на кожному уроці в школі й кожному занятті у ВНЗ. Що стоїть за цією філософією в масових і щоденних подіях на педагогічному полі й що відбувається під час слухання в головах слухачів, ніхто не знає й не може дізнатися, оскільки процес слухання по відношенню до особистості слухача індивідуальний і відбувається за межами видимого, тобто в закритому режимі. Слухач має здатність захищати себе від сторонніх поглядів і втручання й відповідно конспіруватися, тобто „робити вигляд” події чи слухання, але реально бути відсутнім у процесі. Однак, це характерно не для всіх слухачів, а лише для деяких, хто первісно не любить жити в режимі пасивного слухання. Серед старшокласників і студентів їх не так багато, але вони є. Любителів жити в режимі щоденного пасивного й смиренного слухання значно більше, оскільки такий режим дозволяє їм розслабитися й проводити цей час із задоволенням — думати про щось своє, згадувати приємне з минулого, перемовлятися з сусідами, непомітно займатися сторонніми справами — чи то читати, чи писати, чи грати в „морський бій” та ін. Скільки таких любителів у кожному конкретно-му класі чи студентській групі й наскільки вони активно себе проявляють, також ніхто не знає, але вони є і під час тривалого слухання на уроках і заняттях реально живуть

власним життям, ретельно маскуючи його. Можна лише припустити, що кількість таких слухачів доволі значна, більше того, може виявитися, що їх переважна більшість. А це вже сигнал про небезпеку, яка визріває у філософії слухання серед слухачів.

Немає сумнівів у тому, що якась частина із складу слухачів усвідомить цю небезпеку. І не тільки усвідомить, але й щиро захоче змінити ситуацію під час уроків і занять на іншу, більш дієву, активну й більш корисну та цікаву для них. Однак, розуміючи, що змінити ситуацію вони неспроможні, змиряються з філософією слухання й продовжують жити нею.

Серед слухачів є й третя група, яка щиро вірить у корисність і доцільність філософії слухання й ставить до цього процесу з повагою, довірою й серйозністю. Кількість таких слухачів незначна — приблизно стільки, скільки й відвертих противників слухання.

Під час процесу обговорення вони завжди намагаються бути уважними, зосередженими та, якщо треба, коротко конспектують прослухане. Але навіть у цих випадках процес слухання з огляду на різні об'єктивні й суб'єктивні причини може бути легко перерваний і супроводжений паузами, короткими чи тривалими, що, в принципі, уже не важливо, оскільки ефект від перерваного слухання різко знижується. Незалежно від цього, ефект і результат прослуханого має завжди короточасний характер. Через деякий проміжок часу в корі головного мозку слухача залишаються крихти від прослуханого, оскільки мозок має властивість захищати себе й звільнятися від надмірно сприйнятої інформації.

Усе викладене знову й знову підказує, що філософія слухання не найкраща й не найбільш корисна та результативна не тільки для дітей і підлітків, але й для старшокласників, а особливо для студентів. Причому для цього віку

вона не просто не найкраща, а найгірша з усіх інших можливих способів їхнього життя, оскільки в ній закладено надто багато руйнівного й дуже мало творчого з погляду збереження та зміцнення всіх аспектів здоров'я молодих людей. Слухання як спосіб життя в будь-якому віці — і дитячому, і підлітковому, і юнацькому, і дорослому — тільки тоді продуктивне, корисне й творче, коли його використовують як паузу для відпочинку від поточного реального життя з метою занурення в життя духовне — твори мистецтва, музику, пісні, вірші, художню літературу тощо. Занурення ж у науки вимагає інших способів життя, більш продуктивних і надійних. До них ми відносимо три поширені способи життя старшокласників і студентів — це спосіб чи ціла *філософія читання*, спосіб чи ціла *філософія говоріння*, спосіб чи ціла *філософія творення*. Є ще й четвертий спосіб як ціла філософія життя старшокласників і студентів — *філософія очікування результатів творення*. Але ми поки виносимо її за межі нашого обговорення. Вона не підвладна веденій стороні й цілком залежить від ведучої.

Отже, подивимося, яке місце посідає філософія самостійного читання й вивчення навчальної та наукової літератури, відштовхуючись від читання художньої в середовищі старшокласників й особливо студентства.

Роль цього процесу, психологічні особливості його протікання в режимі реального часу, значимість і переваги порівняно з процесом слухання стосовно дитячого й підліткового віку ми вже коротко обговорювали. Роль значима, і його переваги ще більше зростають для юнацького віку, урахувуючи що старшокласники й студенти — це вже самостійні й дорослі учасники освітнього простору. І як дорослим і самостійним людям їм доведеться відповідати на виклики сучасного життя, незалежно від того, хочуть вони цього чи ні.

Один із важливих викликів полягає в тому, що кожен випускник середньої школи й ВНЗ змушений усвідомити й привчити себе до щоденного читання наукової, ділової та іншої потрібної інформації, опублікованої в електронних і друкованих ЗМІ, щоб бути в курсі того, що відбувається у світі, і приймати правильні рішення щодо впорядкування власного життя.

Відоме гасло „Хто володіє інформацією, той володіє світом” не беззаперечне, але в ньому виражено головну думку — хочеш бути успішним, будь завжди інформованим і начитаним. Хоча б у межах своєї спеціальності та власних життєвих інтересів.

Отже, у якому стані знаходиться філософія читання як постійний і стійкий спосіб життя учнів старших класів та студентів ВНЗ?

На сьогодні дати вичерпну й достовірну відповідь на це питання ніхто не може, оскільки вивчення цього аспекту життя учасників веденої сторони нікого не цікавить. І такі відомості в педагогічній літературі відсутні, оскільки об'єктивно їх отримати неможливо. Наприклад, хто знає, скільки годин і скільки сторінок наукової й навчальної літератури в щоденному режимі свого життя прочитає учень старших класів у позанавчальний час у домашніх умовах. Ніхто, крім нього самого й, можливо, когось із його батьків. Але це його особиста таємниця, і навряд чи він її сам відкриє, хіба що можуть розповісти щось батьки. Та й то не все.

Або чи знає хтось із вишівських викладачів про те, скільки сторінок прочитують і скільки витрачають часу на самостійне читання рекомендованої наукової й навчальної літератури поза заняттями його студенти й кожен окремо?

Не знає ніхто, і бажання знати немає ні в кого, оскільки це викличе негативні емоції й нервовий розлад. Набагато спокійніше не знати нічого й вірити, що все йде

відповідно до навчального плану й розкладу. Але самі студенти знають, чим заповнене їхнє позааудиторне життя й скільки часу займає в цьому житті процес поглибленого й самостійного читання наукової та навчальної літератури.

Якщо виходити з вимог навчального плану з будь-якої гуманітарної спеціальності, то кожен студент зобов'язаний займатися самостійною роботою протягом навчального тижня не менше однієї третини від загального обсягу часу, тобто до 36 годин занять (лекції й семінари) додається ще 18 годин. Загальний робочий час студента, таким чином, має становити 54 години, що є прямим порушенням Конституції України. До того ж таке навантаження несе пряму загрозу для здоров'я учнів і студентів на цьому етапі їхнього розвитку. Цілком природно, що кількість часу, використуваного старшокласниками й студентами на самостійне читання першоджерел, не може бути задовільною й достатньою. Навіть за офіційною версією, закладеною плановим очікуванням, вона дуже мала (18 годин на тиждень!), щоб могла впливати на формування якості життя, не кажучи вже про якість знань, набутих за рахунок тільки слухання.

Між тим, філософія читання старшокласників і студентів цілком інша порівняно з філософією читання учня дитячого й підліткового віку. На цьому етапі дорослішання вирішується просте й чітке завдання — привчити дітей і підлітків вдумливо читати тексти, розуміти їх, переказувати суттєве, головне й там, де потрібно, застосовувати на практиці.

У старших класах і ВНЗ все змінюється: читати, розуміти, знаходити головне й другорядне, переказувати прочитане — цього вже недостатньо. Зростає обсяг наукових знань, більш складним стає їхній зміст, мова й форма викладу мають свої особливості в кожній навчальній дисципліні. У зв'язку з цим набуває особливого зна-

чення підготовка до самостійного читання наукової й навчальної літератури з кожної дисципліни окремо, якою й зобов'язаний займатися провідний фахівець.

Підготовка до читання, очевидно, має передбачати:

а) дві-три оглядові лекції з усього курсу навчальної дисципліни (структуру і зміст лекцій визначає сам викладач);

б) кілька практичних занять, на яких провідний фахівець на конкретному джерелі показує, як працювати з ним — прочитувати, обдумувати, знаходити спільне й відмінне між поняттями, виділяти головне й другорядне, систематизувати, узагальнювати й робити висновки, за підсумками прочитаного робити стислі записи у вигляді висновків (резюме);

в) під час оглядових лекцій і практичних занять провідний викладач може дати багато корисних порад з власного досвіду, підказати, як зробити процес читання наукової й навчальної літератури таким, щоб він був не втомливим і нудним, а цікавим, приносив позитивні емоції й задоволення. Для цього від читача потрібно небагато — зробити процес читання *пошуковим*. Це означає, що під час читання треба неодмінно щось шукати й знаходити це як предмет пошуку. Тому перш ніж розпочати читати, читачеві слід замислитися й визначити предмет пошуку — що він хоче знайти в тому масиві інформації, який належить прочитати, тобто якоюсь мірою випередити події. Відомо, що здатність випереджати події й мати інтуїцію властиві кожній нормальній людині. Важливо, щоб вона сама дуже захотіла цього й уключила власну думку й уяву на випередження подій.

Отже, самостійне читання як спосіб життя, поведінки й діяльності старшокласників і студентів по ідеї має посідати не тільки постійне місце в режимі щоденного реального часу, але й одне із провідних. І це цілком виправдано й обґрунтовано, оскільки цей спосіб порівняно з іншими

трьома способами (слуханням, говорінням і творенням) є найбільш трудомістким і разом з тим найбільш продуктивним. Цей спосіб вимагає значних затрат праці, терпіння, часу, напруження, зібраності, волі й інтелектуальних зусиль, щоб кожного разу виходити на стовідсотковий результат у реалізації поставленої мети на той чи той відрізок часу. І тому за природою він є не лише продуктивним, але й корисним, оскільки тільки начитана, ерудована й гарно інформована людина в наш час отримує найкращі шанси облаштувати власне життя й посісти стійке місце в суспільстві.

На жаль, реальність на педагогічному полі далека від того, щоб цей спосіб життя, поведінки й діяльності старшокласників і студентів у рамках навчального часу посів провідне місце. Щоб читання приносило успіх, стовідсотковий результат і потужну інтелектуальну віддачу, замість 30% часу (віртуального, тобто планованого на папері й у думках чиновників) воно повинне займати мінімум 80% чи навіть 85%. Решта ж 20% чи 15% мають бути використані на три інші складники — по 5 — 7% на кожен: слухання, говоріння й творення.

А тепер подивимося, яке місце посідає наступний складник способу життя, поведінки й діяльності старшокласників і студентів — *процес говоріння*. У системі навчання в цілому цей процес має фундаментальне значення, оскільки він пов'язаний з оволодінням рідною мовою як способом мовлення, спілкування, мислення. Процес говоріння — це мислення й випереджальна побудова речень, фраз, абзаців, їх озвучування в живому мовленні, у спілкуванні з іншими й потім очікування реакції слухача чи слухачів та у випадку необхідності пошук й озвучування відповіді на їхні зауваження. Матеріальна основа навчального говоріння — прочитаний текст з якогось джерела та його смисловий зміст у межах обсягу прочитаного. Тіль-

ки за допомогою говоріння учень і студент оволодівають мовою науки, учаться використовувати її й демонструвати власне розуміння й бачення того, що самостійно прочитали, осмислили й вивчили в тому чи тому електронному або друкованому джерелі. І вчаться не лише демонструвати розуміння вивченого, а ще й відстоювати за необхідності власну думку й власні погляди на вивчений матеріал.

За наявності сучасної електронної техніки процес переказування прочитаного тексту, а також розповідь про побачене чи почуте перетворюється для учня чи студента в самостійну роботу із запису власного мовлення, а потім прослуховування й знаходження помилок, слабих місць у говорінні.

Потреба говорити й сам процес говоріння — природний стан будь-якої нормальної людини й, тим більше, учня. Останній частіше й гостріше потребує того, щоб його думку, сформовану під час самостійного читання якоїсь інформації, вислухали інші, виявивши інтерес й увагу, а також розуміння й підтримку.

На жаль, говоріння як спосіб життя старшокласників і студентів у рамках навчальних занять, предметом якого був би прочитаний ними текст із тої чи тої навчальної чи наукової книги, займає менше одного відсотка загального обсягу навчального часу, а в індивідуальному плані в більшості випадків — десяти чи навіть соті частки відсотка. Такою є питома вага філософії говоріння в житті учнів і студентів у рамках навчального часу. І найбільш дивним є те, що цей спосіб їхнього життя різко обмежено й навіть витіснено такими нововведеннями, як заміна усних екзаменів на письмові, а також тотальне введення тестування. Така тенденція витіснення процесу говоріння з освітньої практики, на нашу думку, не найкраща й не найкорисніша в професійному плані. А якщо оцінювати з позицій інте-

ресів особистості тих, кого перевіряють, і філософії збереження й зміцнення їхнього здоров'я, то подібна практика відкриває широкий шлях для прояву не стільки творчих сил, скільки руйнівних.

Нагадаємо, що масова практика тестування, побудована на принципах виловлювання й підрахунку допущених помилок, завдає, як ми вже говорили, психологічного удару по честі й гідності всіх тих, хто не впорався з тестами, удару такої сили, що його можна порівняти хіба що з ядерним вибухом в атмосфері. Отруєних і принижених унаслідок вибуху молодих людей не одиниці, а десятки й сотні тисяч! І вони стають нікому нецікаві, як відпрацьований і відбракований матеріал. Тестувати, можливо, потрібно й важливо, але не пресловуті якості ЗУНів, а якості життя, зокрема якості володіння мовою, мудрості спілкування з людьми й дару їх переконання. Усе це і є філософія говоріння як спосіб життя старшокласників і студентів у рамках навчального часу. І до організації такого способу життя, очевидно, слід підходити обґрунтовано й серйозно, а не як до чогось другорядного.

І, нарешті, завершальний елемент — *процес творення* як складова частина філософії життя учнів юнацького віку, що є вінцем трьох попередніх — *слухання, читання, говоріння*.

У нашому розумінні й тлумаченні *творення* — це цілком самостійне створення старшокласником і студентом якогось продукту в ході навчання. Або інтелектуального, або матеріального, або вихід на якесь особисте значне досягнення в тій чи тій сфері його інтересів, наприклад, спортивний рекорд.

До *інтелектуальних* продуктів можна віднести багато, зокрема усний разовий переказ прочитаного, разову розповідь про побачену чи почуту цікаву подію або яви-

ще, письмовий твір на ту чи ту тему, письмову розповідь про якусь подію або явище, самостійне розв'язання задачі, прикладу, кросворда й т. ін., короткий запис (конспект, резюме, анотація) про прочитане; письмовий звіт, доповідь чи реферат; курсову або дипломну роботу та ін.

До інтелектуального самостійного продукту не можна відносити ті письмові роботи, які не є плодом власної думки, списані в готовому незміненому вигляді з якогось джерела. На створення таких продуктів краще не витрачати ні часу, ні праці, оскільки вони для розвитку інтелекту практично даремні.

До *матеріальних* продуктів творення можна віднести створені власними руками речі, предмети побуту, інструменти й знаряддя праці, іграшки, намальовані картини, виготовлені скульптури, моделі літаків, човнів та багато іншого.

Вихід на *значні досягнення й особисті рекорди* у сфері своїх інтересів і зміцненні власного здоров'я — це індивідуальні й командні перемоги в різноманітних спортивних змаганнях, мистецьких конкурсах, участь у благодійних акціях та ін. „Продукти” подібного творення не можна віднести ні до інтелектуальних, ні до матеріальних, але для особистості, яка бере участь у цих процесах, вони є значним надбанням у справі збереження й зміцнення власного здоров'я — фізичного, психічного й соціально-морального чи духовного. У цьому розумінні *творення* є процесом створення не лише чогось, але й самого себе як людини й особистості.

Якщо виходити з такого розуміння, то й відстежувати необхідно не „творення” помилок у вузькому розумінні слова, яких припускаються, виконуючи тести й завдання, а творення в широкому розумінні слова кожним учнем і кожним студентом власного життя. Слово „творення” відображає широке коло таких реальних явищ, як малюван-

ня, випилювання, моделювання, конструювання, написання художніх текстів — прози, віршів, пісень, музики та ін. Інакше кажучи, „творення” означає багатосторонні й трудомісткі процеси, які лежать в основі життя кожної людини і які є її стрижнем. Немає творення — немає стрижня й головного в житті. Без нього людина стає некерованою стихією й розтікається по всьому простору, як ртуть, що вирвалася на свободу. Життя без такого стрижня, як творення, стає порожнім, тече без керма й вітрил, у ньому переважає не створення особистості, а її руйнування.

Будь-який процес творення передбачає не тільки створення чогось зовнішнього чи внутрішнього нового, але й руйнування якихось перешкод, бар’єрів, подолання обставин як зовнішніх, так і внутрішніх, які заважають творенню. До внутрішніх бар’єрів можна віднести накопичені шкідливі звички й пристрасті, лінь, безвілля, стереотипи в мисленні й поглядах та ін. Але найсуттєвіше, що характеризує стійкість процесу творення та його успішність, полягає в тому, що його супроводжує присутність такого важливого феномена, як „очікування” зустрічі з продуктом творення. Саме цей феномен і наповнює емоціями весь процес творення, робить його по-справжньому живим, трепетним і зворушливим від вихідної початкової точки до завершальної, тобто від задуму до отримання продукту творення.

Процес творення та феномени руйнування, створення й очікування, що супроводжують його, можна простежити в реальному виконанні на футбольному полі, коли кожна з команд творить власну перемогу над суперником, руйнуючи його оборону. Усі глядачі можуть бачити, які емоції захоплюють кожного гравця на полі в ті моменти, коли команда забиває гол у ворота суперника чи не забиває при стовідсотковій можливості або пропускає у свої ворота.

Але педагогічне поле — не футбольне. На обмежених його ділянках у рамках навчальних занять немає ні воріт, ні футбольного м'яча, ні найголовнішого — творення якогось продукту зусиллями власної волі, енергії й праці, якщо під цим продуктом розуміти перемогу над зовнішніми обставинами й над самим собою!

А якщо в рамках навчального часу в старших класах школи й на всіх курсах у ВНЗ немає місця для творення, то в цій ніші життя виникає мертва зона чи „чорна дірка”. І тут нічого не треба доводити, оскільки ми прийняли як аксіому: процес творення є саме життя, згусток енергії, пробудження пристрастей, бажань і потреб, кипіння думки й почуттів, рухів рук, ніг і тіла й, у кінцевому підсумку, стовідсотковий результат щодо створення продукту творення. Тому процес творення на етапі входження особистості учня й студента в доросле й самостійне життя повинен стати головним і стрижневим на педагогічному полі не тільки на другорядних і супутніх його ділянках, але й на головній — під час навчальних занять. У цьому й полягає принципова відмінність філософії життя дітей і підлітків, головною сутністю філософії яких є *занурення в читання й переказування прочитаного*, а також застосування прочитаного на практиці в циклі інтелектуальних занять та виконання практичних справ у супутніх циклах. Сутність же філософії старшокласників і студентів у рамках навчальних занять — це *процес творення* в усіх його складниках.

Звичайно, цей процес є і в житті дітей і підлітків, але не в інтелектуальному циклі, а в супутніх. І це зрозуміло, оскільки їхній інтелект, принаймні, переважної більшості з них, поки не визрів для творення в цій галузі й до того ж вони ще не стали дорослими й самостійними. У цьому й полягає принципова й головна відмінність у філософії життя тих і тих на різних етапах їх росту й дорослішання.

Не бачити й не усвідомлювати цього — означає бути схоластом у розумінні того, що відбувається на освітньому майданчику в школах і ВНЗ.

Виникає питання, чи можливо в усталеній освітній практиці в старших класах і ВНЗ перевести стрілку руху з процесу безперервного слухання на процес творення, тобто самостійне читання літературних джерел у друкованому й електронному вигляді та створення власного інтелектуального продукту? Цей продукт як напрацьована система знань, поглядів, умінь і навичок за підсумками вивчення наукових дисциплін може бути представлено для контролю й оцінювання у вигляді записів і конспектів прочитаного, письмового звіту, реферату, наукової доповіді, курсового чи дипломного проекту або у вигляді усної відповіді на комплекс питань екзаменаційного білета, випадково вибраного серед інших. Вибір форми контролю й оцінювання результатів самостійного вивчення тої чи тої дисципліни — це право тих, хто творить продукт. І критерії оцінювання результатів творення мають бути об'єктивними. Їх кількість не повинна бути надлишковою, разом з тим, критерії мають бути чіткими й простими, заздалегідь узгодженими між обома сторонами — тією, яка перевіряє, і тією, яку перевіряють. Про найпростіші критерії ми вже говорили раніше: кількість годин, витрачених на читання; кількість прочитаних сторінок із загальної кількості сторінок джерела; кількість самостійно написаних сторінок з обговоренням прочитаного. І окремо від цих критеріїв — якість підготовленого письмового продукту чи усної відповіді під час екзамену.

Якщо всі ці умови в повному обсязі буде враховано й дотримано, то переведення старшокласників і студентів на шлях самостійного вивчення всіх гуманітарних дисциплін (ми поки що не говоримо про точні науки, хоча це

не означає їх вилучення) і творення в такий спосіб власного інтелектуального продукту не лише *можливе*, але й *об'єктивно необхідне*. Адже цей спосіб їхнього життя, поведінки й діяльності на початковому етапі дорослості й самостійності — це фундамент усієї їхньої філософії. Цієї філософії ведуча сторона освітнього простору або просто не знає, не усвідомлює, не відчуває, або відчуває й усвідомлює, але з якихось причин не хоче знати. Але така філософія життя існує як даність, як факт народження, росту й розвитку самої людини.

Шукати, дерзати, кидати виклики й творити себе та здійснювати справу — властивість і привілей юності, дані їй від природи, Бога чи космічного розуму. І в який би спосіб не пригнічували в юності прояв цієї властивості, вона неодмінно десь, колись і в чомусь знайде свій вихід. Адже творити можна не тільки добро, але з таким же успіхом і зло.

Чи властива філософії творення себе й добрих справ сучасній юності — учням старших класів і студентам ВНЗ? Адже вони є представниками нового покоління, абсолютно несхожого на всі попередні, оскільки народилися й виростили в нових історичних умовах. Незважаючи на це, наша відповідь позитивна, оскільки юність за природою, незалежно від історичних умов, рівня розвитку науки, техніки, суспільства й держави в цілому є завжди найбільш енергійною й революційною частиною людства.

Вона є носієм філософії активного, енергійного й випереджального життя, орієнтованого на самоствердження за допомогою пошуку, творчої праці й створення продуктів не лише матеріального плану, але й інтелектуального. З цієї простої причини студенти охоче відгукуються на пропозиції змінити їхнє життя, переводячи стрілки руху зі стандартного сценарію на власний, індивідуальний. Останній і відкриває шлях для реалізації філософії життя, поведінки

й діяльності на випередження подій, їх передбачення й на самостійне творення інтелектуального продукту зі стовідсотковим результатом за провідними критеріями.

Потреба у філософії самостійності, пошуку й творення ще гостріше дає про себе знати в ранній юності, у старшокласників, але реалізація її відбувається не в навчальному процесі, а за його межами й дуже часто з негативними наслідками.

Щоб переконатися в тому, якою мірою старшокласникам властива філософія творення, ми звернулися до однієї з учениць 10 класу ЗОСШ № 15 м. Слов'янська Донецької обл., яка виявила інтерес до книги „Школа подолання й самостворення” [159], з проханням виконати таке завдання:

а) уважно й вдумливо прочитати книгу „Школа подолання й самостворення”;

б) самостійно письмово скласти з „чистого аркуша” одне чи два-три розгорнуті речення, у яких висловити своє ставлення до прочитаної книги;

в) під час читання (первинного або короткого перегляду вдруге) знайти й процитувати найбільш цікаві й привабливі думки автора книги;

г) пояснити й аргументувати, чому виписані цитати є найбільш цікавими й привабливими;

д) зачитати вголос самостійно виконане завдання з відповідями на поставлені питання на творчій зустрічі з автором книги.

І ось абсолютно достовірний результат виконання завдання, без правок і будь-якого редагування.

„Коли нам запропонували прочитати книгу Бориса Івановича Коротяєва „Школа подолання й самостворення”, я охоче погодилася з абсолютно „практичних міркувань” — не за горами закінчення школи, і хочеш, не хочеш, а потрібно визначитися з професією. Я з учительської

сім'ї, мої батьки викладачі за покликанням. У школі мене оточують прекрасні вчителі. Та я й сама доволі давно відчуваю в собі схильність до викладання.

Але ж надто сильно за останні роки похитнувся престиж учительської професії: низька зарплата, мізерна пенсія, притиснення й несвобода вчителя „диктат народівського монстра” (це слова Бориса Івановича — не мої) похитнули мою впевненість.

І ось я прочитала й побачила, як наяву, школу Бориса Івановича, і це остаточно переконало мене в тому, що я стану вчителем!

І дуже б хотілося пройти конкурсний відбір і попрацювати в майбутньому хоча б трохи в тій школі, про яку розповідає у своїй книзі Борис Іванович Коротяєв — школі „незалежній, вільній, самостійній і гордій” (с. 369) з дещо несподіваною назвою „центр захисту здоров'я дітей”.

Не можна не погодитися з основоположними принципами такої школи

— школа, у якій не вчать, а всі вчаться — і діти, і вчителі;

— школа, у якій немає уроків, але є життя; у якій не ловлять на помилках, а дозволяють мати їх;

— школа свободи вибору й відповідальності за зроблений вибір;

— школа, у яку з радістю йдуть усі: і діти, і вчителі, і батьки, і повертаються додому з тією ж радістю.

Нарешті,

— школа, у якій діти все роблять самі (сам, сама) — шукають, створюють і будують, помиляються, сумують, знаходять помилки, виправляють їх і радіють, а потім весь цикл повторюється (с. 375).

Розділ книги „Навчання й життя дітей без дзвінків та уроків” я прочитала на одному диханні. Так цікаво, не-

сподівано й переконливо розказано в ньому про організацію навчальної діяльності однієї з груп Центру під інтригуючою назвою „І.І.-95” Хоча уроків як таких не було, але зробили діти за день дуже багато: приклади, задачі, прочитані сторінки захопливих книг, малюнки. І все це весело, легко на основі принципу „сам, сама й самі”.

Причому кожна дитина змагається не з іншими дітьми, а сама з собою — це перш за все, а вже потім з іншими з урахуванням „самості” кожного учня.

Автор не приховує своєї симпатії до такої „безурочної” системи роботи, тому що бачить у ній „не казенщину й муштру, а єдине життя дітей, напружене, одухотворене, наповнене прекрасними почуттями й думками” (с. 451).

З цим важко не погодитися, але я з огляду на своє занурення в шкільне життя не уявляю це життя, не уявляю школу без уроків, бентежливих викликів до дошки. Так, уроки бувають різні — нудні й цікаві, безкінечні й швидкоплинні. Але це вже справа вчителя, з одного боку, а учнів, з іншого, наповнити уроки творчістю й самовіддачею. А щодо пресловутих так не любимих автором ЗУНів, то на цю тему ми з мамою раніше посперечалися, але зійшлися на тому, що ЗУН — це далеко не все, що має бути смислом шкільного життя. І в цьому я цілком підтримую Бориса Івановича Коротяєва.

Принципи поваги до індивідуальності кожного учня та фізичного й духовного здоров'я дітей. Не просто фізичне здоров'я, але й (цитата) „інтелектуальне, моральне, естетичне, психологічне здоров'я”.

Сама я прекрасно розумію, як гарно й корисно робити ранкову фізичну зарядку, але робити її регулярно так і не навчилася. І з якою заздрістю (білою, звичайно) читала я сторінки, де автор описав ранкову фізкультуру в цій школі.

Чого варта тільки розповідь про те, як діти з групи „І.І.-95” складають калькуляцію обіду, а потім допомагають приготувати й сервірувати столи для всіх.

Коли я читала про це, мені дуже хотілося самій, засувавши рукави, узяти участь у всьому цьому. По суті „всі п’ять циклів заکیلцьовуються в єдину систему життя, з його природними потребами й нуждами — поточними та на перспективу” (с. 474).

І ще одна цитата на завершення розмови про трудовий цикл.

„Саме життя привчає кожну дитину робити те, що необхідно й потрібно для її відтворення, незалежно від того, подобається це чи не подобається, хочеться чи не хочеться комусь. Щоденна організація фізичної праці є способом захисту й розвитку не тільки фізичного здоров’я дітей, але одночасно й морального. Вони особистим досвідом досягають, що жити бездільником за рахунок експлуатації праці інших — явище аморальне, до якого суспільство й люди ставляться з презирством. Так моральні категорії добра, працелюбності, чесності й інші, пояснювані педагогами на заняттях у циклі моральної освіти, здобувають плоть живого життя й наповнюють його світлом” (с. 478).

Естетичний цикл привернув мою увагу передусім тим, що заняття бальними танцями забирали й забирають у мене дуже багато часу й сил. Можу сказати, що, побувавши з автором у музичній студії, студії живопису, постійно ловила себе на думці: „І я би хотіла стати однією з учениць у таких студіях”. Прилучення до мистецтва в цих студіях здійснюють у три етапи: „ознайомчий, орієнтаційно-освітній та основний — підсумковий” (с. 482)”.

Коментарі зайві!

Наведений приклад звернення до представників юнацького віку різних поколінь з метою з’ясувати стан їхньої

реальної філософії як стійкого й необхідного, але недостатнього способу життя — це лише один бік проблеми, що лежить на поверхні. Є ще й інший бік, прихований у глибині проблеми, тобто не на рівні свідомості й набутих поглядів на власне життя („спитали — відповіли”), а на рівні готовності до дій у житті та його перетворення в потрібному й суспільно-значимому напрямку, і не тільки готовності, але й безпосередньо дій, без відкладання „на завтра”, „на понеділок” і взагалі „на потім”!

Ми виходимо з того, що така готовність до дій і самі дії присутні в генетичному фонді кожної людини. Усе залежить від того, як, коли й де виникне в її свідомості, світогляді й вольових актах попит на реальне використання цього фонду. Найбільш сприятливим „місцем” перетину трьох питань (де, коли і як) і є етап ранньої й зрілої юності, за яким починається час упущених можливостей.

У цьому віці, та й у більш пізньому, багато хто й не підзрює, який генетичний фонд він має, які величезні ресурси й приховані сили (потенції) закладено в цьому фонді природою й прародителями.

Умовно кажучи, кожна людина, яка живе на Землі, є носієм певних генетичних сходів, які ведуть на ближні й далекі висоти з реалізації власних індивідуальних здібностей і можливостей. Відчуваючи вроджений одвічний поклик до найближчих і дальніх висот, кожен носій прагне досягти їх „усліпу”, методом спроб і помилок. Й іноді поспішить, омине проміжні сходи, тому зусилля завершуються невдачами, падіннями зі сходів, ударами, травмами й розчаруваннями у власних можливостях. Й одвічний поклик до висот у їхніх серцях і душах повільно, але неминуче згасає й до кінця життя лише жевріє ледь-ледь. Але часом і спалахне іноді в пам’яті з дитинства та юності, але, на жаль, надто пізно — життя пройшло без значних підйомів,

перемог над собою й радісних відчуттів. Скучно, в'яло й порожньо, хоча, можливо, в матеріальному розумінні й не бідно.

Узагальнюючи все сказане про юнацький вік, відзначимо притаманні йому стійкі, характерні й значимі особливості.

Одна із них — це закладені природою **надлишкові ресурси внутрішньої енергії** — фізичної, біологічної, психічної, духовної — настільки надлишкові й потужні, що біологічний організм здатен виробляти електричну енергію, не говорячи вже про приховані енергетичні ресурси емоцій, пам'яті, думки, уяви, волі й духу.

Друга особливість полягає в тому, що в юнацькому віці загострюється прояв генетично вродженого одвічного поклику у висоту, у небо, у далечинь за обрій, у глибини життя, який підштовхує до пошуку відповіді на питання „Що там таке?” на рівні орієнтувально-дослідницького рефлексу.

Третя особливість — це юнацький романтизм, що наповнює повсякденне життя юнаків і дівчат трепетними, бентежливими й тому радісними й світлими очікуваннями завтрашнього дня, який неодмінно принесе їм щось гарне, світле й бажане (зустріч з коханою людиною, улюбленою справою, любимими героями книг, невідомим і прекрасним принцом чи прекрасною принцесою).

Четверта особливість проявляється в прагненні юнаків і дівчат швидше стати дорослими й приймати самостійні рішення щодо випробування власних сил, займатися серйозними справами й щось створювати власними руками, розумом і серцем, не бути „вічним слухачем” і „вічним відповідачем” за допущені помилки на рубіжному контролі результатів навчання.

Це і є прихована, філософія життя юнацького віку,

яка знаходиться в резерві. Суть її можна буде вловити й простежити одразу ж, як тільки представники ведучої сторони, учителі школи й викладачі ВНЗ приберуть стіл, що роз'єднує їх з їхніми веденими, й опиняться поряд із ними, у тісному контакті долаючи труднощі життя, допомагаючи їм підніматися генетичними сходами на ближні й дальні висоти з реалізації індивідуальних здібностей і можливостей.

Викладена суть філософії не є плодом тільки думки. Її пізнання й розуміння — це плід багатьох десятиріч живих і тісних контактів з юністю не лише в навчальних приміщеннях — класах й аудиторіях, але й на полі під час спільної праці, на спортивних майданчиках і в спортзалі під час спільних ігор і змагань, у багатокілометрових походах, спільних постановках п'єс на сцені, у спільній ранковій фіззарядці протягом навчального року, зимових катань на ковзанах і лижах.

Зазначимо, що за такий тривалий проміжок часу не було жодного випадку, коли б юність відмовилася випробувати себе в запропонованій спільній справі, якою б ця справа не була — господарчою, спортивною, естетичною, інтелектуальною.

РОЗДІЛ 5

**ФІЛОСОФІЯ
ЯК СПОСІБ ЖИТТЯ
Й ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ВЧИТЕЛІВ СТАРШИХ КЛАСІВ,
ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ
ТА УПРАВЛІНЦІВ**

Філософія професійної діяльності вчителів старших класів близька до філософії їхніх колег — викладачів ВНЗ, оскільки їхня діяльність орієнтована на один і той самий вік — юнацький ранній і зрілий, особливості яких було розглянуто в третьому розділі.

Нагадаємо, що головне полягає не у відмінностях між ранньою та зрілою юністю, а в подібності й спільності у філософії юності як способу життя, поведінки й діяльності, характерного як для раннього періоду цього віку, так і для зрілого. Цей спосіб життя, поведінки й діяльності старшокласників і студентів формується й нав'язується не лише апіорі, але й цілеспрямовано філософією вдучої сторони, тобто управлінців, учителів старших класів, викладачів ВНЗ.

Її витокami є: а) накопичений історичний досвід у галузі освіти; б) сучасні події й процеси в суспільстві, державі в цілому й в освітньому просторі зокрема; в) стан розвиненості педагогічної науки на сучасному етапі; г) індивідуальні філософські позиції учителів старших класів, викладачів ВНЗ й управлінців.

Накопичений історичний досвід філософії професій-

ної діяльності учителів старших класів, викладачів ВНЗ й управлінців а також сучасні події та процеси в суспільстві, державі й освітній практиці широко відомі, частково ми їх уже розглядали. А от два інші джерела філософії професійної діяльності ведучої сторони в освітньому просторі потребують додаткового обговорення.

Особливо підкреслимо, що стан розвиненості педагогічної науки на сучасному етапі, яка є джерелом формування філософії професійної діяльності ведучої сторони, концентровано відображено у виданих останнім часом навчальних посібниках з педагогіки, авторами яких є В. І. Астахова, В. М. Галузинський, М. Б. Євтух, Б. І. Коротяєв, Н. Є. Мойсеюк, М. М. Фіцула, І. П. Подласий, В. В. Ясупов та ін.

Праця В. І. Бондаря [37], присвячена дидактиці, яку було опубліковано в 2005 р., репрезентує новітні досягнення педагогічної науки в галузі освіти й цим вигідно відрізняється від усіх інших посібників, виданих раніше. Крім того, автор, який є дійсним членом АПН України, вбирає й відчуває консолідовані погляди й позиції, формовані під впливом тих процесів, що відбуваються в близьких йому академічних колах. Тому працю В. І. Бондаря підтримав у своїй передмові академік АПН, доктор філософських наук, професор І. А. Зязюн. Він відзначив, що дидактика в інтерпретації автора стає прикладною частиною філософії освіти й навчання, зокрема методології розробки методик і технологій навчання. Цитуємо: „У підручнику, відмінному за структурою й змістом від існуючих підручників і посібників з педагогіки, дидактики, автор використовує інноваційну структуру дидактики як навчальної дисципліни й включає в її зміст, крім традиційних, надпредметні знання (метазнання), так необхідні для реалізації нової функції підручника — конструктивно-продуктивної. Дидактика із

суто теоретичної, інформаційно-повідомлюючої навчальної дисципліни перетворюється в теоретико-прикладну, виконуючу роль філософії освіти й навчання, методології розроблення методик і технологій навчання” [37, с. 3].

У передмові відзначено й багато інших досягнень виданої роботи, такі як відкриття автора в галузі новацій; розробки провідного й головного концепту, в основу якого „лягла ідея зв’язку і єдності руху (процесу) як саморуху чи заданого ззовні та способів і стилю взаємодії (прямої чи опосередкованої) суб’єктів освітнього процесу” [37, с. 4]; роль цього концепту у світлі історичного розвитку дидактики на сучасному етапі, „проблеми співвідношення й взаємозбагачення теорії й методики навчання, освітньої технології та педагогічної техніки”; „авторська модель загальних методів навчання, дидактична матриця уроку як полігональна структура, зручна для проектування та аналізу процесу засвоєння знань, умінь і навичок, та інші дидактичні знахідки” [37, с. 4]; а також позитивна форма подання матеріалу та способів спілкування з читачами.

На нашу думку, такі оцінки книги В. І. Бондаря є, на перший погляд, адекватними, об’єктивними й доволі переконливими, щоб не погодитися з ними. Разом з тим, уважно вивчивши її й осмисливши в зіставленні з іншими навчальними посібниками з педагогіки, зокрема й з дидактики, виданими в останні два десятиліття, вважаємо, що ця книга, незважаючи на деякі новації й ті переваги, які виділив і відзначив у передмові І. Зязюн, не несе нічого принципово нового порівняно з тим, що вже було напрацьовано раніше.

Більше того, автор книги чомусь не вважав за можливе внести в огляд літературних джерел ті роботи, що з якихось позицій не вписуються в концепт і конструкт його творення [64; 67; 68; 70; 155; 157]. Але це його право — бачити те, що він хотів би побачити, і не бачити того, чого не хо-

chetti. Щоправда, у науці це ризиковано, оскільки якщо той чи той дослідник не хоче бачити того, що є сьогодні, неодмінно рано чи пізно побачить інший, а це вже конфуз для першого. Але це зовнішнє зауваження — ремарка, не більше, хоча за нею стоїть багато.

Принципово важливим є інше зауваження, пов'язане з осмисленням філософії книги В. Бондаря в цілому й філософії дидактики як науки та навчальної дисципліни зокрема. За оцінкою І. Зязюна, дидактика В. Бондаря є прикладною, тобто виконавською частиною філософії як науки в цілому. Наскільки успішно реалізовано виконавську функцію філософії як науки в галузі освіти й навчання — це окрема розмова, яка виходить за межі нашої компетенції. Своє завдання ми вбачаємо в іншому — спробувати осмислити філософію освіти й навчання за В. Бондарем зсередини, тобто йти не від філософії до педагогіки, а від педагогіки до філософії, фактично від сутнього (що є й що відбувається в реальному й живому освітньому просторі) до належного (що має бути й відбуватися в цьому просторі!). А в обговорюваній книзі думка рухається накатаним шляхом — від належного до суцього, але не того, що реально існує, а до майбутнього, тобто очікуваного. Інакше кажучи, ця філософія цілком збігається з тою загальноприйнятою філософією освіти, яка склалася історично. Вона є чинною й сьогодні, оскільки її представлено на законодавчому полі як обов'язкову для школярів.

Для традиційної сутності історично усталеної філософії освіти, навчання й виховання характерна логіка руху від усвідомлення вихідної мети на „вході” до її реалізації на „виході” через проміжні складники — усвідомлення змісту освіти, адекватного меті, формам освіти й навчання, методів і технологій освіти й навчання, системи контролю й оцінювання результатів освіти й навчання.

Саме в такому традиційному ключі й виконано книгу В. Бондаря, якщо не зважати на деякі доповнення.

Вихідна й відправна точка руху думки — це розуміння й інтерпретація мети освіти. Автор цілком солідарний із розумінням мети освіти, сутність якої викладено в Державній Національній програмі „Освіта: Україна ХХІ століття” (Київ, 1994) та інших законодавчих актах (Закони України „Про освіту” та „Про загальну середню освіту”). Фактично суть її залишається незмінною вже кілька століть — за допомогою виховання, навчання й освіти сформувати в учнів потрібні й необхідні властивості та якості відповідно до соціального й державного замовлення та суспільно-економічних, політичних і культурних потреб з урахуванням тої чи тої епохи, або того чи того етапу історичного розвитку.

Згадаймо розуміння й тлумачення мети виховання, навчання й освіти в радянську епоху — від загальної грамотності у 20-і — 30-і ріки до загальної середньої освіти й міцного засвоєння наукових знань, навчальних умінь і навичок відповідно до державних програм у 40-і — 50-і роки, і від нього до всебічного розвитку особистості учня, фізичної досконалості, духовного й інтелектуального багатства й моральної чистоти в 60-і — 80-і роки минулого століття. І зіставимо останнє з тією метою, яку цитує В. Бондар із тексту Закону України: „Загальна середня освіта має забезпечувати продовження всебічного розвитку дитини як цілісної особистості, її здібностей і обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури, формування громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору” [37, с. 39].

Як бачимо, в обох випадках у формулюванні мети йдеться про одне й те саме — про всебічний розвиток особистості учня й усіх її складників відповідно до соціального й державного замовлення в різних словесних упаков-

ках. У другому випадку додано лише уточнення — ідеться не просто про особистість учня, а про майбутнього громадянина України. Уточнення вагоме, але воно не змінює самого підходу до розуміння мети як планованого й очікуваного результату. У цьому й приховано одну з найбільших помилок дорослих поколінь та їхніх представників — законодавців як основних замовників, управлінців і виконавців, тобто всіх учасників ведучої сторони в освітньому просторі. На їхню думку, про що ми вже говорили в попередніх розділах, молоде покоління можна сформувати таким, яким би вони хотіли бачити його в майбутньому, тобто значно кращим порівняно з дорослим.

Відповідно до цих намірів і розробляють усілякі програми, моделі й лекала, у рамки яких і намагається доросле покоління за будь-яку ціну „загнати” молоде покоління на всіх етапах його дорослішання — від дитинства й до зрілої юності.

Історичний досвід підказує — не виходить, і, мабуть, не вийде. тобто це шлях у нікуди, оскільки молоде покоління живе за власними законами, що не збігаються з тими, за якими жили представники дорослого покоління. Інший час, інші умови, інші виклики й ріка життя інша, у яку не можна ввійти двічі.

Якщо версія мети помилкова, вибудована на основі неусвідомлюваної філософської й професійної помилки, то й усе наступне, тобто розгортання й розробка змісту, форм, методів і способів її реалізації до виходу на очікуваний результат, руйнується, як карточний будиночок за принципом доміно.

Ми цілком свідомі того, наскільки складно ученим-педагогам з високими ступенями й званнями, відповідальними посадами в системі управління усвідомити те, що вони можуть помилятися в головному — у розумінні

й тлумаченні мети освіти й відповідно в усьому наступному. Припускаємо, що це на сьогодні взагалі неможливо, але нас можуть зрозуміти й почути молоді вчені, яким ще належить у майбутньому стати академіками й видатними державними управлінцями.

Водночас зауважимо, що нічого ганебного й принизливого немає в тому, щоб усвідомити й визнати публічно власні помилки у професійних прагненнях. Далеко ходити за прикладами не треба — автори цих рядків були палкими прибічниками загальноприйнятої версії мети освіти та широко й чесно намагалися її реалізувати в професійній діяльності, роблячи спроби формувати особистість учня й студента відповідно до соціального й державного замовлення з певними властивостями та якостями. І лише через багато років усвідомили, що, виконуючи це замовлення, ми стаємо схожими на людину, яка черпає воду з ріки й наповнює нею приготовлені ті чи ті порожні посудини не ковшем, а звичайним кухонним друшляком. Результат такої процедури зрозумілий — посудини залишатимуться порожніми, оскільки вода в них потраплятиме мізерними краплями з уже порожнього друшляка. І ми замислилися, чи не відбувається дещо подібне й з реалізацією поставленої мети виховання, навчання й освіти в тому вигляді, у якому її сформульовано в законодавчих актах і педагогічній науці. Ми знайшли відповідь, на основі якої й було висловлено нову версію бачення, розуміння й тлумачення мети виховання, навчання й освіти [153; 157; 158].

У попередніх розділах ми спробували розкрити смисл нової версії мети з урахуванням особливостей дитячого й підліткового віку, а в цьому розділі йдеться про юнацький вік (ранній та зрілий) і відповідно акцент цілепокладання зміщено з одного вектора на інший, про що вже було сказано.

На жаль, в аналізованій книзі В. Бондаря поняття мети

розглянуто без урахування особливостей основних етапів росту й дорослішання особистості, тобто в загальному вигляді з орієнтацією на кінцевий результат. Але інтуїція, талановитість й обдарованість автора дозволили йому підійти дуже близько до усвідомлення того, що з баченням, розумінням і тлумаченням мети освіти в педагогічній науці не все гаразд, тобто до певного усвідомлення усталеної помилки. Тому не випадково поняття мети він розширює на три складники: ціль — мета — завдання. У такий спосіб йому вдалося уникнути однобічного трактування мети освіти, орієнтованої на якість засвоєння наукових знань, навчальних умінь і навичок відповідно до державних програм, та розширити тлумачення мети, наділивши її внутрішньою енергетикою й волею до досягнення ідеальних очікуваних результатів не лише в системі координат „знає — не знає”, „уміє — не вміє”, але й у системі „відповідає соціальним очікуванням і наскільки повно — не відповідає” той чи той випускник школи або ВНЗ.

Саме усвідомлення цього моменту й підштовхнуло В. Бондаря до введення в науковий обіг поняття „компетентність знання” як інтегральної якості. Цитуємо: „Реформування загальної середньої освіти відповідно до Закону України „Про загальну середню освіту” (1999) передбачає реалізацію принципів гуманізації та демократизації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетенцій.

Визначення рівня навчальних досягнень учнів є особливо важливим з огляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому підсумку повинна не просто дати людині суму знань, умінь та навичок, а сформувати її компетенції.

Компетенція — це загальна здатність, що базується на набутих уже знаннях, досвіді, цінностях, здібностях.

Отже, поняття компетенції не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості” [37, с. 187].

До основних груп компетенцій автор відносить соціальні; полікультурні; комунікативні; інформаційні; саморозвитку й самоосвіти; продуктивної, творчої діяльності [Там само].

Але названі координати зникли, щойно він перейшов до системи контролю, вимірювання та оцінювання результатів освіти й навчання, використовуючи прийняту 12-бальную шкалу вимірювання. У її використанні він рекомендує враховувати:

- характеристики відповіді учня: елементарна, фрагментарна, неповна, повна, логічна, доказова, обґрунтована, творча;
- якість знань: правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;
- ступінь сформованості загальнонавчальних та предметних умінь і навичок;
- рівень оволодіння розумовими операціями: уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки тощо;
- ступінь самостійності учнів у навчальній діяльності;
- досвід творчої діяльності (уміння виявляти проблеми, формулювати гіпотези, розв’язувати проблеми);
- самостійність оцінних суджень [37, с. 188].

А де же у наведених критеріях оцінювання якості засвоєння знань, умінь і навичок ті координати очікувань, які відображали б названі вище шість груп компетенцій особистості? Вони зникли, тому що прив’язані до наявної системи оцінювання результатів освіти й навчання штучно й не підкріплені сформованою філософією освіти та її складника-

ми — розумінням мети, змісту, форм, методів, психології й системи контролю, вимірювання та оцінювання.

Разом з тим, слід віддати належне В. Бондареві за те, що він відійшов від класичної прямолінійної орієнтації на вимірювання якості засвоєння знань з допомогою оцінок і балів і ввів у свої умовиводи поняття „досягнення”, назвавши їх навчальними. Але це поняття, використовуване автором поза рамками й контекстом раніше ним же сказаного про мету та завдання навчання й освіти, виявилось також штучно прив’язаним до системи вимірювання й оцінювання знань. про які ж досягнення можна говорити, якщо учень отримує два бали замість еталонних дванадцяти? Називати отримані два бали досягненнями, умовно відносячи їх до початкових, можна лише в тому випадку, якщо зовсім утратити здоровий глузд. Документи-то з такими початковими навчальними досягненнями не видають і двері ВНЗ для учнів, які такі бали отримали, не відчиняють. І як можна досягнення поділяти на рівні, окремо середній і, наприклад, достатній? Туманно все це, і сама класифікація досягнень надумана й неприйнятна на практиці.

Не можна ж уважати навчальними успіхами, якщо випускник школи під час зовнішнього незалежного тестування набрав суму балів менше 124, наприклад 120, не прохідну для вступу до ВНЗ. Це що — досягнення чи повний провал?

Одним словом, уведений в обіг термін „досягнення” завис у відриві від вихідних позицій, повис у повітрі, хоча цей термін, використовуваний у роботах інших авторів, виявляється доволі плідотворним, оскільки його зацільовано з новим розумінням мети освіти [152; 155; 158].

Нагадаємо, що вони мету виховання, навчання й освіти розуміють і тлумачать не як очікування кінцевих результатів на виході з відповідними властивостями і якостями на

замовлення згори, а як створення на „вході” психолого-педагогічних сприятливих умов та режиму життя й діяльності для вільного розвитку особистості та її творчого позитивного потенціалу — фізичного, психічного й духовного.

У цьому випадку й виникає необхідність використання такого поняття, як „досягнення” в усіх наступних кроках реалізації мети, зокрема на „виході”, тобто в отриманні суспільно значимого й ціннісного стовідсоткового результату, який намічено й плановано й до якого прагне безпосередньо сама особистість, у цьому випадку старшокласники або студенти, а не хтось інший, чи то „згори”, чи то „збоку”. З погляду життєвих потреб та інтересів особистості їх в жодному випадку не можна зводити тільки до навчальних досягнень, за В. Бондарем і усталеною філософією освіти, до односторонньої оцінки якості знань, умінь і навичок щодо їх глибини, усвідомленості та інших відомих критеріїв.

Старшокласників і студентів хвилюють і приваблюють ті чи ті видатні й значимі досягнення в особистому житті й в інших галузях, а не тільки в інтелектуальній, зокрема спорті, мистецтві, практичній діяльності, у соціальній галузі.

Ці же потреби й інтереси випускників шкіл цілком чи майже цілком ігнорує чинна філософія оцінювання результатів навчання, орієнтована лише на вимірювання якості засвоєння знань на основі принципу виловлювання й підрахунку допущених помилок під час виконання тих чи тих контрольних завдань або тестів. Ця філософія знайшла концентроване й завершене за задумом відображення в розробленій і вже апробованій по всій країні в 2008 році системі незалежного тестування знань з таких дисциплін, як українська мова й література, математика, історія України, фізика, біологія та ін. Кількісні відомості з підсумків тестування представлено нижче (табл. 1).

Таблиця 1

**Кількісні відомості з підсумків тестування,
проведеного по всій Україні в 2008 році
(за даними Українського центру оцінювання якості знань)**

Предмет	Кількість зареєстрованих	Кількість тих, хто взяв участь	Кількість тих, хто отримав менше 124 балів, тобто не пройшов до ВНЗ	% від тих, хто взяв участь
українська мова і література	512473	461210	40655	8,81%
математика	266337	226084	10363	4,58%
історія України	98924	83465	7587	9,09%
біологія	83780	70581	6734	9,54%
фізика	45669	32592	3170	9,73%

Як бачимо, потужного удару за підсумками підрахунку помилок відчули на собі не сотні, а тисячі випускників, які не отримали прохідного балу. Цього удару за підсумками тестування з фізики зазнали понад 3 тисячі, з біології — близько 7 тисяч, з історії України — понад 7,5 тисяч, з математики — понад 10 тисяч, хоча в процентному співвідношенні до кількості тих, хто брав участь у тестуванні, загальні результати з математики вдвічі кращі порівняно з названими вище предметами, а з української мови і літератури менше 124 балів набрали понад 40,5 тисяч.

Багато це чи мало, якщо мати на увазі наслідки результатів тестування для кожного з них? Важко уявити, що

хтось із постраждалих не відчув гіркоти, пригнічення, розгубленості, ганьби, приниження й образи на себе, учителів, школу й усю систему освіти в цілому. Ось це і є удар того чорного птаха, образ якого ми використовували раніше.

Залежно від стану духу, накопиченого досвіду й психологічної підготовленості в душі й пам'яті кожного з них цей удар залишив різні сліди — від незначної подряпини до глибокої незагойної кривавої рани.

Щоб ведучій стороні зрозуміти й усвідомити силу цього удару, потрібно небагато — поставити себе на місце постраждалих і безпосередньо відчути силу удару у власному житті.

Нагадаємо, розробка й упровадження незалежного зовнішнього тестування знань випускників середніх загальноосвітніх шкіл — крок геніальний у багатьох аспектах, а особливо в організаційному плані, він дозволяє вирішити проблему прийому у ВНЗ одночасно для всіх одним „тригодинним присідом” з кожної окремої навчальної дисципліни — спільної для всіх і профільної для окремих ВНЗ!

А що отримали після зробленого пробного першого кроку в підсумку?

Дати розгорнуту й обґрунтовану оцінку поки неможливо — для цього потрібен час, але попередні оцінки напрошуються самі собою, якщо подивитися на таблицю даних та уявити саму процедуру підготовки й проведення масового тестування в закритих ізольованих просторах (аудиторіях, класах, залах, бібліотеках). З наближенням до наміченого офіційного дня тестування більше півмільйона випускників шкіл жили в стані тривожного очікування, а в день тестування — колосального нервового напруження, хвилювання й прискорення ударів пульсу й серцевого м'язу, затрат внутрішньої енергії. А після підведення підсумків тестування десятки тисяч відчули образу й відчай.

Чи не надто дорога ціна геніальному кроку, зручному

для дорослого покоління, але не дуже гуманному для молодого, зокрема для тих його представників, хто відчув на собі процедуру тестування й не отримав потрібного сертифіката для вступу у ВНЗ? Для останніх процедура тестування та його результати виявилися не просто не дуже гуманними, а антигуманними. І від гуманізму, закладеного в заявленій меті освіти, не залишилося нічого, крім по-рожніх слів і фраз про наміри й амбіції.

Не залишається місця для реалізації й інших благородних намірів, заявлених у меті й орієнтованих на формування в кожного молодого покоління фізичного здоров'я, патріотизму, духовності, високої культури. У реальному виконанні мети всі сили вчителів і викладачів ВНЗ та їхня енергія йдуть на те, щоб у той чи той спосіб — проблемний, не проблемний, старий чи новомодний, з допомогою тої чи тої технології — класичної чи інноваційної — неодмінно й обов'язково з дня в день „пересаджувати” наукові знання, уміння й навички в голови тих, кого вони навчають. І таким чином готувати й натаскувати їх до майбутніх контрольних робіт, заліків, екзаменів, які проводять з метою вимірювання й оцінювання якості „пересаджених” знань на основі виловлювання й підрахунку кількості допущених помилок. Це відбувається як усередині навчальних закладів, так і поза ними під час зовнішнього незалежного тестування. Усі інші наміри, заявлені в меті, зникають у небутті. Наприклад, кого з учителів і викладачів у момент зустрічі зі своїми учнями в класі чи аудиторії цікавить і хвилює стан їхнього здоров'я, духу, їхні самопочуття, настрої, турботи? Нікого! І ніхто з них не питає, як почувуються старшокласники чи студенти, чи робили вони ранкову зарядку й чи поспідали вони, чи не сталось якихось неприємностей у когось та ін. Головна справа — „пересаджування” й „перекачування” — починається сходу й без особливої підготовки зі

стандартних слів чи то „перевіримо виконання домашнього завдання”, чи то „запишемо нову тему”. І далі все йде за накатаним сценарієм з урахуванням особливостей навчальних дисциплін, професіоналізму й досвіду вчителя чи викладача та багатьох інших чинників, пов’язаних так чи так з перебігом подій на кожному окремому занятті — чи то на уроці в школі, чи то на лекції або семінарі у ВНЗ.

Стан фізичного здоров’я, а тим більше психічного й соціально-морального вчителів і викладачів не хвилює — його віддано на відкуп медичним працівникам, які принаймні раз на рік фізичне здоров’я відстежують, утім, поверхово. І відбувається це найчастіше в періоди тих чи тих епідемій.

Контроль за станом фізичного здоров’я на уроках фізкультури й оцінювання його в балах нічого не вирішує, фіксують лише якість виконання тих чи тих фізичних вправ відповідно до встановлених критеріїв і нормативів.

Загрозливі сигнали, які прозвучали в недалекому минулому в інформаційних повідомленнях про смерть учня під час занять фізкультурою в одній із шкіл України, як не дивно, не викликали зацікавленого й гострого обговорення цього факту серед педагогів і батьків. Не може не хвилювати організаторів освіти — законодавців, управлінців і рядових виконавців стан не лише фізичного, але й психічного й соціально-морального здоров’я, коли в різних країнах (Німеччина, Франція, США та ін.) у школах відбуваються жахливі події, повідомлення про які постійно з’являються в засобах масової інформації.

Висновок очевидний — в освітньому просторі у взаєминах дорослого покоління й молоді не все гаразд, отже, ведуча й відповідальна сторона не може не замислитися про те, де й у чому вона помиляється й припускається грубих прорахунків, що призводять до таких страшних, смертельних наслідків.

На нашу думку, одна з головних помилок, про яку ми

говоримо буквально з першої сторінки цієї книги, — це потігінна система нестримного й насильницького перекачування обсягу наукових знань, який безперервно зростає, у голови учнів як масове й тотальне явище в усіх без винятку навчальних закладах цивілізованих країн. Будь-яким шляхом, витончуючись у способах, методах, технологіях, контролі, вимірюванні, оцінюванні результатів перекачування чи пересаджування на виході. Тоді як рішення проблеми в іншому — у кардинальній зміні мети освіти. Це, як уже було сказано, полягає в зміщенні основних координат очікувань, які повинні бути спрямовані не в майбутнє, тобто на „вихід”, а в теперішнє, тобто на „вхід” чи на створення відповідних умов для вільного розвитку особистості учнів, зокрема старшокласників і студентів ВНЗ. У цьому випадку теперішнє — справ рук тих, хто навчає, майбутнє — справа рук тих, кого навчають. У чинній же системі все поставлено навпаки, з ніг на голову. Тому до того часу, поки такий стан справ в освіті зберігатиметься, нас очікують у майбутньому втрати серед молодих поколінь значно більші порівняно з тими, які ми пожинаємо зараз — масові захворювання, наркоманія, пияцтво, злочинність і більш страшні речі — масові вбивства, здійснювані молодими людьми. Чи це не виклик дорослому поколінню з боку молодого у відповідь на невгамовні старання заганяти особистість учня й студента в підготовлені кліше й різні моделі заявленої мети?

Не виключено, що це виклик, але не зі злості й жорстокого розрахунку, а через незрілість розуму та із сердечної простоти. Адже перший крок до злочину й до чорної ями робить не закоренілий злочинець і зіпсована людина, а цнотливий і світлий у душі представник молодого покоління, будучи чи то дитиною, чи то підлітком, чи вже ставши дорослим. Питання в тому, коли й де починається рух до падіння, руйнування й деградації, поступове перетворення

нормальної, доброї, чуйної, відкритої й світлої молоді людини у свій антипод — непорядну, злу, черству, закриту й темну. Чи не тоді, коли починається похід і гонитва за знаннями, що руйнують на своєму шляху все найсвітліше й найкраще, відкрите й добре в душі молоді людини? Спочатку в молодших класах, потім у середній школі, згодом у випускних класах і ВНЗ. Руйнують тому, що під час руху цим шляхом контролюють і фіксують не світлі боки й порухи душі особистості учнів, а їхні помилки у відтворенні почутого, прочитаного, засвоєного й застосованого на практиці. Але без помилок не може прожити навіть доросла людина — це одвічний супутник, без якого жодного самостійного руху в невідомість і тим більше відкриття не зробиш!

А тут за партою учень чи студент, і кожному з них помилятися сам Бог велів, але не велів за помилки карати. На жаль, Богу заповідь забули. Більше того, контроль і підрахунок помилок в освітньому просторі набуває все більшого розмаху на всіх ступенях освіти.

У вищій школі він пов'язаний з упровадженням Болонських угод і використанням у науковому обігу нових понять: модуль, кредит, рейтинг. Їх ніколи раніше в українській педагогіці не використовували, оскільки розцінювали як чужі й за духом, менталітетом, і за суттю, оскільки їх запозичили з інших наук і некоректно перенесли на педагогічну дійсність без урахування її специфіки й особливостей. Пояснимо, поняття „модуль” узяті з точних наук, „кредит” — з економіки, а „рейтинг” — з політики.

Про переваги й слабкі моменти болонської системи ми говорили в раніше виданих роботах [153; 157], а тут лише розглянемо те, як ці поняття впроваджують „вживу” в голови майбутніх учителів у процесі вивчення розділу педагогічної науки „Дидактика” за В. Бондарем, одним із провідних фахівців у цій галузі.

У раніше названій його однойменній книзі, яку ми частково аналізували вище, є заключний розділ: „Додаток. Модульно-рейтингова технологія вивчення дидактики” [37, с. 197 — 248]. Ідеться про дидактику в розумінні й тлумаченні самого автора. Але ж є ще бачення дидактики як теорії й іншими авторами, наприклад, Ю. К. Бабанським, М. О. Даниловим, Б. П. Єсіповим, Б. І. Коротяєвим, В. О. Онищуком, П. І. Підкасистим та ін., на кожне з яких виділені В. Бондарем змістовні модулі не накладаються з огляду на відмінності й особливості розуміння та тлумачення.

Тому виділені й названі В. Бондарем конкретні моделі, подані під номерами 1 — 7 і під літерами А — Г, дуже й дуже умовні. Межі між ними розмиті, і саме поняття „модуль” сприймають у педагогіці неоднозначно, оскільки не визначено міру того, що стоїть за цим словом.

У точних науках усе зрозуміло, оскільки це слово сприймають і розуміють усі без винятку однаково. Так, у словнику іншомовних слів (К., 2000, с. 649) читаємо: модуль — 1) назва важливого коефіцієнта або величини, напр., модуль пружності; 2) те саме, що й абсолютна величина; 3) уніфікований вузол радіоелектронної апаратури, що виконує певну функцію у приладі чи апараті; 4) відносно самостійна частина будь-якої системи, організації, наприклад, модуль космічного корабля.

Ми навели таке детальне тлумачення модуля для того, аби підкреслити: головний смисл цього поняття полягає в тому, що воно відображає якусь величину, яка має бути постійною, незмінною й однаковою для вимірювання й оцінювання явищ одного порядку, якогось одного поля дійсності. Якщо з цим погодитися, стає зрозуміло, що не можна з цією величиною, названою модулем, чи одиницями вимірювання, перенесеними в педагогіку, поводитися

довільно, так, як хто надумає. Захотів назвати й виділити сім модулів чи сім одиниць вимірювання під номерами 1 — 7 і чотири під літерами А — Г — будь ласка! От вони, навіть з текстовими заголовками:

Змістовні модулі з дидактики.

Модуль 1. Дидактика як наука й навчальна дисципліна.

Модуль 2. Структура дидактичної клітинки.

Модуль 3. Структура дидактичної теорії чи теоретичних основ навчання.

Модуль 4. Структура процесу навчання.

Модуль 5. Теорія змісту освіти і структура навчального матеріалу.

Модуль 6. Структура організації форм навчання.

Модуль 7. Структура методу навчання.

Модуль А і Б. Закони, принципи та правила навчання.

Модуль В і Г. Оптимізація процесу навчання. Визначення його ефективності.

І за кожним модулем пояснено, що повинен знати й уміти студент. Як бачимо, сутність змісту всіх модулів зведено до знань і вмінь, а все інше винесено за дужки.

Названі В. Бондарем теми (а їх дев'ять) називати модулями в принципі можна, але дуже умовно й непродуктивно, оскільки ця назва не узгоджена з точним значенням слова „модуль”. Загальну кількість модулів виділено також чисто умовно й довільно — так захотів автор відповідно до його задуму й концептуального підходу. Але не треба доводити, що їхню кількість можна при бажанні або збільшити, для цього достатньо якусь тему чи якусь частину з них розчленити на два складники, а можливо, і на три, або зменшити, об'єднавши якісь близькі чи суміжні теми.

Якщо вже вводити в науковий апарат педагогіки та її розділи, зокрема й дидактику, таке поняття, як „модуль” у його первісному значенні, то ми бачимо можливість його

використання тільки на основі гносеологічного підходу в розумінні процесу пізнання: від спостереження та взаємодії зі спостереженим до його опису; від опису до пояснення; від пояснення до перетворення й управління. У цьому випадку й з'являються об'єктивні критерії для виділення трьох модулів як деяких узагальнених одиниць вимірювання за змістом і наповнення — модуль опису; модуль пояснення; модуль перетворення. Кожен із них є дійсно постійним, незмінним, загальним, оскільки наявний у будь-якій теоретичній дисципліні й у будь-якій самостійній теорії кожної дисципліни у вигляді основних структурних елементів теорії, названих нами вище. Але оскільки в структуру кожної теорії входить ще й четвертий елемент — логічні підстави, то відповідно до цього може бути введено й четвертий модуль — модуль вихідних ідей чи логічних підстав [160].

Якщо такий підхід до виділення модулів визнати справедливим і поки що єдиною можливим, оскільки він за названими вище гносеологічними критеріями об'єктивний, то всі інші модулі, побудовані на основі тематичного й довільного підходів, є, на нашу думку, суб'єктивними й малопродуктивними. Але під тиском згори сьогодні модулі створюють масово майже в усіх ВНЗ і за всіма теоретичними дисциплінами в тій конструкції, якій віддає перевагу сам творець тих чи тих порцій навчального матеріалу, присвоюючи їм порядковий номер конкретних модулів.

У нашому розумінні всі ці ігри й процедури з модулями не більше ніж забруднення й захаращення педагогічної реальності й самої освітньої практики. Адже засвоєння змісту кожного модуля окремо веде до посилення контролю за якістю його засвоєння з допомогою багатобальної системи оцінювання на принципах виловлювання й підрахунку допущених помилок під час виконання контрольних завдань і тестів. Як наслідок і знаходить застосування накопичу-

вальна багатобальна система оцінок (до 100 балів і вище). У накопичувальні бали-вимірювачі введено не тільки дані за підсумками контрольних робіт, але й такі, наприклад, як відвідування лекцій та інших занять, написання конспектів і багато іншого. Так, автор „Дидактики”, обговорюючи контрольню-оцінювальний компонент модульної технології навчання, рекомендує результати поточного й підсумкового контролю записувати в таку таблицю:

Таблиця 2

Норми оцінювання за модулями (прізвище, ініціали студента)

Показник	Модуль I № + 1					Загальна середня варіаційна оцінка за весь курс
	Оцінка викладача	Самооцінка	Взаємооцінка	Коригувальна оцінка	Середня варіаційна оцінка	
1. Рівень мотивації студента						
2. Рівень знань з дидактики — теоретичні знання, практичні вміння						
3. Систематичність відвідування занять						
4. Рівень активності студента на групових заняттях						
5. Рівень контрольного зрізу знань і вмінь (за окремими темами)						
6. Рівень комплексного зрізу знань і вмінь (розробка проєкту уроку)						
7. Рівень ведення конспектів лекцій						
8. Рівень самостійного опрацювання літератури						

Як бачимо, у таблиці відображено сутність рейтингової оцінки в балах, у якій бере участь провідний викладач і той, кого перевіряють. Таку таблицю автор рекомендує вести на кожного студента окремо. А якщо їх у викладача в поточному семестрі не 20 чи 30, а 100 й більше? І заповнювати її треба не один раз на рік, а двічі чи навіть тричі? Як наслідок утворюється доволі громіздка й складна бухгалтерія, яку жодна нормальна людина виконувати чесно й добросовісно не буде. Формально й „на око” — це ще нехай, і таблиці буде в підсумку складено. І знов-таки, як і з модулями — усе це зайве й надмірне, яке не очищує освітню практику, а засмічує її різноманітними „домішками” та „пристосуваннями”, відволікаючи викладача від головного — від організації життя й діяльності студентів, наповнених внутрішньою енергетикою, самостійними діями й створенням, а не ходінням з одної аудиторії в іншу й безперервним слуханням і записуванням почутого. Звичайно, зроблений запис чи конспект — це теж продукт, але не власної думки, а копія чужої, і не виключено, що викривленої або урізаної. І те, що залишилося в голові слухача від прослуховування, — теж інтелектуальний продукт, і знов-таки не власні думки, а чужі. І яка якість цього продукту, нікому невідомо, зокрема й самому слухачеві.

Отже, узагальнюючи все сказане про історично усталену й чинну сьогодні філософію освіти та її складники, тобто філософію мети, змісту, форм, методів, технологій, контролю, вимірювання й оцінювання результатів, доходимо такого висновку. Філософія, яку сповідують, проपाгують і нав’язують учителям шкіл, викладачам ВНЗ та їхнім підопічним — учням і студентам, орієнтована в основному на формування в молодого покоління наукових знань, навчальних умінь і навичок (ЗУНів), обсяг і зміст яких закладено в державних програмах.

Усі інші складники мети, заявлені в тих чи тих доктринах, концепціях, законах залишаються за кадром, як тільки справа доходить до реалізації наступних кроків руху до очікуваних результатів — якості ЗУНів, але не до якості життя, поведінки й діяльності. Останнє є особливо актуальним для віку ранньої й зрілої юності, коли молоді люди в 16 років отримують рівні права з дорослими й стають самостійними громадянами країни. І з ними не можна поводитися точно так, як з дітьми й підлітками, у ключі єдиної філософії освіти для всіх вікових періодів одночасно.

Треба віддати належне, що в останні роки українська педагогіка нарощує зусилля, щоб внести принципові зміни в усталену філософію освіти за рахунок розробки й упровадження різноманітних інноваційних підходів, нових ідей, понять, концепцій і теорій.

Одну з таких нових сучасних ідей, утілену в концепції компетентнісного підходу, останнім часом усе активніше впроваджують у теорію й практику вітчизняної педагогіки. У чому суть такого підходу?

Ураховуючи багатоманітність позицій з цього питання, у найзагальнішому вигляді можна стверджувати, що це такий вид змісту освіти, який не зведено до знаннево-орієнтувального компонента, він передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових, тобто тих, що стосуються багатьох культурних сфер, функцій і соціальних ролей. Зрозуміло, знання при цьому не зникає із структури освіченості, а виконує в ній підпорядковану, орієнтувальну роль.

Компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість учня, а **вміння вирішувати проблеми**, що виникають: пізнання й пояснення явищ дійсності під час освоєння сучасної техніки й технологій, інформаційної культури, у взаєминах людей, в етичних нормах, в індиві-

дуальній і груповій психології, у питаннях вибору партнерів, оцінці власних вчинків, у практичному житті під час виконання соціальних ролей громадянина, члена сім'ї, покупця, клієнта, глядача, виборця.

Таке „навчання” суттєво відмінне від того, де необхідно „запам'ятати й дати відповідь”, де є готова формула, у яку треба тільки підставити значення. Тут від учня потрібні постановка самого завдання, проектування й оцінка нового досвіду, рефлексія й контроль ефективності власних дій. Тобто, ідеться про проект вирішення життєво значимої проблеми.

Виходячи з численних публікацій на цю тему в останні роки, доходимо висновку, що сьогодні в Україні актуальним є завдання підготовки школяра до самостійної життєдіяльності в державі, сім'ї, у гармонії із самим собою, що актуалізує ключові соціальні й особистісні компетентності.

Які ж ключові компетентності сьогодні ми можемо виділити як базові для того, щоб мати реальний цільовий орієнтир у навчально-виховному процесі сучасної школи? На основі теоретичних пошуків, а також спираючись на авторські експериментальні розробки, сформулюємо найважливіші з них.

До ключових компетентностей автори відносять: здатність до спілкування, до життя в суспільстві й участі в громадському житті; здатність до конструктивної співпраці; здатність самостійно організовувати власну працю; здатність до вирішення проблеми; здатність до взаємодії з іншими людьми різних національностей і рівнів культури; здатність до використання нових інформаційних технологій.

Сьогодні бути компетентним — значить уміти мобілізувати наявні знання й досвід для вирішення проблеми в конкретних життєвих обставинах. Компетентність

не обмежено знаннями й уміннями в якомусь кількісному співвідношенні, конкретному обсягові. Разом з тим, поза знаннями й досвідом діяльності становлення компетентності неможливе. Крім того, компетентність прямо пропорційна усвідомленому ставленню людини до власної освіти.

Як же здійснити перехід від предметно-знаннєвої до більш цілісної моделі освіти, де ключовими орієнтирами є досвід, компетентність, суб'єктність? Для цього, на нашу думку, необхідна не заміна одної моделі на іншу, а розумне й тривале, а можливо, і постійне співіснування двох парадигм — знаннєво-предметної та культурно-компетентної. Для пошуку форм їх співіснування в єдиній системі освіти необхідне, імовірно, апробування конкуруючих моделей їх інтеграції.

Модель перша: знаннєво-академічну систему реалізують у початковій і основній школі, а компетентнісну — у старшій профільній.

Модель друга: одночасне функціонування двох елективних маршрутів освіти — академічного та практично орієнтованого, компетентнісного.

Цілком можливо, що названі моделі, синтезувавшись, породять нові модифікації й варіанти шляхів розвитку освіти, але поки що зрозуміло одне: перейти на новий рівень цілісності освіти не можна за допомогою швидкого адміністративного рішення.

На жаль, названі педагогічні інноваційні ідеї знаходять поки що всебічну підтримку й розвиток в основному на теоретичному рівні. Реальна практика все ще значною мірою орієнтована на якість засвоєння пресловутих ЗУНів. Щодо самих новацій, то на сьогодні для них характерні такі тенденції.

Перша — ковзання поверхнею за рахунок уведення в

науковий обіг значної кількості понять із суміжних наук, а також термінів іншомовного походження. При цьому багато з них використовують необґрунтовано, без необхідності й глибини розуміння, проєцирують на педагогічні явища чисто механічно й поверхово, як це видно на прикладах таких понять як „кредит”, „модуль”, „рейтингова оцінка” та багатьох інших, запозичених з інших наук.

Друга тенденція полягає в негласному визнанні того, що зарубіжні досягнення педагогічної науки значно випереджають досягнення української вітчизняної педагогіки й тому ми повинні рівнятися на них. На цій основі взято курс на інтеграцію із західноєвропейським освітнім простором в односторонньому порядку, тобто на зневажання власних національних інтересів і беззастережне визнання правоти умов, висунутих іншою стороною. Вихідна позиція спірна. Хто попереду — українська педагогіка чи західна, ще невідомо, розсудить час. В усякому випадку, українській педагогіці, як і західній, є чим пишатися, і справами, і видатними іменами вчених-педагогів.

Спірною й помилковою є й вивідна позиція — прагнення до інтеграції на односторонніх умовах сильного й більш могутнього партнера. Це вже не інтеграція, а колонізація. Перша передбачає рівність сторін, які об’єднуються, а друга — диктат сильної сторони над слабкою.

Третя тенденція — це ігнорування й замовчування наукових знахідок і розробок, накопичених безпосередньо в самій Україні багатьма вітчизняними вченими-педагогами. З яких причин це відбувається (наукових, політичних, національних чи інших), нам невідомо, але це факт. Так, в арсеналі наукових досліджень розроблено концепцію гнучких педагогічних технологій навчання у ВНЗ [64; 160 та ін.], яка, можливо, на десятиліття, а то й на століття випереджає за своїм внутрішнім потенціалом і закладеними

в ній прогностичними властивостями західноєвропейську модульно-рейтингову технологію навчання.

В останні роки розробляють й інші концепції, орієнтовані на вільний педагогічний простір, тобто на нестандартну освіту [152; 153; 157; 158]. У них представлено спробу подолати помилки в розумінні мети освіти й вийти на нове її бачення й тлумачення, суть якого полягає в русі не до якості знань, умінь і навичок, а до якості способів життя, природним наслідком чого буде і якість ЗУНів. І тому в ході роздумів було висунуто тезу про те, що метою освіти має бути створення сприятливих умов для життя й вільного та всебічного розвитку особистості учня з позитивними характеристиками.

У ході подальших роздумів ми дійшли висновку, що це лише перший крок до істини, тобто до нового розуміння мети, але далеко не вичерпний. Треба було зробити ще один, щоб наблизитися до неї. А це стало можливим лише після того, як було побудовано тримальні конструкції принципово нової педагогічної теорії — теорії педагогічної філософії, викладеної в першому розділі.

З її позиції й стало можливим зробити другий крок у розумінні мети освіти з урахуванням вікових особливостей розвитку особистості на різних етапах дорослішання. Це означає, що з позицій теорії мета освіти має не одношарову, а двошарову структуру, оскільки в системі освіти взаємодіють дві сторони — ведуча й ведена. Тому цілком логічним і обґрунтованим є те, що кожна із сторін має власні цілі, які з багатьох причин можуть збігатися, а можуть і не збігатися й навіть суперечити й відповідно протидіювати одна з одною, тобто бути в стані неоголошеної війни! І це дійсно так, оскільки кожна сторона є носієм власної філософії як способу життя, поведінки й діяльності. Це є другий крок у наближенні до істини в розумінні й тлумаченні мети освіти.

Як тільки ведуча сторона усвідомить цей факт і визнає право веденої сторони мати власну філософію й відповідно власну мету життя, поведінки й діяльності, то буде змушена переглянути все інше на шляху до реалізації двошарової мети, зокрема, навчальні плани, програми, підручники й задачки, форми, методи, технології, цілковито відмовившись від такої дорогої, любимої й ретельно розробленої та використовуваної століттями ведучою стороною системи контролю, вимірювання й оцінювання результатів засвоєння ЗУНів.

Відмовитися необхідно, зважаючи на те, що система ця не відповідає меті веденої сторони. У неї, тобто в молодого покоління, інша, відмінна від дорослого покоління мета, яка має такий загальний вигляд: швидше вирости й стати дорослою, самостійною, незалежною й успішною людиною, якою б не помикали й не маніпулювали представники дорослого покоління, що виконують роль головної й ведучої сторони в освітньому просторі.

У реальному педагогічному процесі педагог має справу не з учнем „узагалі”, а з конкретним проявом сприйняття, пам’яті, мислення, мовлення, з унікальною психічною організацією окремої особистості. Виникає питання про нові методологічні й теоретичні орієнтири, які дозволили б повною мірою враховувати в освітньому процесі цю „окремішність” кожного учня. У цьому випадку ми говоритимемо про освітній простір як простір осмисленої, метапредметної, цілісної освіти.

Звертаючись до освітнього простору й логіки розгортання в ньому суб’єктивної реальності, ми стикаємося з проблемою розуміння величезного комплексу взаємопов’язаних процесів. Нам необхідно розуміти, як виникає й проходить „усередині” свідомості особистості пізнавальна діяльність, якими є структури її усвідомлення

і як вони функціонують. Навіщо це треба знати? Справа в тому, що в системі традиційної освіти нерідко виникають ситуації, коли учень не може сприйняти той чи той матеріал, не може його інтеріоризувати з тієї причини, що в нього не сформовано відповідні структури.

Ми повинні враховувати й пам'ятати, що в цьому просторі може все змінитися, причому кардинально, якщо ведуча сторона усвідомить той факт, що ведена сторона й кожний її представник є носієм власної філософії як способу життя, поведінки й діяльності, у якій наявна й філософія власної мети. Ось її-то „в упор” не хоче бачити ведуча сторона. Але ж достатньо побачити її, і все стане на місце в розумінні мети освіти на „вході” й оцінювання її результатів на „виході”.

На „вході” ведуча сторона створює всі необхідні умови життя для вільного розвитку особистості відповідно до її цільових установок на набуття потрібних якостей (фізичних, психічних, соціально-моральних), а на „виході” отримані результати з реалізації власних цільових установок публічно демонструють і захищають як індивідуальні або колективні досягнення у вигляді інтелектуальних, матеріальних та інших продуктів. У цьому випадку встановлена й модернізована система контролю, вимірювання й оцінювання з допомогою балів втрачає свій сенс, оскільки найбільш зацікавленою людиною в перевірці досягнутого результату відповідно до поставленої мети є не вчитель школи чи викладач ВНЗ, а безпосередньо сам старшокласник чи сам студент, оскільки кожен із них є носієм мети, реалізувати яку він і прагне незалежно від того, на якому рівні він її усвідомить.

Оскільки кожна людина, чи то доросла, чи дитина, учитель чи учень, є явищем суспільним, то вона потребує не тільки того, щоб результати власної діяльності відповід-

но до наміченого плану чи мети оцінювати самостійно, але ще й того, щоб ці результати якимось оцінювали й інші, ті, з ким вона тісно контактує, постійно й часто спілкується. Інакше кажучи, кожна людина потребує суспільного визнання, зокрема діти, підлітки й особливо старшокласники та студенти. Ось чому вони повинні мати можливість публічно захищати власні успіхи й досягнення, як рубіжні, так і підсумкові, відповідно до заздалегідь узгоджених правил і норм у режимі реальної освітньої практики, чи то в школі, чи у ВНЗ.

Говорячи про двошарову мету освіти, носіями якої є як ведуча сторона, так і ведена, підкреслимо, що між ними є не тільки подібність, але й принципів відмінності.

Подібність полягає в тому, що обидві сторони, розпочинаючи спільну діяльність в установлених межах навчального часу, наповнені задумами й очікуваннями їх виконання на момент її завершення. На цьому спільне закінчується, далі виявляється суттєва відмінність, що полягає в такому. Ведуча сторона свої задуми й очікування їх виконання втілює в заявленій й чітко сформульованій відповідно до документів меті освіти, обов'язковій до реалізації всіма учасниками освітнього простору. Ведена ж сторона про свою мету замовчує й ніде про неї не заявляє з тої простої причини, що її представники, особливо на перших двох етапах розвитку й дорослішання (дитячому й підлітковому), її не усвідомлюють. У їхній свідомості її представлено у вигляді нестійких хотінь і бажань, які виникають на основі тих чи тих життєво важливих потреб різного рівня (від фізіологічних до духовних). На цьому відрізку дорослішання діти й підлітки живуть в основному очікуваннями, але це не означає, що в їхньому житті мета як така відсутня. Ні, кожен із них є носієм тої чи тої мети, незалежно від того, сформулював чи заявив її сам носій. Вона наявна

апріорі й знаходить свою реалізацію у філософії як стійкому способі життя, поведінки, вчинків і діяльності кожного суб'єкта окремо, про що йшлося раніше.

Тут же ми говоримо про юнацький вік, як ранній, так і зрілий, і на цьому етапі дорослішання усвідомлення мети освіти представниками веденої сторони стає вже реальним процесом, на який ведучій стороні не можна не зважати. Не можна тому, що між метою освіти, заявленою й сформульованою ведучою стороною, та метою життя в рамках освіти, не заявленою й не сформульованою веденою стороною, але, незважаючи на це, наявною, є не лише принципи відмінності, але й повна їх невідповідність, неузгодженість, протиріччя й протиборство. Саме про це йшлося в попередньому розділі, підсумки якого дозволяють знайти способи подолання цього протиборства й у такий спосіб гармонізувати мету освіти тої й тої сторони. І зробити це можна тільки в тому випадку, якщо ведуча сторона зможе подолати помилку, переосмисливши мету освіти й усі подальші кроки з її реалізації з урахуванням розуміння й визнання мети життя, властивої безпосередньо веденій стороні (старшокласникам і студентам) та кожному її представникові окремо.

Шляховою зіркою в цьому переосмисленні й повинна стати теорія педагогічної філософії, основоположні структурні елементи якої ми сформулювали й представили в першому розділі. З позицій цієї теорії пошукові кроки зі створення конкретних сприятливих умов для вільного розвитку особистості старшокласника й особистості студента ініціатори можуть здійснити в різних варіантах.

Варіант перший. Дослідно-експериментальну роботу проводять у старших класах як логічне продовження попередньої роботи, здійсненої протягом семи — восьми років у рамках вільного розвитку особистості учня під керівниц-

твом одного провідного вчителя в тому дослідно-експериментальному ключі, який ми описали раніше. Склад учнів залишається тим самим з відповідною кількістю класів (від одного до двох чи трьох) у загальній структурі дослідно-експериментальної школи на чолі з її директором як організатором і виконавцем нового наукового проекту школи. Він і підбирає вчителів-предметників, які висловили бажання працювати за цим проектом, ретельно вивчивши перед цим: а) ключові ідеї й сутність теорії педагогічної філософії; б) накопичений досвід роботи експериментальної школи за попередні роки; в) умови контракту щодо співробітництва з керівництвом школи з реалізації експериментального проекту в цілому.

Вирішивши проблему з кадрами, керівництво школи організовує їхню роботу в щоденному режимі відповідно до тих сценаріїв проведення занять з основних циклів, які було використано на попередньому етапі навчання, але вже не з п'яти циклів, а з трьох. Серед них провідне місце щодо часу (не менше чотирьох годин на день), як і раніше, належить інтелектуальному циклу. Два інші — фізичний і соціально-моральний — є супутніми, але не менш важливими, хоча в часі в сукупності вдвічі поступаються інтелектуальному (дві години). Але за бажанням самих учнів їх може бути суттєво збільшено за рахунок особистого часу.

Фізичний цикл містить заняття фізкультурою, спортом і фізичною працею, а соціально-моральні заняття — різноманітні види мистецтв, соціальні й моральні проекти (індивідуальні й колективні) з облаштування власного життя та його свідомої філософії. Яким чином і в якій послідовності проводити заняття з кожного циклу — справа керівника школи й безпосередньо самих учителів, які відповідають за стан справ зі свого циклу чи конкретної дисципліни. Кожен із них самостійно вирішує всі питання,

пов'язані з організацією, технологією та сценарієм проведення кожного циклового заняття окремо й усієї їх сукупності в рамках установленого обсягу годин, передбачених навчальним планом на вивчення дисципліни в цілому — за семестр, навчальний рік, чи за всі роки навчання.

Так, організовуючи й проводячи заняття в рамках інтелектуального циклу з урахуванням специфіки навчальної дисципліни, кожен учитель сам вирішує, скільки йому потрібно витратити часу на підготовку учнів до самостійного читання підручника, скільки — на пропедевтичне пояснення ключових ідей, структури підручника, окремих складних фундаментальних і наскрізних понять, законів, принципів. Але в сукупності всі пояснення вчителя щодо наскрізного змісту навчальної дисципліни й окремих її розділів не повинні перевищувати 10% (як виняток 15%). Решту часу, передбаченого навчальним планом, необхідно витратити на самостійну роботу учнів з навчальною книгою й додатковими джерелами. Робота з навчальною книгою під час занять містить: а) уважне прочитання й осмислення визначеної самим учнем кількості сторінок; б) підготовку до переказування прочитаного та складання плану його відтворення; в) переказування прочитаного для слухача (сусіду, учителеві); г) виконання прогностичних завдань із застосування вивченого матеріалу на практиці (там, де це можливо); д) ведення записів про прочитане в робочому зошиті й підготовку до майбутнього захисту своїх досягнень у ході вивчення навчальної дисципліни на тих чи тих рубіжних етапах та в цілому.

Як бачимо, логіка й порядок проведення занять у рамках інтелектуального циклу порівняно з попереднім етапом навчання залишаються в принципі незмінними, але при цьому розширюються межі самостійності й відповідальності, збільшується навантаження на інтелект

і, відповідно, учень витрачає значно більше запасів і ресурсів внутрішньої енергії на вивчення кожної навчальної дисципліни. Підкреслимо, що багато дисциплін, особливо гуманітарних, можна вивчати в стислі відрізки часу, не протягом навчального року чи всіх трьох років, як передбачено навчальним планом, а протягом буквально кількох місяців чи навіть кількох тижнів за рахунок щоденного інтенсиву, наприклад, двогодинної роботи з навчальною книгою. Так, якщо навчальним планом на вивчення тої чи тої дисципліни передбачено 70 годин на рік, то цей обсяг часу можна реалізувати за сім — вісім тижнів, тобто від півтора до двох місяців. І наступний період часу, що вивільнився, витрачають на ті навчальні дисципліни, за рахунок яких було збільшено час на інтенсивне вивчення обраної дисципліни.

Така технологія опанування навчальних дисциплін на основі розширення самостійної роботи з підручником та іншими джерелами, побудована на інтенсиві й концентрації зусиль на одній дисципліні (монопредметна технологія) чи двох — чотирьох (блочно-пакетна технологія) замість шести — восьми (традиційна поліпредметна технологія), є надзвичайно гнучкою й перспективною. Але використовують її тільки за вибором самих старшокласників і взаємною згодою з провідним викладачем, який і приймає рішення про те, чи використовувати цю технологію в організації самостійної роботи старшокласників з навчальною книгою та іншими джерелами.

У подібному ключі можна проводити навчальні заняття й за двома іншими циклами — фізичним і соціально-моральним, але кожне заняття з того й того циклу необхідно проводити в щоденному режимі як супутнє інтелектуальному циклу, що допомагає знімати втому мозку й відновлювати енергію, витрачену під час виконання

інтелектуальних навантажень. Такі заняття, як ранкова фізкультура й фізична зарядка та розминка під час роботи, фізична праця із самообслуговування, мають бути в щоденному режимі. На заняття ж різноманітними видами спорту та побутовою чи виробничою працею відводять по кілька годин на тиждень — це справа спільного вибору старшокласників і провідного фахівця.

У старших класах порівняно з попередніми роками навчання зростає роль занять за соціально-моральним циклом, який має бути представлений у щоденному режимі як різноманітними видами мистецтва, так і роботою над соціальними й моральними проектами.

Філософія проведення таких циклів у старших класах полягає в тому, щоб формувати в учнів у щоденному режимі стійкий спосіб актуального, емоційно насиченого й творчо-пошукового життя, спеціально орієнтованого на створення того чи того конкретного продукту діяльності як у галузі мистецтв, так і в соціально-моральній. В останній особливого значення набувають світоглядні аспекти життя старшокласників, і тому необхідно розробити й реалізувати спеціальний курс з умовною назвою „Філософія як спосіб життя, поведінки й діяльності старшокласників чи раннього юнацтва”, який може (можливо, повинен!) бути продовжений для зрілого юнацтва в будь-якому ВНЗ. Це була б гідна відповідь на виклики швидкоплинного часу.

Але такого курсу поки що немає, його належить розробити самим учасникам організації й проведення занять у рамках соціально-морального циклу. Тому підготовка такого курсу стає професійною необхідністю того вчителя, якому буде доручено вести заняття в рамках морального циклу в старших класах, а у ВНЗ — будь-якому викладачеві, який має бажання вести цей спецкурс. Його місце, мета, зміст і форма реалізації у зв'язку з іншими циклови-

ми заняттями у ВНЗ — справа нова, і все залежатиме від професіоналізму тих, хто візьметься розробляти спецкурс і реалізовувати його на циклових заняттях. Щодо його місця серед усіх занять у ВНЗ можна поки лише припустити, що такий спецкурс може бути впроваджено тільки на першому курсі, у початковому семестрі, або протягом двох — трьох років навчання, або аж до випуску. Який варіант матиме переваги, повинна показати практика під час експериментального пошуку.

Мета цього спецкурсу полягає в тому, щоб викликати й стимулювати в кожного студента потребу й смак до самореалізації свого творчого потенціалу в різноманітних видах діяльності, перш за все, в інтелектуально-пізнавальній, і в супутніх: спортивно-фізичній та естетичній разом із соціально-моральною. І реалізувати цю потребу в повсякденному житті студентів таким чином, щоб протягом кожного дня студенти були зайняті значимою, корисною й цікавою інтелектуальною працею в осягненні наук рівно стільки часу, скільки кожен із них вважатиме за потрібне. А решту часу, відпочиваючи від інтелектуальної праці, присвятити не менш значимим, корисним і цікавим іншим заняттям — оздоровчій фізкультурі, спорту, музиці, літературі, живопису, благодійності та іншим соціальним справам. І все це — за вибором і власним бажанням без будь-якого диктату згори, а тільки за покликом ззовні, що йде від викладача, який викладає курс, і за внутрішнім відгуком на цей поклик.

Головну вимогу висуває саме життя: якщо хочеш бути успішним і щасливим і посісти достойне місце в суспільстві й державі — треба працювати не покладаючи рук і не марнувати життя в ліні, недоумстві, в отриманні сумнівних задовольень, беручи участь у руйнівних масових молодіжних вечірках, дискотеках, тусовках, безкінечно очікуючи щасливого випадку й красивого життя.

Носіїв такої руйнівної філософії життя серед людей сьогодні пребагато, і тому вона знаходить прояв і серед студентської молоді, яка вирвалася з-під опіки батьків. Обмежити цей процес і блокувати його розвиток серед хоча б студентів, які прийшли на перший курс, викладачам і керівникам усіх підрозділів ВНЗ не так-то просто, але можливо, якщо протиставити руйнівній філософії життя творчу. Але не менш вільну, ніж її антипод, неодмінно більш цікаву, більш перспективну, корисну й плідотворну, більш емоційну, творчу за духом, виконанням і результатом. У цьому ключі й необхідно розробляти сам **зміст** курсу, тобто ключові розділи й теми. З урахуванням особливостей уже зрілого юнацького віку та специфіки ВНЗ його можна умовно назвати „Філософія життя, поведінки й діяльності студента як майбутнього фахівця обраної спеціальності”.

Подібний курс було розроблено під назвою „Педагогіка і психологія становлення студента й майбутнього фахівця” й реалізовано в штучному експериментальному пошуку в Краматорському економічно-гуманітарному інституті [160, т. 4, с. 223 — 400]. У зазначеному джерелі розкрито й **формат** реалізації мети та змісту названого курсу на основі використання гнучких педагогічних технологій навчання, зокрема однієї з них — монопредметної — і виходу на публічний захист результатів вивчення кожної окремої навчальної дисципліни одразу ж після вивчення, не очікуючи екзаменаційної сесії.

Отже, прецеденти й аналогії побудови та стимулювання творчої філософії життя, поведінки, діяльності й активного відпочинку студентів є, залишилося тільки йти в цьому напрямі далі. Незалежно від профілю ВНЗ і спеціальності в кожному з них і на кожній окремо взятій спеціальності може бути впроваджено запропонований

нами спецкурс. Його можна назвати й так: „Філософія життя студента як майбутнього бакалавра, спеціаліста, магістра, ученого”. Зазначимо, що цей навчальний курс є порівняно з усіма іншими *особливим*, і не стільки теоретичним, скільки практичним і прикладним. Відповідно й кількість лекцій з нього не повинна перевищувати 10 — 20% від загальної кількості часу в рамках навчального плану. Решту часу необхідно використовувати безпосередньо в практичному плані, тобто в організації життя, поведінки, праці й відпочинку студентів відповідно до їхніх бажань створювати себе у справі. І, відпочиваючи, накопичувати сили й енергію на продовження справи, а не руйнувати, не розбещувати себе в лінивому й розгульному марнуванні часу, не ловити різноманітні „кайфи” й „синього птаха” в небі.

Але щоб викликати у студентів бажання й потреби спонукально-творчого характеру й одночасно блокувати руйнівні, необхідно провести кілька лекцій з курсу практичної філософії, після яких би жоден студент не залишився байдужим до власної долі, а навпаки сповнився бажанням будувати себе та власну долю, долаючи протягом усіх років навчання у ВНЗ лінь, безвілля, потяг і смак до бездіяльного життя. Не так просто знайти викладачів для читання таких лекцій, але вони є. І, на нашу думку, вони неодмінно виявлять бажання спробувати власні сили, щоб не тільки прочитати лекції, але й організувати всю подальшу практичну роботу з експериментальним складом групи чи потоком студентів, розробити й упровадити відповідний режим повсякденного життя, поведінки, праці й відпочинку, обговорюючи ці питання на поточних семінарах і практичних заняттях з курсу практичної філософії. Після завершення вивчення цього курсу бажано організувати публічний захист студентами реально досягнутих ними

тих підсумкових успіхів, які вони особисто планували й реалізовували в установлені терміни.

У цьому й проявляється сутність філософії професійно-педагогічної діяльності викладача, орієнтованої на ініціювання й стимулювання філософії життя, поведінки й діяльності студентів творчо-позитивного характеру з одночасним блокуванням процесів руйнівного-негативного характеру під час вивчення спеціального курсу з основ практичної філософії, про складники якого ми говорили раніше.

За нашим припущенням, яке підкріплено багатолітньою професійною діяльністю у ВНЗ і накопиченим досвідом в обговорюваному напрямку, переважна більшість сучасних студентів є генетичними носіями філософії самореалізації й самобудівництва, вони охоче візьмуть участь у вивченні й засвоєнні такого спецкурсу з практичної філософії. Це означає, що ідея гармонізації філософії професійно-педагогічного життя, поведінки й діяльності викладача ВНЗ та філософії життя, поведінки й діяльності студента може знайти реальне втілення.

Але цілком очевидно, що на основі впровадження гармонізованої філософії життя та спільної діяльності ведучої й веденої сторін докорінного перелому в практиці роботи всього ВНЗ в цілому відбутися не може. І це зрозуміло, оскільки цей курс у процентному обчисленні його обсягу посідає вкрай незначне місце в навчальних планах, які містять понад півсотні, а в деяких ВНЗ понад шістьдесят навчальних дисциплін.

Щоб змінити ситуацію й усталену практику вишівської освіти на більш перспективну й ефективну щодо досягнення результатів, необхідна синхронізація професійної діяльності всього колективу викладачів ВНЗ, а для початку хоча б одного чи кількох факультетів. Така синхронізація передбачає, що кожен використовує загальну *стратегію*

експериментального пошуку, побудовану на основі теорії педагогічної філософії, її основних ідей, закономірностей, принципів і правил. Як цю стратегію будуватимуть і практично втілюватимуть у життя ВНЗ чи факультету, залежить, насамперед, від безпосередньої зацікавленості, професіоналізму й адміністративної волі безпосередньо керівників підрозділів — ректора, проректорів, деканів, завідувачів кафедр і потім тільки викладачів. Виходячи з розуміння цього факту, у синхронізації філософії ведучої й веденої сторін повинна брати участь і третя сторона, управлінська, оскільки філософія управлінської діяльності в синхронізації трьох сторін може стати важливою не лише спонукально-організаторською силою, але й контрольно-мотиваційною.

Найскладніше в об'єднанні й консолідації сил усіх сторін, які беруть участь у спільній діяльності в освітній практиці ВНЗ, як і в школі в старших класах, — це подолання помилок у розумінні й тлумаченні вихідної мети освіти з виходом прямої дії на якість засвоєння ЗУНів, обсяг і зміст яких визначено в державних програмах. І відповідно, з виходом прямої дії з контролю, вимірювання й оцінювання якості знань, як ми вже зазначали, шляхом вилучення й підрахунку помилок, допущених під час виконання контрольних завдань чи тестів.

Цей шлях, як і початкова відправна точка руху до очікуваного результату, для багатьох старшокласників і студентів є швидше руйнівним, ніж творчим. Він веде їх до розчарувань і значних особистих втрат, оскільки природні дані й індивідуальні особливості кожного з них не є однаковими й рівними з усіма іншими. У підсумку якусь частину з них неодмінно виштовхують на узбіччя життя й нижні щаблі соціальних сходів, а інша частина проходить успішно через решето перевірок ціною вдалого випадкового вибору, хитрості, вивертності, нечесності й обману.

І лише незначна частина від загальної кількості учнів здатна утримувати в пам'яті весь засвоєний навчальний матеріал у величезному обсязі й відтворювати його на контролі безпомилково завдяки особливій організації свого головного мозку, подарованого природою, батьками й багатьма поколіннями прабаб'яків та завдяки витраченій праці. Усе це вивірено в освітній практиці століттями.

Таким чином, філософія професійно-педагогічної діяльності прямої дії від поставлених цілей і до виходу на кінцевий результат, тобто на якість здобутих знань, умінь і навичок з об'єктивних причин приречена, оскільки стовідсотковий результат для переважної більшості учнів недосяжний, і відхилення від очікувань тих, хто навчає, із значним розривом показників — факт неминучий і закономірний.

Теорія педагогічної філософії передбачає інший шлях, тобто не прямої дії, а опосередкованої, і, що дуже суттєво, більш ефективний і дієвий. Пряма ж дія відповідно до нової мети спрямована не на **якість знань**, а на **якість життя**, яка й визначає в кінцевому підсумку якість знань у тому обсязі, до якого прагне сам суб'єкт освіти, а не вчитель чи викладач, яку він сам контролює й фіксує як той чи той успіх або досягнення публічно, а захистивши, може власноруч занести його в затверджений документ-фіксатор, чи то „Банк успіхів”, чи то „Паспорт фахівця” й т. ін.

Синхронізація зусиль усіх викладачів у ВНЗ чи вчителів-предметників у старших класах, які беруть участь у реалізації поставленої мети в дослідно-експериментальній роботі з виходом прямої дії на результат зі створення сприятливих умов і режиму життя, поведінки й діяльності для вільного розвитку кожного з учасників веденої сторони, містить два аспекти. Одна справа — створити необхідні умови й розробити потрібний режим теоретично, і зовсім інша — реалізувати його в практичній площині. Для цього

потрібно вторгнутися в життя студентів чи старшокласників, наповнити його привабливими очікуваннями й позитивним емоційним станом та настроєм. І найголовніше — наповнити його самостійною щоденною цікавою, корисною й творчою працею, націленою на створення якихось продуктів, інтелектуальних чи будь-яких інших.

Тільки в цьому випадку можна гармонізувати філософію професійної діяльності викладачів ВНЗ і вчителів-предметників старших класів, з одного боку, та філософію життя, поведінки й діяльності старшокласників і студентів — з іншого. І не лише гармонізувати, але й консолідувати зусилля, волю й енергію учасників освітнього простору всіх трьох сторін, тобто веденої, ведучої й управлінської, в одному напрямі — до досягнення достойної якості життя й очікуваних успіхів і досягнень.

Під час такої організаторської пошукової дослідно-експериментальної роботи на тому чи тому обмеженому майданчику освітнього простору в штучному варіанті й можуть бути вивірені на стійкість та ефективність основні положення розроблюваної теорії педагогічної філософії, зокрема основні ідеї, поняття, закони й закономірності, принципи. Їх сформульовано в першому розділі нашої роботи. Виділені принципи і є тим єднальним містком, який зв'язує теорію й практику в єдине ціле. Нагадаємо, що до них віднесено: принцип дотримання єдності та взаємної обумовленості філософії всіх учасників освітнього простору; принцип дотримання балансу недостатнього і надлишкового, сприятливого і несприятливого, творчого і руйнівного в усіх складниках освітнього простору; принцип прямування від життєво важливих очікувань до успіхів і досягнень в основних видах спільної діяльності всіх учасників освітнього простору.

Представлені принципи відображають відповідні три

закони, але, крім них, можуть бути й окремі принципи, які відображають окремі закономірності.

Відповідно до названих принципів можна сформулювати правила дій в організації та здійсненні реальної практики освіти у ВНЗ і старших класах школи:

1) щоб реалізувати *перший* принцип, треба всім учасникам освітнього простору домовитися про спільну філософію життя, поведінки й діяльності, спрямовану на досягнення високої *якості життя* кожного учасника веденої сторони, який є головним суб'єктом навчання й освіти, а також про критерії якості та їх основні вимірювачі, а потім діяти відповідно до цих домовленостей;

2) щоб реалізувати *другий* названий принцип, усім трьом сторонам в ім'я інтересів головного суб'єкта й захисту та зміцнення його всебічного здоров'я необхідно узгодити норми й обсяги навантажень, технологію їх здійснення, яка б забезпечувала баланс недостатнього й надлишкового та сприяла розвитку процесів творчого позитивного характеру й надалі діяти відповідно;

3) щоб реалізувати *третій* названий принцип, усім учасникам треба домовитися про спільні очікування майбутніх результатів у діяльності головного суб'єкта освіти, який сам контролює, публічно захищає й фіксує власні успіхи й досягнення з індивідуальними індексами, і, звичайно, діяти відповідно до цих домовленостей.

У подібному ключі можуть бути сформульовані й усі інші правила з реалізації принципів, що відображають окремі закономірності. Таким є прикладний механізм переходу від педагогічної філософії до практики її реалізації в реальній шкільній і вишівській дійсності. Він цілком залежить від професіоналізму тих, хто виявить інтерес, бажання й волю, щоб запустити цей механізм вповні. Питання лише в тому, де, як, з ким і коли.

Один із варіантів було запропоновано й стисло обговорено раніше. Він орієнтований на старші класи загальноосвітньої школи в штучному варіанті тільки для того складу учнів, які захочуть вивчити шкільну програму в ключі теорії педагогічної філософії. Тому використання цього варіанта було б логічним продовженням попереднього, реалізованого під час дослідно-експериментальної роботи протягом восьми — дев'яти років навчання. І по ідеї він не повинен викликати значних труднощів, оскільки учні не лише апробували відповідну філософію життя, поведінки й діяльності, але й певною мірою напрацювали необхідний досвід.

Складнішою є справа з учителями-предметниками, оскільки їм належить переосмислити напрацьовану філософію проведення уроків, орієнтовану на систематичний виклад змісту дисципліни, незалежно від того, як кожен з них викладав навчальний матеріал раніше — монологічно, евристично, проблемно, і прийняти до дії нову філософію проведення вже не уроків, а занять, сутність, особливості й мету яких ми розкрили раніше. Але все це використовують у старших класах у штучному, тобто пошуковому варіанті, причому на підготовленому фундаменті, закладеному на попередньому етапі життя постійного складу дітей і підлітків під час експериментального навчання.

Використання ж теорії педагогічної філософії як керівництва до дії в старших класах загальноосвітньої школи та в спеціалізованих ліцеях, гімназіях, училищах навряд чи можливе й доцільне. Щоб завчасно не компрометувати її, краще утриматися. Але якщо хтось із представників ведучої сторони відчує потребу випробувати її, наприклад, окремі положення теорії, ті чи ті ідеї й принципи, то може ризикнути й спробувати. Творчий потенціал розробленої теорії, на нашу думку, величезний, якщо її використовувати зі знанням справи та з вірою й надією на успіх.

Її можна застосовувати в кожному ВНЗ, на будь-якому факультеті, це може робити навіть окремих викладач, який читає той чи той навчальний курс. Хоча в останньому випадку ефект дій в одиночку й на обмеженому майданчику не зможе змінити всю картину життя студентів ВНЗ у цілому.

Більш широка можливість використання основних положень теорії педагогічної філософії, як окремих, так і всієї сукупності, у ВНЗ порівняно зі школою зумовлено двома чинниками. Один із них — віковий. Кожен із студентів, учорашній школяр, отримує більш широкі можливості для прийняття самостійних, зважених і відповідальних рішень щодо власної філософії як стійкого способу життя, поведінки й діяльності в умовах ВНЗ у відповідь на виклики, що йдуть ззовні, зокрема й від ведучої сторони.

Другий об'єктивний чинник — це психологічна й соціальна особливість зрілої юності, виражена в її готовності не лише відповідати на зовнішні виклики, але й кидати власні. Юності притаманне прагнення вирватися зі звичного в незвичне — випробувати власні сили в подоланні тих чи тих труднощів і перешкод. Вона сповнена романтичними очікуваннями й мріями, у яких піднімається на вершини гір і в небо, борознить моря й океани, здійснює відкриття й геройські вчинки. Але в більшості молодих людей, зокрема й студентів, — це лише мрії, але не справи й вчинки. І тільки якась частина з них намагається реалізувати власні думки й бажання як одвічний поклик у незвідане й нове в конкретних діях і вчинках. Хтось дійсно вирушає в гори, хтось іде в аероклуб, щоб піднятися в небо, хтось досягає рекордів у спорті, а хтось — в особистому житті. Хоча діє незначна частина молодих людей, готовність діяти в такому ключі й режимі є в багатьох. У попередньому розділі, спираючись на реальні факти, досвід і спостереження, ми

дійшли висновку, що кількість студентів, готових відгукнутися на заклик включитися в активне життя й діяльність із самостворення й самореалізації власних індивідуальних здібностей і можливостей, приблизно 70%.

Викладачам ВНЗ і керівникам усіх підрозділів залишається тільки усвідомити цей факт, переосмислити усталену й звичну філософію діяльності та прийняти нову. І відповідно до неї піти назустріч студентським очікуванням і прагненням, створивши для них всі необхідні й сприятливі умови для вибору й прийняття самостійних рішень.

Можливі чотири варіанти поля для вибору. Перший — це усталена, дуже стійка й гарно вивірена використовувана в кожному ВНЗ і на кожному факультеті *поліпредметна технологія*. Ключ її побудови закладено в навчальному плані для кожної спеціальності окремо.

Механізм запуску технології дуже простий і зручний для виконання. Він знаходиться в руках технічного працівника чи диспетчера факультету, який відповідно до плану складає навчальні розклади на певний відрізок часу й вивішує їх для ознайомлення та виконання. Продзвенів дзвоник — тотальна поліпредметна технологія навчання почала дихати, пульсувати й жити по всій Україні, у всіх ВНЗ без винятку в щоденному режимі. Суть її — одночасне вивчення протягом навчального семестру максимально можливої кількості навчальних дисциплін — від шести до десяти з виходом на підсумкові результати у форматі певної кількості заліків і чотирьох — п'яти екзаменів. Філософія виконання розкладу, контролю й оцінювання підсумкових результатів у всіх ВНЗ однакова й на практиці гарно обкатана. Її цілком підкорено філософії мети освіти — сформуванню в студентів той обсяг наукових знань, умінь і навичок, який закладено в навчальній програмі, й оцінити якість сформованості за принципом „знає — не знає”.

„уміє — не вміє”. Таким є ключ, механізм, сенс і філософія в цілому усталеного стандарту поліпредметної технології навчання. За духом вона консервативна й мертва, а за результатом приречена на невідповідність з очікуваннями. Розрив між очікуваннями й результатами якісного засвоєння всього обсягу знань дуже великий і, головне, нездоланий. Його закладено первісно в цільовій установці, оскільки вона — плід помилок управлінської й ведучої сторін усієї освітньої практики.

Другий варіант — полюсний, прямо протилежний першому — монопредметна технологія, про яку ми вже говорили й сутність якої розкрито в роботах [7; 64; 81; 160, т. 4, с. 14 — 223 та ін.]. Порівняно з поліпредметною технологією вона в руках викладача є гнучкою, рухомою, інтенсивною та креативною. Саме викладач у повній згоді зі студентами вибудовує порядок і хід вивчення дисципліни від входу й до прямого виходу на результат та його публічний захист за заздальгідь обговореними критеріями. Він же визначає й порядок та черговість проведення лекцій, семінарів, практикумів, самотійної роботи в обсягу годин, передбаченому навчальним планом. Але їх розподіл різко змінюється на користь самотійної роботи з навчальною й науковою літературою. Усе залежить від специфіки дисципліни, бажання, інтересів і прагнень студентів, організаторської волі та творчих задумів викладача.

Головний смисл інтенсиву при використанні монопредметної гнучкої технології полягає в тому, щоб ініціювати процес занурення кожного студента в глибини курсу, який вивчають, у режимі щоденного й напруженого багатогодинного читання та глибокого осмислення прочитаного (уявно, вголос, у записах), а також виконання передбачених завдань із застосування здобутих знань на практиці.

У тому випадку, якщо студент дійсно живе читанням і занурюється в нього протягом робочого дня й багатьох днів поспіль до завершення циклу вивчення — це і є стовідсотковий результат реалізації поставленої мети як на вході, так і на виході. Цей результат можна побачити „вживу”, візуально, достатньо лише поспостерігати за процесом читання. Хто із викладачів працював у науковому читальному залі в бібліотеці ім. В. І. Леніна в Москві (зараз Російська Державна бібліотека), той знає, що таке робота сотень людей з книгою і яке враження створює цей процес на будь-кого, хто входить у цей зал. Не працювати в подібних умовах чи займатися якимись сторонніми справами майже неможливо, як кажуть, „рука не підніметься йти проти порядку”. Ось таку ситуацію натхненної й напруженої роботи в лункій тиші, внутрішню енергетику якої майже відчуваєш шкірою фізично, і хочеться побачити у ВНЗ України після того, як прозвенів перший дзвінок і розпочався робочий день. Це реально можливо тільки в умовах використання монопредметної технології навчання.

Підкреслимо, що між варіантами полюсних технологій можуть бути два проміжні варіанти. Один із них полягає в тому, що одночасно вивчають не шість — вісім навчальних дисциплін, а три — чотири з прямим виходом за результатами не в екзаменаційну сесію, а одразу після завершення їх вивчення. Це *пакетно-блочна* технологія навчання [282]. Їй властиві деякі риси гнучкості, але лише в початковому вигляді. Водночас вона поступається монопредметній за інтенсивом і креативом, але перевищує поліпредметну за результативністю.

І, нарешті, можливий ще один проміжний варіант — *змішаний*. Він передбачає одночасне використання двох полюсних технологій — якусь частину дисциплін на тому

чи тому факультеті вивчають на основі поліпредметної технології, а іншу (меншу чи більшу) — на основі монопредметної.

Право вибору тих чи тих технологій навчання має належати всім учасникам освітньої практики ВНЗ, передусім студентам, оскільки кожен із них є тим головним суб'єктом, в ім'я якого й будують весь освітній простір.

Наш досвід підтверджує, що, як не дивно, але проти вибору гнучких технологій навчання — монопредметної та пакетно-блочної — виступає багато викладачів, зокрема управлінці. Виступають або відкрито, або завуальовано, залежно від того, з якого центру йде ініціатива вибору та пропозиції. Пояснення просте — старе і звичне завжди спокійніше й вигідніше, оскільки не вимагає значних зусиль, напруження, пошуку й прийняття нових рішень. А все нове, навпаки, треба переосмислювати, необхідно думати, шукати, приймати рішення з прямим виходом на результат.

Для порівняння наведемо простий приклад. Традиційно викладач прочитав лекцію й наприкінці дав завдання опрацювати основні й додаткові джерела. І на цьому поставив крапку — виконають студенти завдання чи ні, його не хвилює. Інтерес до виконання завдання він може проявити лише на подальшому семінарському чи практичному занятті, та й то вибірково, а може й узагалі не проявити. Усе визначає рівень його професійної совісті та ставлення до справи.

І подія навпаки. Викладач прочитав лекцію чи серію лекцій і одразу ж, організувавши самостійну роботу студентів з навчальною та науковою літературою, спостеріг, з яким напруженням й інтересом працюють усі студенти й кожен із них окремо. І не лише спостеріг, але й за необхідності допоміг, підказав, надихнув усіх до виходу на стовід-

сотковий результат, тобто прочитати й осмислити не менше певної кількості сторінок тексту за визначений час.

Висновок очевидний і не потребує доказів. Якщо наведений приклад події навпаки відбудеться не одноразово, а відбуватиметься щоденно й систематично від початку й до завершення вивчення дисципліни в межах годин, передбачених навчальним планом, то стовідсотковий результат кожним студентом за основними об'єктивними показниками (кількість витраченого часу й кількість прочитаних сторінок) забезпечено. Якою є якість виконаної роботи й що залишиться після неї в головах кожного студента — це не повинно хвилювати викладача, оскільки внутрішній процес, який відбувається в головах студентів під час роботи з навчальною й науковою літературою, спостерегти неможливо.

Тому якість виконуваної роботи в цьому ключі завжди має індивідуальний характер, і її потрібно визначати на основі представленого підсумкового індивідуального продукту праці у вигляді звіту, доповіді чи проекту. Як це має відбуватися в реальному виконанні, ми обговорювали раніше.

Наведений приклад події від протилежного, а він можливий тільки в умовах використання гнучких педагогічних технологій навчання (блочно-пакетної чи монопредметної), є ілюстрацією нової філософії професійно-педагогічної діяльності викладача ВНЗ, орієнтованої на поєднання й гармонізацію з новою філософією життя, поведінки й діяльності студентів активно-творчого характеру. Це означає, що філософія і тих, і тих у спільній діяльності знаходить свій суміщений і гармонізований прояв у всіх складниках самого процесу навчання — філософії усвідомлення й постановки мети, філософії її втілення в зміст навчання, виборі форм, методів і технологій реальних подій і філософії реалізації мети й виходу на стовідсотковий результат за основними

об'єктивними показниками та, нарешті, філософії публічного захисту досягнутих кожним студентом успіхів.

Як бачимо, у новій філософії спільної й гармонізованої діяльності студентів і викладача немає місця традиційній філософії викладачів — філософії контролю, вимірювання й оцінювання якості вивчених і засвоєних ЗУНів з допомогою виявлення й підрахунку допущених помилок під час виконання контрольних робіт, тестів, написання диктантів та інших завдань. Вони виявляються зовнішньо надмірними й скоріше руйнівними, ніж творчими стосовно особистості студента, і тому від такої філософії слід звільнитися й брати на озброєння нову. І чим раніше, тим краще.

Кожен учитель чи викладач, покликаючись на теорію педагогічної філософії й глибоко пройнявшись її духом і зарядженістю на те, щоби будувати життя учнів чи студентів на кожному своєму занятті комфортним, творчим і тому радісним і щасливим, може все це реалізувати не лише в експериментальному штучному проекті, але й у стандартних умовах. Звичайно, не в повному обсязі, але хоча б частково, у межах можливого. Головне захотіти й знайти друге дихання у власному житті та подарувати його учням і студентам у процесі спільного подолання труднощів і бар'єрів на шляху до очікуваних стовідсоткових результатів.

Щоб їх досягти, учителям чи викладачам необхідно виконати три умови:

— *перша*: не тільки самому дуже сильно захотіти вийти на такий результат, але щоб точно так захотіли його учні чи студенти, причому всі без винятку;

— *друга*: зустрічати їх на порозі класу чи аудиторії кожного робочого дня, бачити їхні очі, відчувати їхній настрій, зарядженість на працю й бути разом з ними протягом усього робочого дня, допомагаючи й надихаючи власним прикладом, організовуючи відповідні заняття;

— *третя*: учителеві чи викладачеві необхідно відвоювати у свого керівництва право прямування на результат, вивчаючи одну-єдину дисципліну, а не шість чи вісім одночасно, короткими перебіжками й маленькими кроками — прослухали лекцію з одної дисципліни й одразу стрибнули на другу, а потім і на третю.

Виконати перші дві умови не так уже й складно. Усе залежить від самого ініціатора, його творчого задуму, гостроти бажання, волі, професіоналізму. Третю умову виконати складно, оскільки на шляху реалізації стоїть надто багато бар'єрів — навчальний план і розклад навчальних занять, накопичені догми й стереотипи в мисленні, різноманітні інструкції й циркуляри та ін.

Можна лише уявити, як поведеться заступник директора школи з навчальної роботи в старших класах, якщо раптом до нього прийде хтось із учителів-предметників і звернеться приблизно з таким проханням: „На вивчення дисципліни, яку я викладаю в 10-му класі, навчальним планом передбачено 70 годин на весь навчальний рік. Дозвольте мені використати ці години так, як я вважаю за доцільне, необхідне й корисне перш за все для самих учнів. Вони висловили повну згоду й одностайне бажання відповідно до мого творчого плану й задуму використати ці 70 годин протягом трьох тижнів, вивчаючи тільки одну дисципліну не менше чотирьох годин на день. Не за загальним шкільним розкладом, а за моїм особистим, узгодженим з учнями. І через три тижні я Вас запрошу на публічний захист тих стовідсоткових результатів за підсумками вивчення дисципліни, яких досягне за цей час кожен учень окремо і які буде оцінено за заздалегідь обговореними й прийнятими критеріями. У зв'язку з цим прошу протягом наступних трьох тижнів:

а) вивчення решти дисциплін у цьому класі, крім фіз-

культури й занять з праці, призупинити, компенсуючи витрачений час у подальшому за рахунок вилучення з розкладу вже вивченої дисципліни;

б) виконання мого навантаження в інших класах на ці три тижні також тимчасово призупинити, надавши мені можливість працювати протягом цілого робочого дня з учнями тільки одного класу, які до такого режиму життя, поведінки й діяльності цілком мною підготовлені”.

А тепер спробуємо припустити, як повівся б чи то заступник директора школи, чи то сам директор, почувши таке прохання від рядового учителя. На нашу думку, відповідь очевидна: із 100 керівників 99 вважали б таке прохання безглуздою й недоречною видумкою, а самого вчителя — неадекватним фантазером. Хтось із них, можливо, довго б сміявся й зловтішався над учителем, як над ненормальним, який вирішив сповідувати „ненормальну філософію” вивчення навчальної дисципліни всупереч усталеній „нормальній”. Відповідно до неї всі дисципліни (від 6 до 10), передбачені навчальним планом, необхідно вивчати одночасно й паралельно протягом усього навчального року (у кращому випадку — півріччя), причому маленькими разовими порціями, із розрахунку на один урок. І почали би пояснювати, що таку філософію подій на уроці вивірено століттями й що вона відображає психологічні закони сприйняття й засвоєння навчального матеріалу. Але до такого пояснення вдалися б не всі, а тільки якась частина керівників, інші ж сказали б „Не видумуйте, забудьте про свої задуми й плани — вони нереальні й нездійсненні, оскільки не передбачені чинними законами, принципами, інструкціями та правилами”.

І тільки один керівник із 100, імовірно (якщо врахувати їхню психологію й філософію життя), зможе адекватно відреагувати на прохання вчителя, зрозуміти його й дати

згоду на реалізацію висловленого прохання, виявивши мудрість, мужність і взявши на себе відповідальність. Але це за умови, що керівники школи не познайомилися з теорією педагогічної філософії, сутність якої ми спробували викласти вище. А якщо б вони все це прочитали й глибоко осмислили, то, припускаємо, більшість із них поставилася б до такого прохання вчителя з розумінням і повагою. І хто знає, яке рішення прийняв би кожен із них, вислухавши сміливе й незвичне прохання вчителя — кинути виклик стереотипам і догмам у побудові навчального розкладу й реалізувати гнучкі технології навчання за власним творчим планом і задумом.

Вибір і прийняття рішення керівником у відповідь на прохання вчителя залежатиме від того, чи готовий він психологічно ризикувати спокоем і посадою заради того, щоб дозволити вчителеві облаштовувати життя учнів під час занять по-новому й робити його для всіх без винятку творчим, радісним і комфортним. Інакше кажучи, який внутрішній поклик виявиться сильнішим — поклик до пошуку нового, невідомого й загадкового чи поклик до збереження старого, знайомого і звичного.

Ситуація, описана на прикладі реалізації нової теорії педагогічної філософії учителем-предметником, який працює в старших класах середньої загальноосвітньої школи, може відбутися й у вишівській практиці. У цьому випадку шанси викладача ВНЗ порівняно зі шкільним учителем щодо реалізації обговорюваної філософії значно вищі з багатьох причин. Одна із них полягає в тому, що вишівський викладач, науковий статус якого більш високий, має права й можливості проводити самостійні наукові дослідження в галузі власної професійної діяльності й тому бути більш упевненим у тому, що його задуми з реалізації в практичній діяльності положень та ідей педагогічної філософії

зрозуміє й підтримає керівник ВНЗ (декан, проректор, ректор). Друга причина — це науковий рівень керівників ВНЗ, який зобов'язує їх підтримувати не лише викладацьку, але й дослідницьку діяльність своїх підлеглих, орієнтовану на отримання якісно нових результатів в освітній практиці на тому чи тому факультеті або у ВНЗ в цілому.

Завершуючи розмову про перспективи реалізації розробленої нової теорії педагогічної філософії в старших класах середньої школи як загальноосвітньої, так і спеціалізованої, а також у будь-якому ВНЗ країни, зауважимо, що бачимо їх у трьох варіантах:

1) найближчими роками теорію можуть не почути, не усвідомити й не впровадити з багатьох об'єктивних і суб'єктивних причин;

2) її можуть почути й впровадити в найближчі роки частково в штучних проектах на обмежених майданчиках освітнього простору;

3) у повному вигляді теорію можуть впровадити лише в далекому майбутньому, коли вона здобуде у своєму неухильному й поступальному розвитку друге дихання.

Такими, на нашу думку, є перспективи впровадження теорії педагогічної філософії, орієнтованої на ранню й зрілу юність молодих поколінь. А щодо філософії дитячого й підліткового віку, то перспективи її впровадження можуть бути більш сприятливими, оскільки особливості цього віку дозволяють застосовувати основні ідеї теорії з чистого аркуша життя кожного нового покоління з моменту його появи на світ. Не треба ламати накопичені стереотипи, оскільки новонароджені діти їх поки що не накопичили, чи руйнувати якісь шкідливі звички, які також поки що не з'явилися.

У зв'язку з цим учити дітей у дошкільному, початковому й середньому шкільному віці новій філософії як

стійкому способу їхнього життя, поведінки й активної самостійної діяльності значно легше, ніж розпочинати все заново й з нуля в ранньому й зрілому юнацькому віці. Тому теорія педагогічної філософії та її основні положення для дошкільної, початкової й середньої шкільної освіти може бути затребуваною як сьогодні, так і в майбутньому. Наскільки широким буде попит на неї, сказати важко, але ми сподіваємося, що він неодмінно рано чи пізно з'явиться. А яким він буде, це для нас не так важливо — головне, щоб він був. А буде він тому, що реалізувати теорію за певних умов може той чи той конкретний учитель у штучному варіанті. Тоді як у старших класах та у ВНЗ тому чи тому вчителю або викладачеві реалізувати нову теорію одному вкрай важко й практично неможливо, оскільки в будь-який момент у цей процес може втрутитися той чи той колега чи весь викладацький колектив і весь задум ініціатора зруйнувати вщент. Причому, це може статися не зі злості, а несвідомо й випадково.

Тому в старших класах і ВНЗ упровадження теорії педагогічної філософії може бути успішним і вмотивованим, коли в цей процес з бажанням й інтересом включаються всі його учасники одночасно — учні чи студенти, учителі чи викладачі, їхні безпосередні керівники, які працюють щоденно в одній зв'язці й в одному й тому самому філософському ключі, закладеному в теорії. У цьому випадку з'являється можливість цілком відмовитися від стандартної жорсткої й негнучкої поліпредметної технології вивчення навчальних дисциплін і перейти або до гнучкої монопредметної, або до проміжної блочно-пакетної (не зовсім гнучкої), або до поєднання тої й тої на якомусь відрізку навчального часу. Вибір варіанта прийняття рішення прямо залежить від учасників веденої сторони — старшокласників і студентів, а ведучій стороні залишається поважати

їхнє рішення та для його успішного виконання створити сприятливі умови й режим.

У процесі реалізації гнучких педагогічних технологій на заняттях з інтелектуального циклу з'являється можливість гармонізувати філософію управлінців, філософію виконавців їхньої волі — учителів-предметників і викладачів ВНЗ та філософію головних учасників — старшокласників і студентів, в ім'я потреб та інтересів яких і створюють школи й вищі навчальні заклади.

Гармонізація філософії як способу життя, поведінки й діяльності всіх названих учасників у здійсненні виховання, навчання й освіти старшокласників і студентів на конкретному обмеженому полі педагогічної реальності передбачає вихід на вирішення ключових проблем педагогічної філософії. На основі багаторічного досвіду, тривалих роздумів та всього сказаного в попередніх розділах цієї книги, а також в інших працях [152, 153, 157, 158] до цих проблем ми відносимо такі:

1) прийняття до керівництва й виконання нової мети освіти, орієнтованої на отримання очікуваного результату на „вході”, а не на „виході”, як це визначено в класичному розумінні мети освіти;

2) відповідно до прийнятої нової мети створення на кожному етапі дорослішання, зокрема дитячому, підлітковому та юнацькому, режиму й умов найбільшого психолого-педагогічного й педагогіко-філософського сприяння для вільного розвитку особистості дитини, учня, студента в позитивному творчому плані з одночасним пригніченням і блокуванням розвитку в негативному руйнівному плані в режимі щоденного реального часу;

3) урівноваження й знаходження позитивного балансу на користь позитивного творчого розвитку між недостатнім і надлишковим як у внутрішньому плані, так і в

зовнішньому, а також між очікуваним на „вході” й отримуваним на „виході”;

4) організація такого стійкого способу життя, поведінки, діяльності, дозвілля й відпочинку дошкільників, учнів і студентів у щоденному режимі, який би цілком відповідав їхній філософії, орієнтованій на задоволення природних потреб до звільнення від накопиченої надлишкової внутрішньої енергії, генетичного поклику до пошуку й прагнення піднятися в небо, упливати за обрій, пірнути в глибину життя, поклику до творення чогось власними руками, розумом і серцем і, нарешті, прагнення стати самостійним, самодостатнім і дорослим.

На відміну від усталеної філософії, вона націлена не на якість ЗУНів на „виході” відповідно до заданих у програмах еталонів, а на якість життя на „вході” головних учасників освіти — дітей, підлітків і юнаків у режимі кожного поточного робочого дня. Якщо він у кожного учасника веденої сторони наповнений енергією думки, тіла й духу, то мети досягнуто, і стовідсотковий результат на „виході” за узгодженими об’єктивними критеріями гарантовано. Учасник же ведучої сторони має можливість спостерегти досягнення цієї мети візуально й зафіксувати результат у пам’яті комп’ютера. Застосування інших засобів педагогічного контролю й оцінювання підсумків реалізації мети не потрібне. Це найбільш надійний спосіб блокувати появу нервових стресів, почуття страху й неприємних очікувань в учасників веденої сторони в ті відрізки часу, коли проводять різноманітні зрізи їхніх знань — контрольні роботи, диктанти, тести та ін. Якщо такі зрізи й проводять, то лише на прохання самих виконавців. У них може виникнути природне бажання подивитися на результати власної самостійної праці збоку, порівнявши їх з еталонними, і визначити, чи припускаються вони якихось по-

милок, і якщо припускаються, то скількох. Це абсолютно відмінний підхід до проблеми контролю й знаходження помилок, який не принижує контрольованих, а допомагає їм дивитися на результати власної праці з об'єктивних позицій і оцінювати їх, щоб не повторювати допущених помилок у подальшому. Але сам факт допущених помилок ніде офіційно не фіксують. Відповідно до філософії контролю, вимірювання й оцінювання якостей життя й діяльності фіксують і заносять у комп'ютерну пам'ять тільки успіхи й досягнення кожного учасника веденої сторони за той чи той рубіжний відрізок часу. І, як уже було сказано, успіхи й досягнення, оформлені у вигляді творчих звітів, доповідей, рефератів чи проектів публічно захищають у присутності суддів-експертів відповідно до заздалегідь установлених і узгоджених правил, критеріїв і процедур.

Управлінці повинні відстежувати й контролювати не процеси передачі й засвоєння знань, умінь і навичок, а зовсім інші, про які ніде й ніколи в педагогічній науці й освітній практиці прямо й відкрито спеціально не говорили, але значною мірою інтуїтивно відчували. Заради справедливості зауважимо, що деякі процеси в окремому вигляді й на деяких ділянках педагогічної дійсності не тільки відчували, але й обговорювали в педагогічній пресі та ЗМІ.

Настав час назвати ці процеси, а назвавши, відстежувати й контролювати їх, оскільки вони в тисячу разів важливіші, ніж процеси якісного засвоєння встановленого обсягу наукових знань, умінь і навичок за той чи той відрізок часу навчання.

Загальновідомо, що головною цінністю молодої людини з моменту її народження є стан її здоров'я, зокрема трьох складників — тіла, розуму й духу, чи, інакше, здоров'я фізичного, психічного й духовного (соціального, морального, емоційного, світоглядного).

Якщо виходити з цієї суспільної істини, то здоров'я дитини, підлітка, юнака й дівчини і є тим найважливішим, що слід контролювати й відстежувати, не зациклюючись тільки на одному складнику їхнього здоров'я — стані пам'яті та якоюсь мірою мислення й кмітливості.

У цьому випадку управлінців і представників педагогічної науки повинні хвилювати два взаємовиключні питання:

1) які процеси *відбуваються* в реальному освітньому просторі, але *не повинні відбуватися* з погляду збереження, розвитку й зміцнення здоров'я особистості дитини, учня й студента в трьох складниках — тіла, розуму й духу?

2) які процеси *не відбуваються* в освітньому просторі, але *повинні відбуватися* з погляду збереження, розвитку й зміцнення здоров'я особистості дитини, учня й студента та трьох названих вище складників?

Поставлені питання є ключовими й винятково актуальними та гострими в баченні, розумінні й тлумаченні всього того, що відбувається сьогодні в рукотворному освітньому просторі, як у позитивному (творчому), так і в негативному (руйнівному) плані стосовно здоров'я учнів.

Відповіді на поставлені питання у вигляді робочих версій і прогностичних очікувань і дає теорія педагогічної філософії, вибудована нами поки що в загальному й приблизному вигляді, далеко не в повному обсязі й змісті, яка потребує ще тривалої перевірки й дослідно-експериментальних доказів. Але в тому вигляді, у якому її вибудовано, вона дає можливість отримати такі відповіді на поставлені питання.

Процеси, які відбуваються в школах і ВНЗ, підривають і руйнують здоров'я тих, хто вчиться, а також тих, хто вчить, є *надлишковими* чи *дуже надлишковими*. І тому такі процеси не повинні відбуватися в освітньому просторі. До

них належать як зовнішні надлишкові процеси, так і внутрішні, взаємопов'язані та взаємозумовлені.

До **зовнішніх** належать: надлишкові навантаження на пам'ять і надлишкові вимоги до запам'ятовування; надлишкові сидіння й слухання; надлишкові обмеження, заборони, указівки; надлишковий тиск на емоційний стан і психіку в цілому й багато іншого.

До **внутрішніх** надлишкових процесів, наявних у житті того чи того учасника освіти, можна віднести: надлишкову ліню, в'ялість, байдужість; прояв надлишкових накопичених шкідливих звичок; прояв надлишкових почуттів заздрості, жадібності, агресивності та ін.

До **недостатніх** і гостро недостатніх процесів в освітній практиці в школі й ВНЗ, які стосовно здоров'я школярів і студентів мали б творчий позитивний характер, тобто зберігали, розвиваючи і зміцнюючи його, належать також зовнішні й внутрішні, знову-таки взаємопов'язані та взаємозумовлені.

До **зовнішніх** недостатніх процесів належать: відсутність пропозиції від ведучої сторони для веденої широкого вибору такого способу життя, поведінки й діяльності, який був би для них найбільш прийнятним з метою реалізації індивідуальних можливостей і здібностей та підняття сходами на найближчі й далекі висоти особистих досягнень і рекордів; відсутність у щоденному режимі для розширення самостійного вивчення й читання навчальної й наукової літератури, для переказування й обговорення прочитаного, для пошуку відповідей на поставлені питання, для творчості й створення власним розумом, руками й серцем реальних і повноцінних продуктів праці — матеріальних, інтелектуальних, соціальних; відсутність духу змагальності, співробітництва, захищеності й комфортності та багато іншого, необхідного й корисного для фі-

зичного, психічного й духовного здоров'я всіх учасників як веденої, так і ведучої сторони.

До *внутрішніх* недостатніх процесів належать: відсутність наполегливого попиту з боку учнів і студентів на можливість реалізовувати власні потенційні можливості в індивідуальному режимі та в індивідуальних темпі й формах просуватися навчальними дисциплінами з виходом на стовідсотковий результат відповідно до заздалегідь обговорених об'єктивних критеріїв; слабкий прояв з боку учасників веденої сторони цілеспрямованості, бажання долати труднощі, лінь, споживацький спосіб життя; відсутність духу пошуку й здійснення корисних справ, вчинків, створення продуктів творчого й позитивного характеру.

Таким чином, теорія педагогічної філософії дозволяє чітко відповісти на поставлені питання й узяти під контроль найбільш важливі процеси з погляду збереження, розвитку й зміцнення всебічного здоров'я особистості на всіх рубіжних етапах її росту й дорослішання. І не лише відстежувати й контролювати, але й впливати на них, пригнічуючи й блокуючи руйнівні негативні процеси та одночасно ініціюючи й стимулюючи творчі позитивні процеси.

У висунутій тезі й полягає принципова відмінність між розроблюваною теорією педагогічної філософії та всіма іншими теоріями філософії освіти, розробленими в минулому столітті у вітчизняній педагогіці, починаючи від С. І. Гессена та його сучасників і закінчуючи Б. Г. Гершунським та його сучасниками [67; 68; 69; 70 та ін.].

У більшості указаних праць їхні автори розглядають педагогіку як прикладну частину філософії й на основі установлених і сформульованих загальних законів намагаються осмислювати й пояснювати реальну педагогічну дійсність. І з позицій таких законів діалектики, як перехід кількості в якість, заперечування заперечення, єдності

й боротьби протилежностей, а також основних законів пізнання вони в освітній практиці знаходять слабкі місця й суттєві недоліки. І щоб їх виправляти, вибудовують різноманітні педагогічні концепції й теорії, які, за їхнім задумом, реальну практику освіти наближали б до відповідності з філософськими законами. Такою є суть філософії освіти, яка має глибоке історичне коріння, а в педагогіці її започатковано появою педагогічного вчення Я. А. Коменського, вибудованого видатним педагогом на основі сенсуалістичної філософії англійського філософа Бекона. Його вчення живе кілька століть і продовжує жити й сьогодні, хоча й не збігається із суспільними умовами життя, що значно змінилися, і не здатне відповідати на сучасні виклики часу й життя.

Відповісти на ці виклики спробував видатний російський учений українського походження Б. Г. Гершунський у своїй фундаментальній праці „Філософія освіти для ХХІ століття” [67; 68]. У ній він розробив основи самостійної міждисциплінарної теорії філософії освіти, яка відображає не лише пізнані закони філософії, але й закони суміжних наук — соціології, психології, політології та власне педагогіки. При цьому автор розкрив два шляхи виходу на її побудову — індуктивний та дедуктивний — і описав основні елементи теорії — її логічні підстави та ідеї, ключові поняття, закономірності й принципи, а також у загальному вигляді правила й способи їх застосування на практиці. Окремо розглянемо прогностичні функції розроблюваної ним філософії освіти для ХХІ століття, яку автор назвав „набатною”, або філософією „Віри, Надії й Любові”, глибоко вірячи у світле майбутнє освіти як загальнолюдської цінності й відповідно в майбутнє молодих поколінь, яким судилося бути носіями цієї цінності.

Принципових відмінностей між поглядами Б. Г. Гер-

шунського й поглядами інших авторів у баченні, розумінні й тлумаченні філософії освіти ми не знаходимо, за винятком однієї особливості. Вона виявляється в тому, що Б. Г. Гершунський, пояснюючи педагогічні явища, на відміну від інших, спирається не тільки на загальні закони філософії, але й на закони суміжних наук, проєцируючи їх на освітню практику у взаємному зв'язку. Тому вибудовану ним теорію філософії освіти він назвав міждисциплінарною, причому самостійною.

Наш підхід у баченні, розумінні й тлумаченні філософської природи освітньої практики принципово інший. Ми спробували йти не від загальної філософії до педагогіки, а від педагогіки до бачення, розуміння й тлумачення її власної філософії, обумовленої специфікою педагогічної дійсності. Ця специфіка полягає в тому, що загальна філософія вивчає й пояснює закони існування й розвитку світу в цілому, як природного явища, незалежно від волі та свідомості людини й тому вічного. Існування ж і розвиток педагогічної дійсності цілком залежить від волі та свідомості й фактично є рукотворним, а не природним.

З огляду на це педагогічній дійсності властиві не тільки загальні закони існування матерії й духу, але й власні. Ось ці закони філософії як стійкий спосіб життя, поведінки й діяльності всіх учасників освітнього простору ми й спробували виявити в ході тривалих досліджень і роздумів. І, виявивши їх, спробували обґрунтувати й вибудувати завершену теорію, названу *теорією педагогічної філософії*.

Особливо наголосимо: її не можна ототожнювати з теорією *філософії освіти*, ні з історично усталеною, тобто класичною, ні з модернізованою за Б. Г. Гершунським, у яких ідеться переважно про ту філософію, якої дотримуються законодавці, організатори й управлінці освіти, а

також виконавці. А в теорії педагогічної філософії йдеться про філософію як стійкий спосіб життя, поведінки й діяльності всіх учасників освітнього простору.

І тому віримо, що майбутнє не за філософією освіти, значимість і важливість якої не заперечуємо, а за педагогічною філософією, конструкт якої ми спробували вибудувати в цій книзі.

Отже, *педагогічна філософія* — це дійсно не філософія освіти, яка склалася історично в класичному варіанті. Образно кажучи, якщо філософія освіти як сукупність світоглядних поглядів орієнтована на бачення, розуміння й тлумачення всього того, що відбувається в освітньому просторі, *згори*, то педагогічна філософія як сукупність власних світоглядних поглядів орієнтована на бачення, розуміння й тлумачення всього того, що відбувається в її просторі, *знизу*, а якщо точніше, то *зсередини*. Саме в цьому й полягає принципова відмінність між філософією освіти та педагогічною філософією.

У першому випадку педагогічне проблемне поле (термін В. Г. Кременя) досліджують з позицій тих чи тих філософських поглядів, концепцій або теорій, а в другому — з позицій власне педагогічних.

Філософія освіти й педагогічна філософія в структурі наукового поля — рідні сестри, їхня мати — загальна філософія. Перша її дочка — старша. Вона вже міцно стоїть на ногах і творить власну історію. Друга ж — молодша. Вона тільки-но здіймається на ноги, намагаючись стати незалежною й самостійною. Вона вчиться у старшої сестри, але не наслідує її, а йде власною дорогою, сподіваючись на підтримку старшої сестри й матері.

Філософію освіти зазвичай творять професіонали-філософи, педагогічну філософію — професіонали-педагоги. Ті й ті приречені на співробітництво, взаємодію та взає-

мозбагачення, оскільки предмет їхніх пошуків той самий — рукотворний освітній простір і його облаштування.

У той момент, коли ми завершили написання заявленої книги під назвою „Педагогічна філософія” й поставили останню крапку, вийшла друком книга В. Г. Кременя „Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору” [171].

Уважно прочитавши її й осмисливши в цілому, кожен із нас відчув велике задоволення й на основі цього ми обопільно прийшли до таких відчуттів і оцінок.

Книга приголомшлива, цікава, викликає повагу й довіру до автора, після її прочитання стає зрозуміло, що вона гідна його соціального й наукового статусу. Таку книгу міг написати тільки видатний учений, досвідчений філософ-професіонал.

За рівнем, масштабності й глибиною думки та змісту рівної цій книзі в сучасній українській педагогіці немає. Вона не лише актуальна, перспективна, але й кидає виклики всій системі освіти, що склалася історично, щодо оновлення й очищення її від усього замшілого й застарілого. Епіцентр цього виклику в таких словах: „*Предметом діяльності всіх суб’єктів освіти є не триада — знання, уміння й навички, а культурні потреби і творчі здібності вчителів, учнів, батьків, керівників і всіх тих, хто так чи інакше долучається до простору освітньої діяльності*” [171, с. 316].

Тому ми не випадково взяли ці слова епіграфом до своєї книги. Ми вважаємо, що саме в цій парадигмі збігаються та взаємно збагачуються дві філософії — філософія освіти і педагогічна філософія.

Якщо перекласти цитовану парадигму з мови філософії на мову педагогіки та її власної філософії, то це означає, що предметом діяльності, а отже, метою освіти є не якість знань, умінь і навичок, а якість життя, поведінки й діяль-

ності, зокрема й професійної всіх учасників освітнього простору — і прямих, і опосередкованих. А такий компонент, як якість знань, умінь і навичок є наслідком і одним із результатів стійкого способу життя прямих і опосередкованих учасників освітнього простору. Цей спосіб обумовлено, з одного боку, світоглядними поглядами кожного із учасників і розумінням свого місця в житті, а з іншого — тими потребами, носіями яких є самі учасники. У кожного з них наявні індивідуальні потреби, найбільш значимі, привабливі й життєво важливі з погляду самого носія.

Набір потреб кожної людини, незалежно від її віку й соціального статусу, дуже широкий і не обмежений тільки *культурними*, виділеними окремо В. Г. Кременем. Є потреби біологічні, фізичні, соціально-моральні, духовні, інтелектуальні, професійні та інші. Робить честь авторові те, що поняття „культурні потреби” і „творчі здібності” як ключові у висунутій ним парадигмі витлумачено в змісті всієї книги в цілому дуже широко, починаючи з першого розділу й завершуючи дев’ятим. Адже йдеться про філософію людиноцентризму, тобто про філософію формування людини з людини, її суспільно й індивідуально значимих людських властивостей і якостей.

У такому ключі написано всю книгу. При цьому логіка руху й розгортання філософської думки автора доволі струнка, послідовна й переконлива. Її відображено в назвах дев’яти розділів книги й параграфів у межах розділів. Вступ присвячено обговоренню інноваційного аспекту творчої діяльності людини як суб’єкта цієї діяльності. Він вводить читача в проблему й завершується словами: тільки в „теоретичному і праксеологічному розумінні можна говорити про філософію людиноцентризму, яка постає не у вигляді абстрактного, трансцендентного конструкту, а як живе, конкретно-дієве духовне утворення.

Духовність як основа людиноцентризму — це той життєво необхідний інгредієнт для гідності й самодостатності людини, без якого неможливо створити сучасну стабільну українську державу. Оскільки носієм духовності є людина, то змістом національної ідеї стає *філософія людиноцентризму*. Це справжній світ істини і добра, до якого завжди прагнула і прагне особистість” [171, с. 20].

З погляду педагогіки й педагогічної філософії найбільш значимими, цікавими й корисними є три розділи: третій „Творчість у самоствердженні особистості”, сьомий „Людиноцентризм — стратегія національної освіти” та восьмий „Праксеологія освіти”.

Названі розділи найбільш близькі нам, оскільки вони впритул наближаються до педагогічної філософії й відображають ті самі аспекти педагогічної дійсності, але з різних позицій їх бачення, розуміння й тлумачення. Ми бачимо її у двох вимірах — у вільному просторі та невольному, жорстко контрольованому державою. Автор же книги обмежив своє бачення рамками невольного, залишивши поза увагою філософію вільного виховання, яка має багату історію свого розвитку. Реалізація сучасної освіти людиноцентризму немислима без існування вільного освітнього простору, хоча кредо, сформульоване автором, не викликає сумнівів. Воно звучить так: „Зважаючи на зміни, які відбулися у світі, в соціумі, в державі, потрібно орієнтувати освіту й виховання на їх „вимір людиною”, тобто на людиноцентризм. З цієї позиції завдання національної освіти — характеризувати буття людини в її особистісній унікальності, що концентрує увагу освітньої діяльності в її педагогічній поліфонії на розвиток творчих потенцій людини, які ґрунтуються на розумі, знанні, мудрості, „душевному відчутті”, „пізнанні серцем”. На всьому тому, що перетворює людину в особистість” [171, с. 378].

Викликає значний інтерес з погляду педагогічної філософії й восьмий розділ, присвячений праксеології освіти. У ньому автор переконливо й достатньо повно розкриває такі питання, як теоретичні принципи модернізації освіти в Україні, педагогічне обґрунтування ефективності навчання, соціальний розвиток учня в сучасній системі освіти, соціально-особистісний розвиток школярів і підлітків та критерії цього розвитку, а також майбутнє людини: проблеми, пошуки, сподівання.

Але всі ці питання, як і належить філософу-професіоналу, автор розкриває із загальнофілософських позицій, проєцируючи пізнані закони розвитку суспільства й людини в умовах постмодерну на розвиток педагогічної дійсності без її попереднього аналізу й оцінок того, що відбувається в ній реально й об'єктивно в режимі поточного часу.

Інакше кажучи, питання філософії як стійкого способу життя, поведінки й діяльності всіх учасників освітнього простору відповідно до їхніх власних світоглядних поглядів залишаються поза увагою автора. І це природно, адже треба бути ще й професійним педагогом, щоб „побачити” філософію життя учня не згори, а знизу та зсередини, треба бути вчителем чи хоча б віртуально поставити себе на його місце.

Автор же обрав погляд на освіту згори, тобто з позиції філософа-професіонала, і це його право. Цей погляд не менш корисний і плідотворний, ніж погляд знизу. А якщо точніше, то обидва погляди покликані взаємно доповнювати й збагачувати один одного, прокладаючи освітньому простору шлях у майбутнє.

Останній, дев'ятий розділ „Етос інтелігенції: контекст філософії людиноцентризму” присвячено таким питанням, як походження інтелігенції, її призначення й смисл,

інтелігентний та інтелектуальний статус інтелігенції в освіті, інтелігенція і маси.

Матеріал, представлений автором у цьому розділі як заключний, не менш цікавий, ніж той, що викладено в усіх попередніх. Він також гідний поваги й довіри як за глибиною думки, так і за її змістом й актуальністю. Матеріал співзвучний з викликами часу й мінливими обставинами. Він логічно завершує ті думки, які висловив автор на самому початку книги — у вступі й першому розділі. Оцінюючи книгу в цілому, зазначимо, що її поява — стратегічно важливе й видатне явище в науковому, культурному й суспільному житті України.

Автор книги В. Г. Кремень здійснив значний внесок у розвиток філософії освіти, розробивши принципово нову філософську концепцію — філософію людиноцентризму. Вона цілком співзвучна з тими філософськими поглядами на освіту, що накопичили його попередники, на роботи яких він часто покликається.

Хоча в кількох розділах книги й особливо в передостанньому автор значну увагу приділяє проблемі соціально-морального розвитку дітей, підлітків і юнаків шкільного й студентського віку, але філософію як спосіб їхнього життя, поведінки й діяльності спеціально не обговорює й не аналізує. А якщо в окремих випадках чи окремих ракурсах про філософію життя дітей, учителів і управлінців згадано, то тільки „згори”, тобто з позиції філософії освіти, а не зсередини — з позицій власної педагогічної філософії.

Щоб читач міг наочно побачити й уявити межу, яка розділяє їх на дві самостійні системи знань, які не можна звести одну до одної, ми доповнюємо текст книги **додатком**. У ньому представлено основні структурні складові елементи філософії освіти у вигляді назв розділів і параграфів різними авторами з позицій різних загально-

філософських, а не педагогічних, шкіл, концепцій і філософських поглядів.

Накладання матричних комірок з відомостями про назви розділів і параграфів, представлених у різних джерелах, на матрицю комірок, представлених у нашій книзі (а в ній є тільки назви розділів) виявляє всі суттєві відмінності між філософією освіти та педагогічної філософією, у рамках якої ми й спробували вибудувати принципово нову педагогіко-філософську теорію, орієнтовану на вільний освітній простір, або, інакше кажучи, на нестандартну освіту й лише частково — на наявну стандартну, яка має право продовжувати жити й вбирати в себе всі новації й нові досягнення, пов'язані з новими технологіями, комп'ютерними та інтернет-ресурсами.

ДОДАТОК

Зміст книги С. І. Гессена
„Основи педагогіки. Вступ у прикладну філософію”
(Берлін, 1923. — М., 1995) [70]

Вступ. Проблема педагогічної науки. Попереднє визначення освіти й педагогіки

Частина I. Теорія моральної і правової освіти

Перший розділ. Ідеал вільної освіти

Другий розділ. Дисципліна, свобода особистості. Мета моральної освіти

Третій розділ. Основні ступені моральної освіти. Ступінь аномії чи теорія дошкільної освіти

Четвертий, п'ятий і шостий розділи. Ступінь гетерономії чи теорія школи. Ідея трудової школи. Авторитет і свобода в школі. Система єдиної школи

Сьомий розділ. Ступінь вільної самоосвіти (автономії) чи теорія позашкільної освіти

Частина II. Теорія наукової освіти

Восьмий розділ. Мета наукової освіти

Дев'ятий розділ. Склад наукової освіти

Десятий розділ. Основні ступені наукової освіти. Перший ступінь: епізодичний курс

Одинадцятий розділ. Ступінь другий. Систематичний курс

Дванадцятий розділ. Ступінь наукового курсу чи теорія університету

Частина III. Завершальна

Тринадцятий розділ. Національна освіта

Чотирнадцятий розділ. Проблеми фізичної освіти. Теорія освіти і психофізична техніка. Остаточне визначення педагогіки й освіти

**Зміст книги Б. С. Гершунського
„Філософія освіти для ХХІ століття”
(М. : Совершенство, 1998) [67]**

Чи готова сучасна освіта відповісти на виклик ХХІ століття? (замість вступу)

РОЗДІЛ 1. Освіта як об’єкт системного обґрунтування. Статус філософії освіти

1.1. Аспектний підхід до поняття „освіта”

1.2. Освіта як цінність: чи будуть усвідомлені у ХХІ столітті пріоритети розвитку освіти?

1.3. Освіта: централізована система чи децентралізована сфера освітніх послуг?

1.4. Освіта як процес: наука й мистецтво педагогічної діяльності

1.5. Освіта як результат: грамотність — освіченість — професійна компетентність — культура — менталітет

1.6. Логіка наукового обґрунтування освіти: структурно-ієрархічна модель

1.7. Філософія освіти: статус, проблеми, перспективи

РОЗДІЛ 2. Аксиологічні підстави філософії освіти (менталітет у структурі цінностей і цілей освіти)

2.1. Менталітет у структурі освітньо-педагогічної аксіології

2.2. Менталітет як об’єкт міждисциплінарного дослідження (спроба категоріального синтезу теорії менталітету)

2.3. Менталітет соціуму: проблеми знання, пізнання, перетворення

2.4. Менталітет у системі цінностей і цілей російської освіти для ХХІ століття

2.5. Ментальна й філософсько-освітня підтримка взаємодії й духовної інтеграції соціумів

РОЗДІЛ 3. Практико-орієнтовані концепції освітньої

діяльності (проблеми технологізації філософсько-освітнього знання)

3.1. Філософсько-освітні основи політики в галузі освіти

3.2. Філософсько-методологічні основи освітньо-педагогічної прогностики

3.3. Концептуальні основи формування освітньої стратегії (з досвіду розробки Федеральної програми розвитку освіти в Росії)

3.4. Стандартизація в галузі освіти: чергова мода чи об'єктивна необхідність? (до обґрунтування концепції)

3.5. Комп'ютеризація в освіті: від ейфорійних очікувань до реалістичних концепцій

3.6. Наукознавчі аспекти філософії освіти. Педагогіка як наука

3.7. Прогностична концепція діяльності Російської Академії освіти (прожекти й реалії...)

3.8. Про руйнівний потенціал популістських освітніх концепцій

РОЗДІЛ 4. Філософія освіти й політика (у пошуках механізму реалізації „набатної” функції філософії освіти...)

4.1. Чи може філософія освіти бути політично стерильною наукою?

4.2. Відкритий лист Президентові Росії Б. М. Єльцину

4.3. Суспільно-політичний рух „Освіта і майбутнє”: надії й розчарування

4.4. Політичні кольори Росії на порозі XXI століття...
Будь пильною, школо!

4.5. Трансляція духовної спадщини Росії: що відбувається, коли галузь освіти віддає свої функції політиці й політикам?

РОЗДІЛ 5. Освіта в третьому тисячолітті: Гармонія знання й віри (прогностична гіпотеза освітнього триумфу...)

5.1. Рефлексивна сила прогнозів. Гіпотеза освітнього
тріумфу

5.2. Освіта: витоки кризи й передумови тріумфу

5.3. Освіта як світоглядний синтезатор Знання і Віри

5.4. Освіта як релігія третього тисячоліття

Висновки

РОСІЙСЬКІ ПРОГРАМИ З ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Філософія освіти і педагогіка

I. Організаційно-методичний розділ

1. Мета курсу. Метою курсу є формування уявлення про проблемне поле філософії освіти й педагогіки як найважливіших галузей сучасного знання, у яких реалізовано єдність філософського й наукового підходів до освітньої галузі діяльності людей.

2. Завдання курсу. Основне завдання навчального курсу — здійснити філософський аналіз освіти як явища культури в його соціальному, теоретико-пізнавальному, ціннісному й практичному аспектах. Вирішення цього завдання передбачає розгляд таких проблем: сутності освіти, її розвитку й ролі в соціокультурному універсумі, смислу й особливостей педагогічної діяльності та ін.

3. Місце курсу в професійній підготовці випускника. Курс „Філософія освіти і педагогіка” є обов’язковим елементом професійної підготовки спеціаліста й бакалавра за напрямом „Філософія”, що формує базові уявлення про процеси навчання й виховання людей у суспільстві.

4. Вимоги до рівня засвоєння змісту курсу. У результаті вивчення дисципліни „Філософія освіти і педагогіка” студенти повинні:

— мати уявлення про коло проблем і специфіку філософії освіти й педагогіки як органічно взаємопов’язані галузі філософського й окремонаукового знання;

— уміти здійснювати системний аналіз явищ освітнього процесу;

— бути обізнаними з педагогічними технологіями сучасного навчання й виховання;

- бачити взаємозв'язок різноманітних типів раціональності й моделей освіти;
- розуміти значення ціннісно-цільового компонента освітнього процесу;
- уміти аналізувати педагогічну практику в соціальному контексті;
- мати навички використання філософсько-методологічних підходів до дослідження освіти й освітніх стратегій.

II. Зміст курсу

Навчальний курс філософії освіти й педагогіки для студентів філософського факультету МДУ становить систему знань про процеси навчання й виховання людей у суспільстві.

Ураховуючи зміст навчального плану підготовки спеціалістів і бакалаврів на філософському факультеті, який ґрунтується на поглибленому вивченні питань, пов'язаних з формуванням і розвитком особистості людини в курсах соціальної філософії, філософської антропології, етики та ін., програма навчального курсу філософії освіти й педагогіки містить:

Вступ. Освіта та її дослідження у філософії й педагогіці

Вводять основні поняття курсу „Філософія освіти і педагогіка” та визначають його проблемне поле.

Перший розділ „Освіта та ідеї її розвитку у філософській думці”. Цей розділ курсу передбачає ознайомлення з історією становлення й розвитку найважливіших педагогічних ідей людства в їхній значимості для сучасної практики суспільного розвитку людей і, перш за все, у їхній значимості для професійного становлення майбутнього викладача філософії. Вивчення еволюції педагогічного знання в різноманітних школах філософії дає студентам можливість не лише простежити складність і багатогранність процесів навчання й виховання в суспільстві на різноманітних іс-

торичних етапах його розвитку, але й „проникнути” в лабораторію пошуку й розробки оптимальної філософської теорії освіти. Слід особливо підкреслити значимість саме цього розділу програми, оскільки, як справедливо зазначав видатний німецький філософ педагогіки І. Ф. Герbart, „ніде філософський огляд загальних ідей не є настільки необхідним, як у педагогіці, де повсякденна рутинна й особистий досвід, закарбовуваний багатократно, так сильно звужують особистий світогляд”.

Другий розділ „Освіта і сучасні філософські проблеми її існування й розвитку”. Під час вивчення цього розділу курсу студенти повинні ознайомитися з актуальними проблемами філософії освіти, її теорією. Це найбільш загальні, фундаментальні проблеми функціонування й розвитку освіти як багаторівневої системи формування відносин між людиною і світом. Вони містять: вивчення сутності та змісту освіти, її місця, ролі й умов змін у сучасних процесах глобалізації. Це одночасно й ґрунтовне осмислення характеру змін як самої освіти, так і освіченості людей.

Третій розділ. „Педагогіка й педагогічна технологія у професійній діяльності філософа”. Цей розділ курсу знайомить студентів із системою найбільш значимих знань сутнього й належного в змісті, формах і способах процесів виховання й навчання людини в сучасному світі. Освіта сучасної людини як суб’єкта практичного ставлення до світу спрямована на формування потреби до створення й примноження як соціальних, так і власних ресурсів, сил і здібностей. Цієї мети не можна досягти без знання технології педагогічної діяльності — системи стійких, виявлених і апробованих суспільною практикою загальних правил і принципів виховання й навчання. Знання й розуміння технології педагогічної діяльності, формування вмінь щодо її практичного застосування дозволить май-

бутньому фахівцеві в галузі філософії творчо підходити до своєї практичної роботи, усвідомлено й грамотно ставити та вирішувати педагогічні завдання в тих чи тих конкретних умовах.

Усі розділи й теми навчальної програми з філософії освіти та педагогіки дозволяють не лише філософськи осмислити тенденції розвитку освіти у XXI столітті, але й глибоко та всебічно визначити основні, відповідні сучасним цивілізаційним устремлінням суспільства принципи своєї майбутньої педагогічної діяльності.

Вступ. Тема 1. ОСВІТА ТА ЇЇ ДОСЛІДЖЕННЯ У ФІЛОСОФІЇ Й ПЕДАГОГІЦІ

Освіта, її сутність і зміст. Освіта як єдність навчання й виховання людини. Співвідношення понять „соціалізація особистості”, „формування особистості” „розвиток особистості” та „освіта”.

Теоретико-пізнавальні питання дослідження освіти в науці й філософії. Педагогіка як форма знання та практична діяльність. Співвідношення педагогічної теорії і практики. Народна і професійна педагогіка. Педагогіка як наука про виховання й навчання людини. Предметна галузь сучасної педагогіки. Предмет, завдання, функції, методи педагогіки. Основні категорії педагогіки: „освіта”, „виховання”, „навчання”, „педагогічна діяльність”, „педагогічна взаємодія”, „педагогічна технологія”, „педагогічне завдання”. Емпіричний, теоретичний і нормативний види знання в педагогіці. Педагогіка та педологія. Педагогіка й суміжні галузі знання про освіту: педагогічна психологія, соціологія освіти, філософія освіти. Філософія освіти як галузь філософії. Основні підходи до визначення предмета філософії освіти. Філософія освіти як широка рефлексія над освітою й педагогікою. Філософія освіти й комплексне дослідження освіти. Коло проблем сучасної філософії

освіти. Філософ і педагогічна діяльність. Філософія освіти і педагогіка та їхня роль у міжособистісних стосунках, у бізнесі, управлінні, практичній політиці. Типи раціональності й моделі освіти. Цілі й ідеали виховання й навчання на різних історичних етапах суспільного розвитку.

Розділ I. Освіта та ідеї її розвитку у філософській думці

Тема 2. ПЕДАГОГІЧНІ УЧЕННЯ У ФІЛОСОФІЇ ДАВНЬОГО СВІТУ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Особливості педагогіки Давнього Сходу (Китай та Індія). Конфуцій про ідеал і мету виховання й навчання у світлі вчення про Дао. Моральне начало педагогічної концепції Конфуція. Ідея культуризації людини в процесі освіти. Ритуал у системі засобів виховання й навчання. Конфуцій про взаємозв'язки освіти й самоосвіти людини та їхні якості. Вимоги Конфуція до вихователя. Практичне значення педагогічних ідей Конфуція й конфуціанства.

Закони Ману й Архашастра — зведення етико-педагогічних норм Давньої Індії. Цілі й ідеали виховання в умовах кастового розподілу суспільства. Ідея пренатальної педагогіки та її сучасне значення. Обряди й виховання. Обряд називання іменем та його педагогічне призначення. Обряд посвячення та його педагогічний смисл. Учнітво та форми його регламентації в Давній Індії. Роль наставника (гуру) у навчанні. Культ знання й дисципліни. Виховання наукою як принцип ведичного навчання. Сучасне практичне значенні ведичної педагогіки.

Антична педагогіка. Афінська й спартанська моделі виховання. Учення Платона про політею та пайдею. Залежність суспільних установок та індивідуальності людини від навчання й виховання. Платон про соціальну функцію освіти у світлі печерної притчі. Роль філософії й філософів у вихованні й навчанні. Виховання найважливіших якос-

тей людини й інтереси цілісності суспільства. Сучасне наукове і практичне значення педагогічних ідей Платона.

Ідея блага й ідеальної людини у філософсько-педагогічній теорії Аристотеля. Необхідність суспільного навчання й виховання в ученні Аристотеля. Ідея „золотої середини” в суспільному вихованні людей. Аристотель про навчальний процес і практику викладання. Сучасне наукове й практичне значення педагогіки Аристотеля.

Тема 3. ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПРОЦЕСИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Цілі й ідеали навчання та виховання в Середньовіччі. Особливості системи освіти в Середні віки. Витоки августиніанської філософії освіти. Головне питання педагогіки Августина. Природа й причини гріха й спасіння, ступені благодаті, знання й віра в ученні Августина. Місце й роль учителя в усвідомленні учнем Божественних істин. Роль держави й церкви в навчанні й вихованні людини за Августином.

Християнська теологія й педагогіка Фоми Аквінського. Способи пізнання (споглядання, розум, віра) в ученні Аквіната. Християнська система виховання. Якості людини, що пригнічуються й розвиваються на основі застосування цієї системи.

Філософська й педагогічна схоластика. М. Монтень, Ф. Рабле та їхня критика схоластичного навчання. Утопічні педагогічні концепції Т. Мора, Т. Кампанелли. Я. А. Коменський та його ідея єдиної школи як „кузні гуманізму”. Теоретична і практична система ступенів виховання й навчання Яна Коменського. Філософські основи педагогічних ідей Я. Коменського: християнський ідеалізм і натуралізм. Принцип природовідповідності у вихованні й навчанні. Я. Коменський про виправлення людства, гуманізм і гармонію у вихованні. Сучасне значення педаго-

гічних ідей Я. А. Коменського. Церковний характер освіти на Русі в епоху середньовіччя. Поєднання одночасного навчання вірі й грамоті.

Тема 4. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕОРІЇ У ФІЛОСОФІЇ ЕПОХИ ПРОСВІТИТЕЛЬСТВА

Цілі й ідеали навчання й виховання Нового часу. Епоха Просвітництва та ідеї педагогічного реформування. Філософія освіти Д. Локка. Критика теорії вроджених ідей. Зовнішній і внутрішній досвід у навчанні й вихованні ділової людини.

Принцип індивідуального підходу до виховання. Загартування тіла й душі та формування звичок. Емпіричний раціоналізм учення Д. Локка про виховання. Д. Локк про вплив на розум вихованця в застосуванні покарань і заохочень. Роль ідей Д. Локка в розвитку філософії освіти й сучасній педагогічній практиці.

Філософія освіти вільного розвитку людини Ж.-Ж. Руссо. Натуралізм як принцип виховання й навчання у Ж.-Ж. Руссо. Учення про ступені природного розвитку людини та про пристосування до них виховання. Утопічне й реальне в педагогіці Ж.-Ж. Руссо. Можливості суб'єктивно-індивідуалістичного підходу в сучасних процесах освіти. К. Гельвецій про людину та її освіту. Соціальне середовище та його роль у вихованні й навчанні. К. Гельвецій про розум і його розвиток та про переваги суспільного виховання. Значення ідей Гельвеція для розвитку сучасних процесів освіти.

Філософія освіти І. Канта. Філософське світоспоглядання І. Канта і педагогіка. Теорія пізнання й виховання людини. Цілі виховання. Виховання дисципліни, культури, розуму й моральних почуттів. Кант про співвідношення темпераменту й характеру. Виховання волі й характеру. І. Кант про помірність застосування нагород у вихованні.

І. Кант про моральність покарань та їх способи. Кант про розумовий розвиток дитини та її навчання. Моральне виховання та його завдання за Кантом. Педагогіка у вимірі категоричного імператива Канта. Форми застосування категоричного імператива в педагогічній діяльності.

Тема 5. ГУМАНІСТИЧНІ ПРИНЦИПИ ФІЛОСОФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ХІХ СТОЛІТТЯ ТА СУЧАСНА ПРАКТИКА ОСВІТИ

І. Г. Песталоцці та його педагогічна система. Песталоцці про виховання як розвиток людяності. Песталоцці про атмосферу сімейної любові в процесі виховання. Принципи природовідповідності в гармонійному розвитку людських сил. Проблема формування життєвих практичних навичок людини в ученні Песталоцці.

І. Ф. Герbart про педагогічну діяльність як мистецтво. Учення про моральність виховання. Любов і авторитет як регулятори дисципліни. Гармонія інтересів у вихованні й навчанні. Правила формування волі людини. Виховання смаку. Педагогічний такт і питання педагогічної патології.

А. Дистервег про виховання як збудження природних задатків. Виховання і самодіяльність. Актуальність ідей гуманізму виховання в сучасній філософії освіти й педагогічній практиці.

Тема 6. ФІЛОСОФІЯ ПОЗИТИВІЗМУ В ПЕДАГОГІЦІ

Філософська методологія позитивізму і педагогіка. Закон трьох стадій історичного розвитку та класифікація наук О. Конта. Вплив ідей О. Конта на розвиток психолого-педагогічного знання. О. Конт про сутність людини, її виховання й навчання. Афекти, розум, симпатія, егоїзм і закон прогресу. Еволюція інтелекту, еволюція суспільства й педагогічна діяльність. О. Конт про універсальність і систематичний характер навчання. Духовний розвиток людини й

періоди навчання. О. Конт про демократизацію навчання. Ідеї О. Конта про реформування системи освіти.

Соціально-педагогічні ідеї в ученні Е. Дюркгейма. Е. Дюркгейм про педагогічний ідеал та освіту.

Тема 7. ІДЕЇ ФІЛОСОФІЇ ЖИТТЯ В ПЕДАГОГІЦІ

Філософія життя як методологія виховання. А. Шопенгауер та основні поняття його філософії. Песимізм й етика співчуття А. Шопенгауера. Концепція людини й людського існування у філософії А. Шопенгауера. Свобода волі, почуття свободи волі й моральна відповідальність. Характер людини, його вродженість, емпіричність і постійність. Мотиви людської діяльності за Шопенгауером і проповідь аскези. А. Шопенгауер про відмінність світовідчуття людей різних вікових груп та їх навчання. Ф. Ніцше про Шопенгауера як вихователя.

Сенс життя людини за Ф. Ніцше. Ф. Ніцше про виховання й істинних вихователів. Виховання як селекція індивідуального. Значення ідей Ф. Ніцше в розвитку філософії освіти.

Тема 8. ФІЛОСОФІЯ УТИЛІТАРИЗМУ В ПЕДАГОГІЦІ

Г. Спенсер про освіту як навчання людини жити повним життям. Утилітарно-еґоїстична цінність різних видів виховання й навчання за Г. Спенсером. Природний метод виховання й навчання та система природних наслідків учинків людини в теорії Г. Спенсера. Г. Спенсер про покарання як природний наслідок вчинку людини. Проблема взаємин вихователя й вихованців. Г. Спенсер про наближення виховання й навчання до життя. Практична й наукова цінність педагогічних ідей Г. Спенсера для сучасної освіти людей.

Філософія Д. Дьюї як загальна теорія навчання й виховання. Проблема подолання індивідуалістичної та інс-

титуціональної тенденції у розвитку прагматистсько-інструменталістської педагогіки Д. Дьюї. Критика Д. Дьюї пасивного й знеособленого навчання й виховання. Ідея виробничої практичної освіти в індустріальному суспільстві. Д. Дьюї про соціально-філософське ставлення людини до своєї професії й життєвого призначення. Філософія освіти Д. Дьюї та її сучасне значення.

Тема 9. ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ В РОСІЙСЬКІЙ ФІЛОСОФСЬКІЙ ДУМЦІ

Національна форма педагогічних ідей і практики. Норми виховання за „Домостроєм”. Релігійний і світський напрямки в російській педагогічній думці XVIII ст.

В. М. Татищев і М. В. Ломоносов про просвітительство в Росії. Західний напрям у розвитку вітчизняної педагогічної свідомості. Західництво в педагогічних поглядах В. Г. Белінського.

Концепції освіти слов'янофілів. О. С. Хом'яков про сутність релігійно-морального та сімейно-общинного (колективістського) виховання російського народу. Ідея пріоритету загальної освіти над спеціальною. О. С. Хом'яков про роль науки в просвітительстві.

Філософія російської школи К. Д. Ушинського. К. Д. Ушинський про основні начала народного просвітництва в Росії (православ'я, народність, наука). Теорія національного виховання. К. Д. Ушинський про педагогіку як мистецтво.

Ідеали просвітництва Л. М. Толстого Л. М. Толстой про народні начала педагогічної практики. Критика виховання як насилля. Принципи вільної освіти. Ідея рівності знань. Л. М. Толстой про зміст навчання. Проблема природності стосунків учителя й учнів. Педагогічне учення Л. М. Толстого і практика Яснополянської школи. Можливості реалізації ідей О. С. Хом'якова, К. Д. Ушинського,

Л. М. Толстого в сучасній педагогічній практиці й перспективи розвитку національного просвітництва в Росії.

Ідеали та цілі виховання й навчання радянської педагогіки. Марксизм як методологічна основа радянської педагогіки. Педагогіка А. С. Макаренка. Педагогічна технологія поетапного формування колективу. Система перспективних ліній у розвитку колективу. Паралельна дія як найважливіший принцип розвитку колективу. Стиль відносин у колективі та виховання. Плюси й мінуси колективістської педагогіки А. С. Макаренка.

Сучасні педагогічні ідеї і сучасна російська практика освіти. Проблеми реформування й розвитку сучасної російської школи.

Тема 10. ДІЙСНІСТЬ ТА ІДЕАЛИ ПЕДАГОГІКИ В СУЧАСНІЙ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Сучасні філософські теорії особистості й педагогіка. Теорія когнітивного розвитку Ж. Піаже. Стадії інтелектуального розвитку за Ж. Піаже: сенсомоторний інтелект, доопераціональне мислення, конкретне операціональне мислення, формальне операціональне мислення. Ж. Піаже про роль соціального середовища в інтелектуальному розвитку. Соціально-історична теорія когнітивного розвитку Л. С. Виготського. Мовлення, письмо, лічба й розвиток індивідуального мислення в ученні Л. С. Виготського. Критика Л. С. Виготським ідей Ж. Піаже. Л. С. Виготський про діалектичну взаємодію внутрішнього (природного) і зовнішнього (культурного) розвитку людини. Теорія розвитку дитини й раннього домашнього навчання у філософії освіти М. Монтесорі. Школа Монтесорі.

Антропософські ідеї пізнання й виховання людини. Р. Штайнер і Вальдорфська педагогіка про шляхи вільної освіти людини. Повага до людської індивідуальності та її самостійного розвитку в педагогічній теорії Р. Штайне-

ра. Р. Штайнер про духовну свободу в культурному житті й в організації освітнього процесу суспільства. Теорія сукупної істоти людини, шляхів і способів її пізнання в антропософській педагогіці Р. Штайнера. Формувальні сили педагогічного процесу. Праця „я” в самопізнанні й самовихованні людей. Р. Штайнер про закони душевного життя людини та про можливості її виховання на основі знання цих законів.

Сенс і значення Вальдорфської педагогіки як теорії виховання й освіти людини майбутнього. Фрейдизм, психоаналітична теорія стадій розвитку людини та філософія освіти. Структура особистості й теорія зрілості в ученні К. Г. Юнга. Практична цінність ідей З. Фрейда й К. Г. Юнга для розвитку освіти.

Епоха постіндустріалізму та стратегія розвитку освіти. Неопрагматизм, екзистенціалізм, постмодернізм та їхні моделі освіти людини. Інформаційне суспільство і проблеми розвитку освіти. М. Маклюен, Е. Тоффлер про освітні процеси у XXI столітті.

Розділ 2. Освіта і сучасні філософські проблеми її існування й розвитку

Тема 11. ОСВІТА ТА ЇЇ ЦІННІСТЬ У СУЧАСНОМУ СВІТІ

Освіта, її сутність і сучасний освітній простір. Рівні, форми, ступені освіти в сучасному світі. Освіта як цінність. Поняття „цінність”, „мета” й „ідеал” та особливості їх використання у філософії освіти й педагогічній практиці. Освіта та її аксіологічний вимір. Культурно-історичні, соціальні, економічні, політичні, технологічні, ідеологічні, психологічні та інші вимірювання цінності освіти й ціннісного ставлення до неї людей. Взаємозв’язок цінностей і цілей освіти. Цінності й цілі освіти у свідомості різних соціальних груп сучасного російського суспільства.

Тема 12. СОЦІАЛЬНА ПРИРОДА ОСВІТИ Й СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЇЇ ФУНКЦІОНУВАННЯ

Освіта як специфічний вид предметно-практичної діяльності людей і вид духовного виробництва в суспільстві. Об'єктивне й суб'єктивне в освітній діяльності. Освіта як процес і результат діяльності людей.

Освіта як соціальний інститут. Автономність освіти як соціального інституту. Освіта та її функції в житті людини й суспільства. Освіта як чинник стратифікації суспільства. Суспільство і система освіти. Освітні системи й освітні заклади. Види освітніх закладів та їхній зв'язок з іншими соціальними інститутами. Школа і держава. Школа і церква. Школа і сім'я. Школа і наука.

Управління освітніми системами. Менеджмент в освіті. Держава та її роль в управлінні освітою. Економіка освіти. Ринок освітніх послуг.

ТЕМА 13. ФІЛОСОФІЯ І СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Тенденції суспільного розвитку і освіта. Освіта і освіченість: моделі, уявлення й реальність. Масове суспільство і масова освіта. Проблема дегуманізації освіти. Формування індивідуальності людини як практичне завдання в умовах масового суспільства. Технологізація й гуманізація освіти. Гуманізація й гуманітаризація освіти. Дистанційна освіта та її особливості.

Криза освіти й освітні реформи. Логіка й соціальна спрямованість освітньої реформи. Поняття „якість освіти”. Норми якості освіти. Сучасна стратегія розвитку світової й російської освіти.

Розділ 3. Педагогіка й педагогічна технологія в професійній діяльності філософа

Тема 14. ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ. СУБ'ЄКТ І ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Педагогічний процес і педагогічна діяльність. Соціокультурна динаміка і зміна педагогічної діяльності. М. Мід про зміну функцій системи освіти залежно від типу культури. Педагогічна діяльність, її структура, види й особливості. Мета педагогічної діяльності. Зміст і форми педагогічної діяльності. Методи, прийоми, засоби організації й управління педагогічним процесом. Національне й загальнолюдське в педагогічній діяльності. Індивідуальне (особистісне) і професійне в педагогічній діяльності. Педагогіка як вид професійної діяльності.

Суб'єкт педагогічної діяльності. Рольова позиція педагога. Особливості професійної діяльності педагога й основні вимоги до його роботи. Мистецтво й технологія в професійній діяльності педагога. Педагог та його особистість. Педагогічні здібності й майстерність педагога. Професіоналізм і дилетантизм у педагогічній діяльності. Мудрість, педагогічний такт і проникливість. Педагогічні помилки та їх виправлення. Професійні деформації особистості педагога в його роботі з учнями. Культура педагогічного спілкування й імідж педагога. Установки педагога в його стосунках з учнями й вихованцями. Індивідуальний підхід у діяльності педагога та способи його здійснення. Виховання й навчання в педагогічній діяльності викладача філософії.

Об'єкт педагогічної діяльності — особистість людини в цілісності індивідуальних і суспільних особливостей її розвитку. Біологічне й соціальне в мотивації поведінки людини. Чинник спадковості та педагогічні можливості його використання чи нейтралізації в досягненні виховних цілей. Роль соціальних умов у вихованні й навчанні. Значення чинника власної активності людини в її освіті. Вікові періоди розвитку людини й відповідні ним особливості виховної та навчальної діяльності. Етапи розвитку:

пренатальний, допубертатний (дитячий, дошкільний, молодший і середній шкільний вік), становлення дефінітивного стану (підлітковий і юнацький вік), стабілізаційний етап (молодий і середній вік), етап зниження ефективності психічних і психофізіологічних функцій (старість). Кризисні вікові періоди людини в спектрі уваги і практичних завдань педагогіки. Учення про вікову ідентичність людини Е. Еріксона та його значення для педагогіки. Закони розвитку душевного життя Р. Штайнера та їх кореляція в практиці виховання.

Педагогічний процес і передбачення. Смысл і можливості передбачення в педагогічному знанні. Об'єктивні й суб'єктивні передумови передбачення в педагогіці.

Способи передбачення й прогнозів у вихованні й навчанні. Філософія надії Е. Блоха як одне із методологічних підґрунть передбачення результатів педагогічних устремлінь. Основні типи прогнозу в педагогіці (пошукові, аналітичні, нормативні, прогнози-застороги). Дослідження тенденцій і побудова трендів у педагогіці. Педагогічний моніторинг. Зони непередбачуваного й випадкового в педагогічному процесі.

Тема 15. ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ. ВИДИ ВИХОВАННЯ І ПРОБЛЕМА КОМПЛЕКСНОСТІ ЇХ ЗДІЙСНЕННЯ

Виховання та його сутність. Виховання як проєктивна діяльність з управління розвитком людини. Цілі й завдання виховання. Принципи комплексності й диференціювання у вихованні особистості. Різноманітні види виховання та їхнє інструментальне значення у формуванні й розвитку особистості. Фізичне виховання, його необхідність, сучасні завдання й особливості. Розвиток прагнення бути здоровим, бадьорим, приносити радість собі й іншим. Гендерне виховання. Психоаналіз про сексуальні почуття й спонуки дитинства та їх подальші прояви в життєдіяльності лю-

дей. Питання сучасного статевого виховання. Параметри диференціації виховання хлопчиків і дівчаток. Протидія сексизму. Трудове виховання й політехнічна освіта. Інтелектуальне виховання й розвиток творчих сил, самодіяльності й ініціативи людини. Протидія цинізму й наївності в процесах виховання людей. Моральні судження й моральне виховання. Психологічне дозрівання людини і ступені моральної свідомості. Розвиток почуття співпричетності та спільності з іншими людьми. Цілі, завдання й засоби естетичного виховання.

Розвага, гра в залученні до краси. Зміст процесів естетичного виховання. Можливості й особливості релігійного й атеїстичного виховання (просвітительства). Виховання громадянина. Правове й економічне просвітительство. Екологічне виховання.

Тема 16. ЗАСОБИ Й МЕТОДИ ВИХОВАННЯ

Розмаїття засобів і методів діяльності педагога в його впливі на особистість. Вибір методів виховання. Контрольна, навчальна й виховна функції методів виховання. Навіювання й особливості його педагогічного використання. Виховання як неперервний потік навіювань. Правила навіювання. Переконання й можливості його використання в педагогічній практиці. Логіка і процес переконання.

Приклад і його роль у вихованні. Межі використання позитивних і негативних прикладів у вихованні. Роль вправ у практиці навчання. Змагання у виховному й навчальному процесах. Форми опору особистості педагогічним впливам (негативізм, упертість, неслухняність) та їх усунення. Стимулювання і його види в педагогічному процесі.

Заохочення й покарання як засоби виховання. П. О. Сорокін про різновиди людської поведінки. Заохочувана поведінка. Сутність заохочення. Заохочення й нагороди. Види заохочень і нагород. Умови й способи

застосування заохочень. Антипедагогічність надмірного вихвалювання й обдаровування речами дитини. Карана поведінка. Сутність покарання. Покарання, їх види й можливості здійснення. Фізичні та психічні покарання. Нотації в практиці покарань та їхні наслідки. Д. Локк, І. Кант, Г. Спенсер про способи здійснення покарань і можливості їх використання в сучасній педагогічній практиці. Б. Скіннер і його теорія підкріплення та згасання в регулюванні поведінки. Правила застосування й виконання покарань і заохочень. Типові педагогічні помилки у виконанні покарань і заохочень та їх усунення.

Тема 17. ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА ТА МОЖЛИВОСТІ ЇЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ

Девіантність, її форми й особливості. Поняття девіантної й делінквентної поведінки. Причини девіації. Пояснення девіацій Е. Дюркгеймом. Генетичне й соціальне в девіаціях. Чинники макросередовища й мікросередовища в девіантній поведінці людей.

Стигматизація, її типи й девіації. Почуття неповноцінності стигматів та їхня поведінка. Сім'я й сімейне виховання в появі форм поведінки з відхиленнями. Агресивність поведінки та її причини. Роль референтних груп у мотивації поведінки. Позитивні й негативні референтні групи. Нормативна й порівняльна функції референтних груп у виборі стратегії поведінки й орієнтацій людей. Психологічні особливості підліткового віку й девіації поведінки. „Квента” та криза ідентичності в підлітковому віці.

Можливості подолання девіацій і педагогічна корекція відхилень у поведінці. Засоби й методи контролю та корекції девіантної поведінки. Упевненість і наполегливість вихователя в подоланні й корекції девіацій. Профілактика девіацій. Задоволення насущних (базових) потреб у нейтралізації девіацій. Розвиток почуття спільності

й творчого устремління, усунення проявів егоїзму в профілактиці девіантної поведінки. Необхідність любові, віри у вихованця, у розвиток його самостійності як педагогічні умови усунення девіантності.

Тема 18. НАВЧАННЯ Й ДИДАКТИКА. ПРИНЦИПИ ДИДАКТИКИ ТА ЇХ РЕАЛІЗАЦІЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

Навчання як складник освіти. Навчання, просвітительство, викладання та їх роль і спрямованість. Навчання як соціокультурний феномен і людська цінність. Загальне і професійне навчання. Мета і зміст навчального процесу. Моделі навчання. Загальні форми організації навчальної діяльності. Виховна, формувальна й розвивальна функції навчання. Закон про освіту, освітні рівні та орієнтації в системі російської освіти. Болонські угоди і російська освіта. Мінімум і максимум освіти в умовах інформаційного суспільства.

Дидактика як спеціальна педагогічна теорія навчання. Основні завдання, або питання дидактики: кого, де, коли, навіщо, чому, скільки і як учити, — та їх вирішення в сучасному суспільстві. Проблеми всеобучу. Масове й елітарне навчання. Дискусії про вік для початку систематичного навчання. Обговорення питань про терміни навчання. Мета і зміст навчання, їхня обумовленість соціальними й особистими потребами, науковими досягненнями й педагогічними можливостями. Відмінність універсального, інтелектуально-розвивального й утилітарного підходів до питання про змістовне наповнення освіти. Сучасний стан змісту навчання та його типи. Системне й мозаїчне (кліпове) навчання. Роль мас-медіа в сучасному навчанні людини.

Принципи, правила й методи навчання. Класно-урочна система дидактики Я. Коменського. Золоте правило дидактики Я. Коменського. І. Герbart про психологічні й етичні основи навчання. Етапи навчання в дидактиці

І. Гербарта. І. Гербарт про інтерес, увагу, пам'ять як найважливіші чинники навчання. Ф. Дистервег про правила й методи навчання. Дидактика Д. Дьюї та його принцип активного навчання. Основні принципи й правила дидактики та їх застосування в процесах сучасного навчання: науковість, зв'язок з практикою, систематичність та ін. Сучасні методи навчання та їх вибір у викладанні. Поняття „освічена людина ХХІ століття” і освітня система Росії. Види навчання. Пояснювально-ілюстративне навчання. Проблемне навчання як формування творчого мислення й пізнавальних інтересів особистості. Інформаційні технології в навчанні. Дистанційне навчання та його особливості. Університет і його місія в системі сучасної освіти. Філософія в системі сучасної загальної та спеціальної освіти людей.

Тема 19. ПЕДАГОГІКА В СІМ'Ї

Сім'я, батьки, діти й батьківський обов'язок. Сімейна педагогіка та її особливості. Сім'я й первинна соціалізація. Поява дитини, зміни взаємин поколінь у сім'ї й батьківські обов'язки. Позитивні й негативні характеристики в педагогіці багатодітних сімей і сімей з одною дитиною. Сімейні стосунки як чинник виховання й навчання дітей. Сімейні цінності, традиції і виховання. Атмосфера сімейної любові — найкраще середовище виховання людяності. Стосунки батьків, бабусь, дідусів і дітей у сімейному вихованні. Розумність і розміреність любові в стосунках з дітьми. Види батьківського контролю й стилі сімейного виховання. Проблема лідерства в сім'ї та процеси виховання. Відчуження в сім'ї та його подолання.

Теорія психоаналізу в сучасній сімейній педагогічній практиці та її наукове значення. Психоаналіз про ранні форми взаємодії дітей з батьками й людьми, як їх оточують, та їхнє значення для подальшого розвитку комунікативної діяльності людини. Роль авторитету й наставництва в сім'ї

у формуванні дисципліни, самостійності, духовності. Лібералізм і патерналізм у сімейному вихованні. Причини конфліктів у сім'ї та їх нейтралізація. Способи оптимізації стосунків батьків і дітей.

Роль ігри й іграшок у вихованні. Сім'я та її вплив на процес формування майбутніх професійних орієнтацій особистості та її спеціальних здібностей. Можливості соціального контролю й надання допомоги сімейному вихованню в сучасних умовах.

Тема 20. ЄДНІСТЬ ОСВІТИ Й САМООСВІТИ

Поняття зрілої особистості і проблема самоактуалізації. Критерії зрілої особистості. Освіта й самоосвіта, виховання й самовиховання, навчання й самонавчання, їх зв'язок, єдність і необхідність у формуванні зрілої особистості. Елементи самоосвіти як основні джерела розвитку людини. Місце, значення й зміст самоосвіти в житті людини сучасного інформаційного суспільства. Самоосвіта й конкурентоздатність людини, її загальних і спеціальних компетенцій на ринку праці.

Умови й можливості самоосвіти. Шляхи, способи, засоби й правила організації та здійснення самонавчання й самовиховання. Робота з книгою. Складання плану-конспекту прочитаного. Джерела інформації та способи її отримання, обробки й зберігання. Планування діяльності з освіти й самоосвіти.

Л. М. Толстой і В. І. Вернадський та їхні плани процесів самоосвіти. Цілі й результати процесів самовиховання й самонавчання. Контроль та оцінка ефективності і якості процесів самовиховання й самонавчання. Практика самоаналізу в контролі над самоосвітою.

[Московський державний університет імені М. В. Ломоносова, філософський факультет, кафедра філософії освіти. — 2009]

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ Й СОЦІАЛЬНІ СИСТЕМИ

(спецкурс для аспірантів першого року навчання)

Доц., д. техн. н., к. ф. н. СКВОРЧЕВСЬКИЙ К. А.

Обсяг лекційного курсу — 24 акад. години.

ОСНОВНІ ТЕМИ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ

1. Прецеденти формування інноваційних освітніх систем: Паризька Політехнічна Школа; Царськосільський Ліцей; Гумбольтів Університет; Массачусетський технологічний інститут; Фізтех; МІФІ.

2. Поняття освітньої системи й освітньої діяльності. Специфіка проблем професійної освіти.

3. Базові філософські традиції та освітня діяльність.

4. Місце психології й педагогіки в системі освітньої діяльності.

5. Історія розвитку освітніх систем у традиційних культурах: давня Месопотамія; давня Індія; античне суспільство.

6. Освітні системи в історії західноєвропейської цивілізації: монастирські школи; середньовічний Університет.

7. Освітня діяльність у культурі Нового Часу. Виникнення „масової” школи та спеціалізованого ВНЗ.

8. Ключові ідеї сучасної філософії освіти: Дж. Дьюї, Ричард Рорті, І. Ілліч, П. Фрейре, В. В. Давидов.

9. Процес формування інноваційного освітнього проєкту.

10. Наука і освіта: характер взаємозв’язку та перспективи взаємодії.

11. Освітні системи в контексті „інформаційного суспільства”.

12. Освітня діяльність як „задавальний” генератор соціокультурних процесів.

ЗМІСТ

Лекція 1. Основні способи інтерпретації поняття „освіта”. Освіта як формування „образу” у свідомості учня. Освіта як процес появи нового знання у свідомості учня. Освіта як система організації соціальних зв’язків учня в соціокультурному середовищі. Три рівні здійснення освітньої діяльності:

— освітній процес, одиницею якого є процес взаємодії Векладача і Учня;

— освітній заклад, який функціонує відповідно до затверджених стандартів, навчального плану й розкладу занять;

— освітній проект, що містить замовника випускників освітнього закладу й відповідну соціальну інфраструктуру.

Головна організаційно-змістовна проблема освітньої діяльності — побудова моделі певної галузі професійної (чи культурної) діяльності в рамках освітнього процесу, визначеного структурою навчального плану й класно-урочною системою організації навчання.

Лекція 2. Освітня діяльність не є однією з функцій соціального організму (соціальної системи), а становить сукупність трьох напрямів діяльності:

— діяльність, яка визначає форми і зміст соціокультурних процесів;

— діяльність, яка фіксує смислові координати окремих подій соціальної дійсності;

— діяльність, яка здійснює зворотний зв’язок між результатами й вихідними цілями соціального проектування.

Проблема „втручання” філософії в освітню діяльність. Можливі способи побудови „філософії освіти”:

— з метою формування засобів педагогічної теорії та практики;

— для розробки змістовних основ освітнього проекту;

— у проведенні філософської рефлексії щодо результатів та вихідних основ освітнього проекту;

— поява освітньої традиції всередині окремої філософської школи.

Лекція 3. Процес формування освітніх моделей у зв'язку з руйнуванням трьох класичних „єдностей” традиційної освіти: „єдності місця”, „єдності часу” та „єдності дії” під впливом інтенсифікації комунікативних практик і прискорення процесів соціокультурних змін. Основна проблема взаємодії Вчителя і Учня, що проявляється в трьох ефектах: „втеча суб'єкта”, „зникнення суб'єкта”, „віртуальність суб'єкта”, які суттєво ускладнюють пряму трансляцію змісту освіти. Дві основні традиції в історії створення інноваційних освітніх систем — особистісно-орієнтована освіта та діяльнісно-орієнтована освіта, їхні переваги й недоліки.

Лекція 4. Деякі прецеденти в історії створення інноваційних освітніх систем. Система МФТІ та МІФІ. Принцип включення в структуру глобального соціокультурного проекту як умова оптимальної сполуки процесу професійного розвитку студента та процесу розвитку сфери професійної діяльності випускника.

Система середньовічних європейських університетів. Коледж де Франс. Паризька Політехнічна Школа.

Лекція 5. Історія розвитку системи професійної освіти в Росії. Слов'яно-греко-латинська Академія, її специфіка. Реформи Петра Великого в галузі освіти. Московський університет. Проблеми взаємодії з академічною науковою традицією. Царськосільський ліцей. Петербурзьке училище правознавства. Петербурзький політехнічний інститут як прообраз системи МФТІ.

Лекція 6. Дві основні лінії в розвитку освітньої діяльності епохи Нового Часу: емпірична, яка йде від Ф. Беко-

на й Дж. Локка до В. Ратке, Я. А. Коменського, Р. Бойля, Дж. Беллерса, А. Г. Франке, та раціоналістична, яка сягає Р. Декарта, Б. Паскаля й школи Пор-Рояля (Ф. де Фенелон, Ш. Роллен), а також системи ордена єзуїтів. Основні педагогічні принципи Я. А. Коменського.

Лекція 7. Внесок Дж. Локка в розуміння проблем, пов'язаних з можливістю емпіричної методології освітньої діяльності. Питання про межі педагогічного впливу на процес формування свідомості й роль розвитку рефлексивних здібностей в освітній дії.

Формування в рамках емпіричної методології освітньої діяльності системи „особистісно-орієнтованої” освіти, яка набула найбільш повного вираження в діяльності педагогів епохи Просвітительства. Французький, німецький й американський варіанти освітніх моделей епохи Просвітительства. Орієнтація англійського Просвітительства на розробку системи „діяльнісно-орієнтованої” освіти, пов'язаної з формуванням людини-фахівця, людини-професіонала, яка діє в заданих дисциплінарних рамках.

Лекція 8. Досягнення балансу між емпіризмом і раціоналізмом у теорії й практиці освітньої діяльності в епоху Романтизму. Теорія й практика І. Г. Песталоцці й І. Ф. Гербарта. Поява предмета „філософія освіти”.

Гумбольдтів університет. Французька й німецька системи співвідношення науки й освіти.

Лекція 9. Розвиток освітньої діяльності в ХХ ст. за напрямами, заданими моделями „особистісно-орієнтованої” та „діяльнісно-орієнтованої” освіти. Значення філософського прагматизму: лінія Ч. С. Пірс — Дж. Дьюї — У. Кілпатрик, метод проектів, школи „Дальтон-плану” й „Віннеткі-плану”. Модифікація „принципу Пірса”, який лежав в основі прагматичної методології в освітніх моделях Дьюї й Кілпатрика.

Лекція 10. Опозиція лінії Дж. Дьюї у філософії освіти ХХ століття: представник „есенціалізму” (У. Беглі) і „соціальної педагогіки” (П. Наторп). Біхевіористський підхід — А. Біне й Е. Торндайк. Можливість синтезу указаних концепцій у рамках трактованої в сучасному ключі „проектної освіти”. Ступінь впливу концепцій неопрагматизму Р. Рорті й постмодернізму на процес розвитку освітніх систем. Використання „процесуального” підходу в проектуванні освітніх систем (педагогічна концепція А. Н. Уайтхеда).

Лекція 11. Процес проектування інноваційних освітніх систем. Два основні завдання: формування фігури Дослідника й формування фігури Управлінця. Використання засобів особистісно-орієнтованої та діяльнісно-орієнтованої освіти.

Сучасний підхід до відтворення системи „проектної освіти” в таких міждисциплінарних сферах, як менеджмент і маркетинг.

Лекція 12. Наука і освіта: характер взаємозв’язків і перспективи взаємодії.

Прецеденти Массачусетського технологічного інституту та Каліфорнійського технологічного інституту.

Освітні системи в контексті „інформаційного суспільства”. Базові уявлення й підходи до аналізу сучасного інформаційного середовища.

Освітня діяльність як „задавальний” генератор соціокультурних процесів.

Концепції І. Ілліча, П. Фрейре, В. В. Давидова.

[http://philosophy.mipt.ru/programmy/f_1v3yo2/a_1v41bt.html]

**Зміст книги В. Г. Кременя „Філософія людиноцентризму
в стратегіях освітнього простору”
(К. : Пед. думка, 2009) [171]**

ВСТУП

Людина як суб’єкт творчої діяльності: інноваційний
аспект

I. ПРИРОДА ЛЮДИНИ

- 1.1. Становлення проблеми природи людини
- 1.2. Природа і смисл егоїзму
- 1.3. Теорія і практика евгеніки
- 1.4. Програма вдосконалення природи людини
- 1.5. Способи впливів на зміну людської природи

II. СМИСЛ І ЦІННОСТІ ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ

- 2.1. Цінність і смисл: модальність необхідного
- 2.2. Сутність цінності
- 2.3. Смисл і цінність у системі гуманітарного знання
- 2.4. Духовна криза – криза цінностей
- 2.5. Морально-духовні цінності – основа людиноцен-

тризму

- 2.6. Ціннісна визначеність духовних практик
- 2.7. Принципи збереження буття людини

**III. ТВОРЧІСТЬ У САМОСТВЕРДЖЕННІ ОСО-
БИСТОСТІ**

- 3.1. Сутність і специфіка творчості
- 3.2. Енергії творчості
- 3.3. Суперечності творчої реалізації особистості
- 3.4. Контекст самоствердження та його форми
- 3.5. Аксиологічний контекст самоствердження людини
- 3.6. Творчість і духовне самоствердження

**IV. НАЦІОНАЛЬНЕ І ГЛОБАЛЬНЕ: ЕКОНОМІКА,
КУЛЬТУРА, ОСВІТА**

- 4.1. Сутність глобалізації

- 4.2. Глобальні проблеми сучасності: економічний аспект
- 4.3. Політико-цивілізаційний вимір глобалізації
- 4.4. Освіта і глобалізація
- 4.5. Глобалізм і культура
- 4.6. Національно-духовне в контексті глобально-раціонального

V. ІННОВАЦІЙНЕ МИСЛЕННЯ: НЕОБХІДНІСТЬ МОЖЛИВОГО

- 5.1. Проблеми і суперечності глобального світу
- 5.2. Інновація – *alter ego* глобалізації
- 5.3. Інформаційне середовище як умова нового буття
- 5.4. Креативи інноваційних перетворень
- 5.5. Інновації освітнього простору

VI. ФІЛОСОФСЬКИЙ ДИСКУРС ОСВІТНЬОГО ЗНАННЯ

- 6.1. Смісл і мета філософії освіти: традиції і сучасність
- 6.2. Концепт філософії освіти: зміст, методологія, предмет
- 6.3. Синергетична модель розвитку освіти
- 6.4. Аксиологічні основи освіти у викликах сучасної цивілізації
- 6.5. Гносеологічний аспект освітнього процесу
- 6.6. Проблеми і перспективи філософії освіти
- 6.7. Освітньо-педагогічний простір
- 6.8. Інноваційні проекти філософсько-освітньої діяльності

VII. ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМ – СТРАТЕГІЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

- 7.1. Філософія освіти в контексті національної освіти
- 7.2. Персоналістичний аспект вітчизняної філософії освіти
- 7.3. Інноваційна людина: самодостатність і цінності
- 7.4. Освіта у вимірах економічної цивілізації

- 7.5. Трансформації особистості в суперечностях епохи
- 7.6. Ідеал людини в розвитку мудрості і знання
- 7.7. Ціннісні смисли національного освітнього процесу
- 7.8. Зміст національної ідеї в українській освіті

VIII. ПРАКСЕОЛОГІЯ ОСВІТИ

8.1. Українська освіта в історичних викликах XXI століття

8.2. Теоретичні принципи модернізації освіти в Україні

8.3. Педагогічне обґрунтування ефективності навчання

8.4. Соціальний розвиток учня в сучасній системі освіти

8.5. Критерії соціально-особистісного розвитку школярів і підлітків

8.6. Майбутнє людини: проблеми, пошуки, сподівання

IX. ЕТОС ІНТЕЛІГЕНЦІЇ: КОНТЕКСТ ФІЛОСОФІЇ ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ

9.1. Інтелігенція: постановка проблеми

9.2. Генеза інтелігенції

9.3. Призначення і смисл інтелігенції

9.4. Інтелігенти та інтелектуали

9.5. Статус інтелігенції в освіті

9.6. Інтелігенція і маса

ЗАКІНЧЕННЯ

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Актуальные проблемы философии и социологии образования: (концептуал. основания, стратегии развития, перспективы пед. практики). — Томск, 1998. — 228 с.

2. Александрова Р. И. Духовность личности в философии Российского зарубежья: философско-педагогический аспект / Р. И. Александрова // Образование и педагогическая мысль Российского зарубежья, 20-е — 50-е годы XX века. — Саранск, 1997. — С. 10 — 12.

3. Александрова Р. И. Философия и гуманитаризация образования / Р. И. Александрова // XX Огаревские чтения. — Саранск, 1991. — С. 3 — 4.

4. Александрова Р. И. Философия образования Российского зарубежья: духовно-нравственные искания / Р. И. Александрова, А. И. Белкин // Российское зарубежье: образование, педагогика, культура, 20-е — 50-е годы XX века. — Саранск, 1998. — С. 42 — 51.

5. Алексеев Н. Философия образования / Н. Алексеев, И. Семенов, В. Швырев // Высш. образование в России. — 1997. — № 3. — С. 88 — 94.

6. Андреева И. Н. Философия и история образования : учеб. пособие / И. Н. Андреева. — М.: Моск. гор. пед. о-во, 1999. — 191 с.

7. Андросюк В. Н. Физическая подготовка студентов в условиях гибких педагогических технологий обучения : дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Андросюк. — Тернополь, 1992. — 160 с.

8. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття: у пошуках перспективи : продовж. / В. Андрущенко // Філософія освіти. — 2006. — № 1. — С. 6 — 12.

9. Антилогова Л. Н. Введение в психолого-педагогическую антропологию : учеб. пособие / Л. Н. Антилогова,

А. Ф. Караваев. — Кемерово : Кузбассвузиздат, 2006. — 222, [1] с.

10. Антипин Н. А. Философия образования: современные проблемы и подходы к их решению / Н. А. Антипин // Образованная Россия : специалист XXI века. Проблемы Российского образования на рубеже третьего тысячелетия. — СПб., 1997. — С. 111 — 115.

11. Антропологический подход в образовании : методологические аспекты : материалы межвуз. науч. конф., 28 мая 1998 г. / Оренбург. обл. ин-т усовершенствования учителей. — Оренбург, 1998. — 91 с.

12. Антропологическое измерение образования в меняющемся мире : сб. науч. ст. / редкол. : О. Л. Кузнецов (гл. ред.) и др. — Дубна : Междунар. ун-т природы, о-ва и человека „Дубна”, 2006. — 251 с.

13. Аплетаяев М. Н. Нравственная деятельность как феномен образования / М. Н. Аплетаяев // Образование в Сибири. — Томск, 1998. — № 1. — С. 18 — 24.

14. Арсеньев А. С. Философско-психологические проблемы развития образования / А. С. Арсеньев, Э. В. Безчеревных, В. В. Давыдов, Р. Р. Кондратов. — М. : ИНТОР, 1994. — 128 с. (Сер. : Теория и практика развивающего обучения).

15. Артамонова Т. А. Русская социально-философская мысль и современное образование / Т. А. Артамонова. — Барнаул : Фак. социологии АлтГУ, 2005. — 96, [1] с.

16. Арьяева Л. В. Для чего учить? / Л. В. Арьяева, Т. Ф. Пленова, Е. Ю. Федотова. — СПб. : СПбАППО, 2005. — 22, [2] с.

17. Ашин Г. К. Теоретические основы элитологии образования / Г. К. Ашин, Л. Н. Бережнова, П. Л. Карабущенко, Р. Г. Резаков. — М. : МОСУ, 1998. — 431 с.

18. Бадалянц О. В. Сущность образования (ист.-фи-

лос. очерк) / О. В. Бадальянц // *Философские проблемы образования* : сб. ст. — М. : РАГС, 1996. — С. 41 — 49.

19. Байденко В. Образовательный стандарт как философская и научно-теоретическая проблема / В. Байденко // *Alma mater*. — 1998. — № 10. — С. 16 — 22.

20. Байденко В. И. Диверсификация образования как объект образовательно-философской рефлексии: постановка проблемы / В. И. Байденко // *Квалиметрия человека и образования* : методология и практика. Национальная система оценки качества образования в России. — М., 1996. — С. 12 — 16.

21. Балл Г. А. Образование в философском измерении / Г. А. Балл // *Педагогика*. — 1998. — № 8. — С. 115 — 118.

22. Балобанов А. Философия ориентированного образования / А. Балобанов // *Кентавр* : игротехн. методол. альм. — 1996. — № 1. — С. 43 — 48.

23. Баранец Н. Г. Философия и перспективы инновационного обучения / Н. Г. Баранец, Л. И. Копытова // *Человек в культуре России* : материалы VII Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. дню славян. письменности и культуры. — Ульяновск, 1999. — С. 28 — 30.

24. Беляева Л. А. Педагогическая деятельность как категория педагогики и философии / Л. А. Беляева // *Понятийный аппарат педагогики и образования*. — Екатеринбург, 1995. — Вып. 1. — С. 36 — 45.

25. Беляева Л. А. Философия образования в начале третьего тысячелетия / Л. А. Беляева // *XXI век: будущее России в философском измерении*. — Екатеринбург, 1999. — С. 121 — 125.

26. Бессонов Б. Н. Философия образования / Б. Н. Бессонов // *Философские проблемы образования* : сб. ст. — М. : РАГС, 1996. — С. 7 — 41.

27. Бессонов Б. Н. Философские основы образования

и воспитания / Б. Н. Бессонов, И. А. Бирич, Ю. А. Огородников. — М. : МГПУ, 2007. — 69 с.

28. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. — Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2003. — 280 с.

29. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. — Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2003. — 344 с.

30. Бим-Бад Б. М. Антропологическое основание теории и практики современного образования : очерк проблем и методов их решения / Б. М. Бим-Бад. — М., 1994. — 37 с.

31. Бим-Бад Б. М. Ведущие представители „философии педагогики” конца XIX — начала XX века / Б. М. Бим-Бад // Актуальные проблемы истории педагогики Запада (1871 — 1917). — М., 1981. — С. 6 — 32.

32. Бирич И. А. Философия образования и воспитания: (по страницам Антологии гуманной педагогики) : учеб. пособие : в 3 ч. / И. А. Бирич, Н. И. Музафарова, О. Г. Панченко. — М. : МГПУ, 2005. —

Ч. 1. Развитие философско-педагогической мысли на Западе. — 2005. — 92 с.

Ч. 2. Развитие философско-педагогической мысли в России. — 2005. — 107 с.

Ч. 3. Развитие философско-педагогической мысли на Востоке. — 2005. — 77 с.

33. Бирич И. А. Антропо-гуманистические основы образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук : спец. 09.00.11 „Социальная философия” / И. А. Бирич. — М., 2006. — 40 с.

34. Бирюкова Р. М. Социально-философские проблемы образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук : спец. 09.00.11 „Социальная философия” / Р. М. Бирюкова. — М., 1990. — 22 с.

35. Бобров В. В. Инновации в технологии высшего образования: (социал.-филос. аспект) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук : спец. 09.00.11 „Социальная философия” / В. В. Бобров. — Новосибирск, 1995. — 24 с.

36. Богуславский М. В. Новая философия образования в трактовке мыслителей русского зарубежья (1920-е — 50-е гг.) / М. В. Богуславский // Образование и педагогическая мысль Российского зарубежья, 20-е — 50-е годы XX века. — Саранск, 1997. — С. 7 — 10.

37. Бондар В. И. Дидактика / В. И. Бондар. — К. : Либідь, 2005. — 264 с.

38. Бондарев П. Б. „Русская идея” в философии образования / П. Б. Бондарев // Филос. исслед. — 1993. — № 2. — С. 50 — 57.

39. Бондарев П. Б. Философия образования Ф. М. Достоевского и современная русская школа / П. Б. Бондарев // Национальная идея : образование и воспитание. — Чита, 1998. — Вып. 1. — С. 75 — 79.

40. Борисова Е. Р. Философское обоснование стратегии управления качеством высшего образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук : спец. 09.00.11 „Социальная философия” / Е. Р. Борисова. — Чебоксары, 2006. — 42 с.

41. Брецинка В. Метатеория воспитания : введение в основы науки о воспитании, философию воспитания и практическую педагогику : пер. с нем. / В. Брецинка. — Киев; Дрогобыч : Коло, 2006. — 367 с.

42. Бугреев А. Н. Философия образования. Концептуальные основания / А. Н. Бугреев, К. М. Никонов // Искусство, образование, наука в преддверии III тысячелетия. — Волгоград, 1999. — С. 416 — 418.

43. Буданов В. Методология и принципы синергети-

ки / В. Буданов // Філософ. освіти. — 2006. — № 1. — С. 143 — 172.

44. Буюва Л. П. Творчество и педагогика / Л. П. Буюва, Е. Д. Клементьев // Материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. — М., 1988. — 215 с. — Секция 1. Философско-методологические аспекты перестройки образования.

45. Булдаков С. К. О философско-педагогическом смысле понятий „образование”, „воспитание”, „обучение” / С. К. Булдаков // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. — Кострома, 1999. — № 4. — С. 95 — 99.

46. Булова Т. Л. Философия и образование: философия образования / Т. Л. Булова, И. И. Сулима // Отечественная философия: русская, российская, всемирная. — Н. Новгород, 1998. — С. 440 — 442.

47. Бурыак В. Образование в информационном обществе / В. Бурыак // Філософ. освіти. — 2006. — № 1. — С. 89 — 100.

48. Бухтина Т. П. Философско-культурологические образы человека и парадигмы образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук : спец. 09.00.13 „Философия и история религии” / Т. П. Бухтина. — Белгород, 2005. — 24 с.

49. Ваганян В. О. Заметки по методике преподавания и философии математики : учеб. пособие / В. О. Ваганян, В. И. Михеев, С. В. Носырева. — М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2006. — 73 с.

50. Вакуленко В. Педагогічна акмеологія: досягнення і проблеми / В. Вакуленко // Філософ. освіти. — 2006. — № 3. — С. 124 — 133.

51. Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования / А. П. Валицкая // Педагогика. — 1997. — № 3. — С. 15 — 19.

52. Варапутин А. В. Философия экологического обра-

зования / А. В. Варапутин // *Вопр. философии.* — 1996. — № 8. — С. 137.

53. Веряскина В. П. *Философия образования и педагогика сотрудничества* / В. П. Веряскина // *Синергетика и учебный процесс.* — М., 1999. — С. 163 — 172.

54. Веряскина В. П. *Эвристические возможности синергетического подхода в философии образования* / В. П. Веряскина // *Синергетика и образование.* — М., 1997. — С. 204 — 211.

55. Возчиков В. А. *Медиасфера философии образования : монография* / В. А. Возчиков. — Бийск : БПГУ им. В. М. Шукшина, 2007. — 284 с.

56. Возчиков В. А. *Философия образования и медиакультура информационного общества : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук : спец. 09.00.11 „Социальная философия”* / В. А. Возчиков. — СПб., 2007. — 38 с.

57. Войтова С. А. *Социальная культура и роль образования в ее формировании : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук : спец. 24.00.01 „Теория и история культуры”* / С. А. Войтова. — СПб., 1997. — 37 с.

58. Воронин А. А. *„Круглый стол” по философии образования* / А. А. Воронин // *Филос. исслед.* — 1999. — № 1. — С. 5 — 14.

59. Воронина Т. П. *Философские проблемы образования в информационном обществе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук : спец. 09.00.08 „Философия науки и техники”* / Т. П. Воронина. — М., 1995. — 41 с.

60. Габдулхаков Р. Р. *Аксиологические императивы образования* / Р. Р. Габдулхаков. — Уфа : БИРО, 1999. — 86 с. (Б-чка теории и практики инноватики образования; Сер. Методол. аспекты развития образования; Вып. 1).

61. Гагаев П. А. *История философско-педагогических исканий в России в XVIII — XX веках* / П. А. Гагаев

ев // Саран. епарх. ведомости. — Саранск, 1998. — № 3/4. — С. 77 — 101.

62. Гагаев П. А. Философия школы России как социокультурного института / П. А. Гагаев // *Magister = Magister*. — 1999. — № 6. — С. 6 — 21.

63. Гайденок В. Гендерна освіта для мінливого світу / В. Гайденок // *Філосо. освіти*. — 2006. — № 1. — С. 54 — 62.

64. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. — К. Вища шк., 1995. — 237 с.

65. Герасимов Г. И. Трансформация образования — социокультурный потенциал развития российского общества : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук : спец. 09.00.11 „Социальная философия” / Г. И. Герасимов. — Ростов-н/Д., 2005. — 58 с.

66. Геращенко И. Г. Философия образования Л. Н. Толстого в контексте современных представлений / И. Г. Геращенко, Н. В. Геращенко // *Искусство, образование, наука в преддверии III тысячелетия*. — Волгоград, 1999. — С. 73 — 76.

67. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. — М. : Совершенство, 1998. — 605 с.

68. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : (в поисках практико-ориентиров. образоват. концепций) / Б. С. Гершунский. — М. : ИнтерДиалект+, 1997. — 697 с.

69. Гессен С. И. Избранные сочинения / С. И. Гессен. — М. : РОССПЭН. — 1999. — 815 с. (Из истории отеч. филос. мысли).

70. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию : учеб. пособие для вузов / С. И. Гессен. — Берлин, 1923. — М. : Школа-Пресс. — 1995. — 447 с.

71. Глагол будущего : философские, педагогические,

литературно-критические сочинения Я. М. Неверова и речевое поведение воспитанников Ставропольской губернской гимназии середины XIX века / подгот. текста: К. Э. Штайн и др. — изд. 2-е, испр. и доп. — Ставрополь : Изд-во Ставропол. гос. ун-та, 2006. — 1055, [1] с.

72. Глухова Е. М. Аксиологические проблемы образования в философских и педагогических теориях XIX — начала XX вв. / Е. М. Глухова // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. — М., 1994. — С. 153 — 157.

73. Голота А. И. Философия авторизованного образования. The philosophy of the authorized education : акад. лекция / А. И. Голота. — М. : МЭГУ, 1998. — 77 с. (Золотые имена просветителей).

74. Голота А. И. Философские аспекты реформы образования / А. И. Голота // Вестн. МЭГУ. — 1997. — № 2. — С. 77 — 81.

75. Гончаров В. Н. Философия образования в условиях духовного обновления России / В. Н. Гончаров, В. Н. Филиппов. — Барнаул : Изд-во Барнаул. гос. пед. ун-та, 1994. — 376 с.

76. Горелова В. Н. К анализу философии образования / В. Н. Горелова // Новые идеи в философии. — Пермь, 1996. — Вып. 5. — С. 130 — 132.

77. Горшкова В. В. Педагогическая философия Джона Дьюи / В. В. Горшкова, Е. А. Митковец . — СПб. : Петрополис, 2008. — 168 с.

78. Горшкова В. В. О предпосылках создания философии педагогики / В. В. Горшкова // Проблемы теории и практики гуманитаризации высшего образования. — Владивосток, 1993. — С. 112 — 114.

79. Гофрон А. Філософсько-комунікативні аспекти освіти / А. Гофрон // Філософ. освіти. — 2006. — № 1. — С. 43 — 53.

80. Гофрон Б. Головні пріоритети освітньої політики початку ХХІ ст. / Б. Гофрон // Філософ. освіти. — 2006. — № 1. — С. 173 — 180.
81. Гохберг О. С. Проблема розробки та реалізації гнучких педагогічних технологій навчання у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. С. Гохберг. — К., 1995. — 23 с.
82. Григорьева И. Философские аспекты образования / И. Григорьева // Социальные проблемы образования: методология, теория, технологии. — Саратов, 1999. — С. 26 — 29.
83. Григорьева И. А. Философские аспекты образования. Существуют ли они? / И. А. Григорьева // Magister = Магистр. — 1998. — № 6. — С. 62 — 70.
84. Грякалов А. А. Философский образ мира и образование / А. А. Грякалов // Вестн. северо-запад. отд-ния Рос. акад. образования. СПб., 1998. — Вып. 3. — С. 76 — 82.
85. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. — М. : Логос, 2000. — 223 с. (Учеб. для ХХІ в.)
86. Гущинский Г. А. Роль философии в гуманитаризации образования / Г. А. Гущинский // Новое мышление и проблемы преподавания социально-гуманитарных наук. — Минск, 1992. — С. 312 — 314.
87. Дворникова Е. И. Культурная идентичность и толерантность: концепция, теория и условия формирования / Е. И. Дворникова. — Ставрополь : Ставроп. кн. изд-во, 2005. — 387 с.
88. Делия В. П. Инновационное образование, формирующее инновационное мышление : монография / В. П. Делия. — Балашиха : Ин-т соц.-экон. прогнозирования и моделирования, 2005. — 265 с.

89. Делокаров К. Х. Философия образования и социальные трансформации / К. Х. Делокаров, Г. А. Комиссарова // Философские проблемы образования : сб. ст. — М. : РАГС, 1996. — С. 73 — 87.

90. Демяненко Н. Педагогічна парадигма вищої школи України : генеза й еволюція / Н. Демяненко // Філософії освіти. — 2006. — № 2. — С. 256 — 265.

91. Деттерер А. В. Введение в философию и историю образования : учеб. пособие / А. В. Деттерер. — Томск : Том. гос. пед. ун-т, 1998. — 270 с.

92. Джуринский А. Н. История педагогики : учеб. пособие для студентов пед. вузов / А. Н. Джуринский. — М. : Владос, 1999. — 432 с.

93. Долженко О. В. Очерки по философии образования : учеб. пособие / О. В. Долженко. — М., 1995. — 239 с. (Сер. : Программа „Обновление гуманитар. образования в России“).

94. Домнина И. Н. Моя педагогическая философия / И. Н. Домнина // Школа: день за днем : пед. альм. — Режим доступа : <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=456>.

95. Дубинина Г. А. Философско-космологический подход к проблеме „Человек как цель и ценность образовательной деятельности” / Г. А. Дубинина // Антропологический подход в образовании : методологические аспекты : материалы межвуз. науч. конф., 28 мая 1998 г. — Оренбург, 1998. — С. 34 — 37.

96. Дьюи Дж. Демократия и образование: микроформа : пер. с англ. / Дж. Дьюи. — М. : РГБ, 2007. — М. : Педагогика-пресс, 2000. — 382, [1] с.

97. Егоров Ю. Л. Современное образование : гуманитаризация, компьютеризация, духовность : филос.-методол. аспекты / Ю. Л. Егоров, Т. И. Костина, М. Ю. Тихонов. — М. : РАГС, 1996. — 160 с.

98. Емельянова М. В. Философия как фактор формирования отечественной образовательной традиции : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Емельянова Марианна Владиславовна. — СПб., 2007 — 190 с.

99. Євтух М. Гносеологічний фокус трансформаційних змін філософії освіти / М. Євтух, І. Волощук // Філософія освіти. — 2006. — № 2. — С. 7 — 14.

100. Жданова М. В. Философский анализ феномена образования в контексте онтологии человеческого бытия / М. В. Жданова // Образование в Сибири. — Томск, 1994. — № 1. — С. 12 — 16.

101. Жданова М. В. Философское осмысление понятия „образование” в западноевропейской традиции / М. В. Жданова // Образование в Сибири. — Томск, 1995. — № 1. — С. 40 — 48.

102. Жданова М. В. Актуальные проблемы философии и социологии образования : (концептуал. основания, стратегии развития, перспективы пед. практики) / Жданова М. В., Зоткин А. О., Кабанов П. Г., Люрья Н. А. — Томск, 1998. — 228 с.

103. Жидко А. А. Пути философии к образованию / А. А. Жидко, И. И. Сулима // Отечественная философия: русская, российская, всемирная. — Н. Новгород, 1998. — С. 449 — 451.

104. Жовтун Д. Т. Синергетические интенции в современной философии образования / Д. Т. Жовтун // Синергетика и образование. — М., 1997. — С. 119 — 122.

105. Жовтун Т. Д. Концепция коммуникативного опыта в философии образования XXI века / Т. Д. Жовтун // Философские проблемы образования : сб. ст. — М. : РАГС, 1996. — С. 66 — 73.

106. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлев. — М. : Педагогика, 1990. — 166 с.

107. Заборская М. Г. Философия образования как социокультурный феномен : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук : спец. 09.00.11 „Социальная философия” / М. Г. Заборская. — СПб., 2005. — 49 с.

108. Загвоздкин В. К. Вальдорфский детский сад: в созвучии с природой ребёнка / В. К. Загвоздкин. — М. : Карапуз: Нар. образование; СПб. : Деметра, 2005. — 156, [3] с.

109. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры реальная политика развития образования / В. И. Загвязинский // Педагогика. — 2005. — № 6. — С. 10 — 14.

110. Загрекова Л. В. Философия как методологическая основа педагогики / Л. В. Загрекова // Отечественная философия: русская, российская, всемирная. — Н. Новгород, 1998. — С. 451 — 458.

111. Задорожнюк И. Философия образования сегодня / И. Задорожнюк // Высш. образование в России. — 1997. — № 2. — С. 150 — 155.

112. Зайдман И. Н. Разноуровневое обучение рассуждению на основе терапевтической дидактики: компетентностный подход : монография / И. Н. Зайдман. — Новосибирск : НГПУ, 2006. — 200 с.

113. Зацепин А. В. Философские идеи в педагогических воззрениях К. Д. Ушинского : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.03 / Зацепин Алексей Владимирович. — М., 2007. — 151 с.

114. Ибрагимов И. М. Основания экологического образования: (филос. анализ) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук / И. М. Ибрагимов. — М., 1998. — 18 с.

115. Иванов А. Философия образовательной индустрии информационного общества / А. Иванов // Новые знания. — 1998. — № 3. — С. 5 — 7.

116. Иванова В. В. Развитие дистанционного образования. Социально-философский анализ : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук : спец. : 09.00.11 „Социальная философия” / В. В. Иванова. — М., 2005. — 22 с.

117. Иванова С. В. Образование в организационно-гуманистическом измерении / С. В. Иванова. — М. : Рос. ун-т дружбы народов, 2007 — 236 с.

118. Иванова С. В. Тектолого-гуманистические основания образовательного процесса : философско-методологический анализ : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук : спец. : 09.00.11 „Социальная философия” / С. В. Иванова. — М., 2007. — 43 с.

119. Ивашевский С. Л. Особенности эволюции идеала образованности в отечественной философской мысли / С. Л. Ивашевский // Отечественная философия: русская, российская, всемирная. — Н. Новгород, 1998. — С. 461 — 463.

120. Ильин Г. Л. Научно-педагогические школы: проективный подход : монография / Г. Л. Ильин ; Исслед. центр пробл. качества подготовки специалистов. Каф. психол.-пед. и социал.-филос. пробл. образования. — М., 1999. — 110 с.

121. Каган М. С. Гуманитаризация образования как общекультурная проблема / М. С. Каган // Magister = Магистр. — 1998. — № 4. — С. 88 — 95.

122. Казарьянц К. Э. Индивидуальная культура и культура педагогического сообщества : монография / К. Э. Казарьянц. — М. : Илекса; Ставрополь : Сервисшкола, 2007. — 174, [1] с.

123. Казначеев В. П. Проблемы человековедения / В. П. Казначеев. — М., Новосибирск, 1997. — 349 с.

124. Кайдалов В. А. Философия и педагогическая теория / В. А. Кайдалов, В. Н. Железняк, В. Р. Имакаев. — Пермь : Перм. гос. техн. ун-т, 2005. — 272 с.

125. Калюжна В. Ю. Філософія освіти американського Просвітництва : монографія / В. Ю. Калюжна ; Луган. держ. ун-т внутрішніх справ ім. Е. О. Дідоренка. — Луганськ : РВВ ЛДУВС, 2008. — 206 с.

126. Камашев С. В. Актуальные проблемы безопасности отечественной системы образования: монография / С. В. Камашев, О. А. Михалина, Н. В. Наливайко ; отв. ред. Б. О. Майер. — Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2007. — 329 с.

127. Канаев Б. И. Курс „Философия образования (педагогический аспект)” / Б. И. Канаев. — Самара, 1996.

128. Канке В. А. Философия учебника: 100 рекомендаций для авторов учебников и учебных пособий / В. А. Канке. — М. : Университет. кн, 2007. — 117, [1] с.

129. Каратеев В. П. Философия в системах „наука”, „культура”, „образование” / В. П. Каратеев // Наука и феномен культуры. — Саратов, 1999. — С. 154 — 165.

130. Карлов Н. В. Преобразование образования / Н. В. Карлов // Вопр. философии. — 1998. — № 11. — С. 3 — 19.

131. Картамышева Н. В. Философия и некоторые проблемы гуманитаризации высшего педагогического образования / Н. В. Картамышева // Наука и философия на рубеже тысячелетий: перспективы и горизонты. — Курск, 1995. — С. 90 — 92.

132. Касьян А. А. Контекст образования: наука и мировоззрение / А. А. Касьян. — Н. Новгород, 1996. — 183 с.

133. Катунина Н. С. Природа духовности человека : монография / Н. С. Катунина. — М. : Прометей, 2005. — 260 с.

134. Квеско Р. Б. Методологические основания образования / Р. Б. Квеско. — Томск : ТПУ, 1997. — 84 с.

135. Квеско Р. Б. Образовательное пространство как

социальное явление : филос.-методол. анализ / Р. Б. Квеско ; Том. политехн. ун-т. — Томск, 1998. — 185 с.

136. Квеско Р. Б. Философия образования : учеб. пособие / Р. Б. Квеско. — Томск, 1998. — 83 с.

137. Кедрова Е. М. Психолого-педагогические основы воспитания интеллектуально зрелой личности студента высшей школы в учебно-воспитательном процессе : монография / Е. М. Кедрова. — М. : Компания Спутник+, 2005. — 139 с.

138. Кинелев С. Многообразие парадигм в социологии и методологические аспекты философии образования / С. Кинелев // Социология: поиск новых направлений развития на пороге XXI века. — Барнаул, 1998. — С. 247 — 253.

139. Клементьев Е. Д. Социально-философские аспекты образования / Е. Д. Клементьев // Вопр. философии. — 1984. — № 11. — С. 19 — 30.

140. Клехо Ю. Я. Образовательный императив / Ю. Я. Клехо. — М. : Исслед. центр пробл. качества подготовки специалистов, 1998. — 367 с.

141. Князев А. М. Воспитание гражданственности. — Ч. 1 : Воспитание человека и гражданина как философско-педагогическая проблема / А. М. Князев. — М., 2007. — 180, [2] с.

142. Князева Е. Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. — М. : УРСС, 2006. — 232 с. (Сер. „Синергетика: от прошлого к будущему”).

143. Князева Е. Н. Основания синергетики: Синергетическое мировидение / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. — М. : УРСС КомКнига, 2005. — 240 с.

144. Коджаспирова Г. М. История и философия образования : в табл. и схемах / Г. М. Коджаспирова. — М., 1998. — 301 с.

145. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. 031000 — педагогика и психология / Г. М. Коджаспирова. — М. : Гардарики, 2005. — 287 с.

146. Колотвин А. В. Философия диалога и ее роль в современных концепциях образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук / А. В. Колотвин. — М., 1998. — 22 с.

147. Комар О. Конструктивістська парадигма освіти / О. Комар // Філосо. освіти. — 2006. — № 2. — С. 36 — 45.

148. Комплексный подход к изучению человека : сб. тр. лаб. „Философия образования” и каф. философии БГПУ / науч. ред. : С. А. Ан, В. В. Маркн. — Барнаул : Изд-во БГПУ, 2005. — 235, [1] с.

149. Конев В. А. Курс „Философия образования (культурантропологический аспект)” / В. А. Конев. — Самара, 1996.

150. Кононенко П. Освіта ХХІ століття: філософія родинності / П. Кононенко, Т. Кононенко. — К. : АртЕк, 2001. — 239 с.

151. Корнетов Г. Б. Постмодернистская перспектива эволюции образования на рубеже тысячелетий / Г. Б. Корнетов // Педагогика. — 1999. — № 8. — С. 118 — 120.

152. Коротяев Б. И. Восхождение / Б. И. Коротяев, В. С. Курило, А. А. Чаусов. — Луганск : Альма-матер, 2003. — 205 с.

153. Коротяев Б. И. Диалектика недостающего и избыточного в образовательном пространстве / Б. И. Коротяев, В. С. Курило, В. В. Третьяченко. — Луганск : Альма-матер, 2007. — 240 с.

154. Коротяев Б. И. Новые стратегии образования и старые тупики / Б. И. Коротяев, В. С. Курило // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: орієнтири та напрямки

сучасної освіти : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. — Луганськ : Альма-матер, 2005.

155. Коротяев Б. И. Педагогика в вопросах, ответах и прогностических ожиданиях / Б. И. Коротяев. — Донецк : Лебедь, 2000. — 164 с.

156. Коротяев Б. И. Педагогика на распутье (научно-публицистические заметки) / Б. И. Коротяев. — Славянск, 1996. — 158 с.

157. Коротяев Б. И. Новый психолого-педагогический проект воспитательно-учебного процесса / Б. И. Коротяев, В. В. Третьяченко. — Луганск : Глобус, 2004. — 192 с.

158. Коротяев Б. И. Освітній простір : очікування та виклики часу й життя / Б. И. Коротяев., В. С. Курило. — Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. — 308 с.

159. Кооротяев Б. И. Школа преодоления и самосоциализации / Б. И. Коротяев. — К. : Знання, 1999. — 187 с.

160. Коротяев Б. И. Избранные педагогические сочинения : в 4 т. / Б. И. Коротяев. — Луганск : Альма-матер, 2009. — Т. 1 — 4.

161. Костюкова Т. А. Философские основания новой образовательной модели / Т. А. Костюкова // Образование и наука: современные стратегии развития. — Томск, 1995. — С. 52 — 56.

162. Кочергин А. Н. Общеузовская научная конференция „Философия образования” (декабрь 1991 г., Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова) / А. Н. Кочергин, А. А. Старченко // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. — М., 1994. — № 2. — С. 93 — 95.

163. Кошелева В. Л. М. Хайдеггер: феноменологическое осмысление современной культуры и проблемы образования / В. Л. Кошелева // Философия образования для XXI века. — М., 1992. — С. 117 — 130.

164. Кошелева В. Л. Философия Н. Бердяева и проблемы гуманизации образования / В. Л. Кошелева // Социально-философские проблемы образования. — М., 1992. — С. 134 — 150.

165. Краевский В. В. Педагогическая концепция содержания образования как объект философского анализа / В. В. Краевский // Гуманизация образования (Humanization of education). — Бийск, 1994. — № 1. — С. 42 — 44.

166. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. 033400 „Педагогика” / В. В. Краевский. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2005. — 254, [1] с.

167. Красникова Е. А. Философия воспитания и образования, как методологическая основа преподавания истории в Нидерландах / Е. А. Красникова // Инновационные процессы в образовании. — СПб., 1997. — С. 173 — 184.

168. Крашнева О. Е. Философия образования : социально-философский анализ предметной области : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Крашнева Ольга Евгеньевна. — Ростов-н/Д., 2005. — 179 с.

169. Кремень В. Україна: альтернатива поступу / В. Кремень, Д. Табачник, В. Ткаченко. — К. : ARC-UKRAIN, 1996. — 793 с.

170. Кремень В. Україна: шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації / В. Кремень, В. Ткаченко. — К. : Друк, 1999. — 446 с.

171. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. — К. : Пед. думка, 2009. — 520 с.

172. Крестьянова Е. Н. Аксиологическая парадигма идентичности в философско-педагогической мысли Российского Зарубежья: 20 — 30 годы XX века : автореф.

- дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Е. Н. Крестьянова. — Ульяновск, 2007. — 23 с.
173. Крылова Н. Реконструкция Пайдеи. Что может дать философский конгресс рядовому учителю / Н. Крылова // Нар. образование. — 1999. — № 1/2. — С. 80 — 85.
174. Кудишина А. А. Философия образования Л. Н. Толстого / А. А. Кудишина. — Коломна : Рос. гуманист. о-во, 2005 — 120 с.
175. Кудин В. А. Образование в судьбах народов (Дидактика нашего времени) / В. А. Кудин. — Киев : ПП „Гама-Приний”, 2007. — 218 с.
176. Кузнецов Д. И. Антропология и гуманистические идеалы технического образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук : спец. 09.00.11 „Социальная философия” / Д. И. Кузнецов. — СПб., 2007. — 34 с.
177. Кузнецова Т. Ф. Философия и проблема гуманитаризации образования / Т. Ф. Кузнецова. — М. : Филос. о-во СССР, 1990. — 117 с.
178. Кузнецова Т. Ф. Философия как основание культуры и познавательной деятельности специалиста / Т. Ф. Кузнецова. — М. : Прометей, 1990. — 93 с.
179. Кузнецова А. Я. Социально-философский аспект гуманизации образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук : спец. 09.00.11 „Социальная философия” / А. Я. Кузнецова. — Новосибирск, 2005. — 42 с.
180. Кукушкин М. Б. К построению концептуальных основ теории и практики гуманитарного образования / М. Б. Кукушкин // Философские проблемы образования : сб. ст. — М. : РАГС, 1996. — С. 192 — 197.
181. Кусжанова А. Ж. К теории образования: философские и социологические проблемы / А. Ж. Кусжанова. — Оренбург, 1993. — 140 с.

182. Ладенко И. С. Интеллектуальные системы и обучение / И. С. Ладенко. — Новосибирск, 1993. — 150 с.

183. Ладенко И. С. Концептуальные основы теории интеллектуальных систем (систематизация методологических основ интеллектики) / И. С. Ладенко, В. И. Разумов, А. Г. Теслинов. — Новосибирск, 1994. — 270 с.

184. Ладыжец Н. С. Государственные приоритеты философии современного образования / Н. С. Ладыжец // Государство и общество. — СПб. ; Ижевск, 1999. — № 1. — С. 67 — 74.

185. Ладыжец Н. С. Философия и практика университетского образования : учебник / Н. С. Ладыжец. — Ижевск : Изд-во Удмурт. ун-та, 1995. — 255 с.

186. Ладыжец Н. С. Философия образования в контексте философской культуры / Н. С. Ладыжец // Человеческая ориентация социального и научно-технического прогресса. — Новосибирск, 1992. — Ч. 2. — С. 308 — 311.

187. Левицкий Ю. В. Становление целостности образования, науки и производства в информационном обществе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук : спец. 09.00.01 „Онтология и теория познания” / Ю. В. Левицкий. — Омск, 2007. — 30 с.

188. Лежников В. П. Гуманизация образования: сущность, цели, пути: (филос. аспект) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук : спец. 09.00.11 „Социальная философия” / В. П. Лежников. — М., 1996. — 40 с.

189. Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И. Я. Лернер. — М. Изд-во РОУ, 1995. — 49 с.

190. Линьков В. В. Социально-философский анализ интеграционных процессов в сфере общего и специального образования / В. В. Линьков, А. К. Рычков // Филос. исслед. — 1999. — № 1. — С. 35 — 51.

191. Липская Л. А. Вариативное развитие отечественного образования: педагогико-антропологический контекст : монография / Л. А. Липская. — Челябинск : [б.и.], 2007. — 257 с.

192. Липская Л. А. История и философия образования: антропологические основания : учеб. пособие для вузов / Л. А. Липская. — Челябинск : [б. и.], 2006. — 269 с.

193. Логвинов И. И. Философия образования и педагогика: точка зрения дидакта / И. И. Логвинов // Педагогика. — 1997. — № 3. — С. 105 — 110.

194. Лузік Е. Гуманітарна освіта в процесі підготовки спеціалістів профільних ВНЗ України: проблеми та перспективи / Е. Лузік // Філософії освіти. — 2006. — № 2. — С. 266 — 276.

195. Лукьянов А. В. Трансцендентальная дедукция образования как фиктивная intersubjectивность / А. В. Лукьянова // Духовность: традиции и проблемы. — Уфа, 1991. — С. 38 — 45.

196. Люрья Н. А. Ценностно-деятельная природа образованности и культурно-исторические условия изменения ее типа / Н. А. Люрья // Социально-философские проблемы образования. — М., 1992. — С. 103 — 124.

197. Люрья Н. А. Актуальные проблемы философии и социологии образования (концептуал. основания, стратегии развития, перспективы пед. практики) / Люрья Н. А., Петрова Г. И., Сагатовский В. Н., Дмитриенко В. А. — Томск, 1998. — 228 с.

198. Ляхович Е. С. Философский подход к поискам новой концепции грамотности / Е. С. Ляхович, Т. В. Стецюк // Социально-философские проблемы образования. — М., 1992. — С. 125 — 133.

199. Магомедов Б. М. Философский анализ развития образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра фи-

лос. наук : спец. 09.00.03 „История философии”; 09.00.08 „Философия науки и техники” / Б. М. Магомедов. — М., 1999. — 51 с.

200. Майер Б. О. Эпистемологические аспекты философии образования / Б. О. Майер. — Новосибирск, 2005. — 212 с.

201. Малышевский А. Ф. Принципы культурно-исторической психологии и философской антропологии в содержании общего образования / А. Ф. Малышевский. — Калуга : Гриф, 2005. — 494, [1] с.

202. Мантатова Л. В. Русская религиозная философия как духовная основа экологического образования / Л. В. Мантатова // Социальная антропология на пороге XXI века : тез. и материалы конф., 20 — 21 нояб. 1997 г. — М., 1998. — С. 333 — 334.

203. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. — СПб. : Евразия., 1999. — 430 с.

204. Махмутов М. И. О философии образования и национальном самосознании / М. И. Махмутов // Татары в современном мире. — Казань, 1998. — С. 600 — 613.

205. Мейдер В. А. Пайдейя и алетейя : очерки философии образования / В. А. Мейдер, Е.А. Громова. — Волгоград : Волгогр. науч. изд-во, 2007. — 452 с.

206. Мейтув П. Л. Развитие индивидуального творческого мышления / П. Л. Мейтув, В. И. Буторин. — М. : ПАП, 1994. — 160 с.

207. Меньшикова Н. В. Философия образования: проблема статуса и содержания / Н. В. Меньшикова // Науч. зап. НГАЭиУ. — Новосибирск, 1997. — С. 24 — 28.

208. Методология построения информационной культурно-образовательной среды : филос. и пед. аспекты / С. А. Назаров и др. ; отв. ред. П. П. Пивненко. — Ростов-н/Д. : ИПО ПИ ЮФУ, 2007. — 197 с.

209. Мигунов А. Н. Феномен русского просвещения : основные проблемы философии Просвещения XXI в. / А. Н. Мигунов. — СПб. : Изд-во Смол. ун-та, 1999. — 183 с. — (Феноменология рус. духа).
210. Михайлов Ф. Т. Философия образования: ее реальность и перспективы / Ф. Т. Михайлова // Вопр. философии. — 1999. — № 8. — С. 92 — 118.
211. Михалина О. А. Сравнительная философия образования: постановка проблемы / О. А. Михалина ; отв. ред. А. Ж. Жафяров. — Новосибирск : НМЦ ФО НГПУ, 2006. — 84, [3] с.
212. Михашенко А. Л. История и философские основы образования в России: (X — начало XX вв.) : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. „Философия” / А. Л. Михашенко. — Курган, 1998. — 119 с.
213. Мордвинцева Л. П. Современные проблемы философии образования : науч.-аналит. обзор / Л. П. Мордвинцева. — М. : ИНИОН, 1998. — 66 с.
214. Мороз Е. Ф. Модернизация образования в системе становления просвещенного общества : социально-философский анализ : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Мороз Елена Федоровна. — Красноярск, 2005. — 138 с.
215. Мудрак В. Інформаціологічні тенденції розвитку вищої освіти України в глобальному світовому просторі / В. Мудрак // Філосо. освіти. — 2006. — № 1. — С. 101 — 108.
216. Музафарова Н. И. Историческая роль философско-педагогической мысли в формировании личности гражданина / Н. И. Музафарова, В. И. Голованов. — М. : Наука, 2005. — 284, [1] с.
217. Навойчик Е. Ю. Становление духовности индивида в процессе образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук : спец. 09.00.13 „Философия и история религии” / Е. Ю. Навойчик. — Омск, 2007. — 20 с.

218. Надеева М. И. Гуманитаризация образования в философии реформирования высшей технической школы / М. И. Надеева. — Казань, 1997. — 112 с.

219. Наливайко Н. В. Теоретико-методологический анализ современной образовательной политики России : монография / Н. В. Наливайко, В. И. Панарин ; отв. ред. А. К. Черненко. — Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2007. — 241 с.

220. Неворотов Б. К. Смысл в познании и обучении : монография / Б. К. Неворотов. — Омск : Сфера, 2007. — 159 с.

221. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз / АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти / В. П. Андрющенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень (ред.) та ін. — К. : Наук. думка, 2003. — 854 с.

222. Новиков А. М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. — М. : Эгвес, 2005. — 172, [2] с.

223. Оботурова Г. Н. Мировоззренческий синтез как философская концепция образования граждан мира / Г. Н. Оботурова // Образование спасет мир. — М., 1996. — Ч. 3. — С. 58 — 59.

224. Общеузовская научная конференция „Философия образования” (дек. 1991 г., Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. — М., 1994. — № 1. — С. 85 — 88.

225. Окайя-Лакиди Д. К африканской философии образования / Д. Окайя-Лакиди // Перспективы. — Париж, 1982. — № 1/2. — С. 62 — 70.

226. Осетров В. В. Преимственность философско-культурологических дисциплин в профессиональной подготовке будущего учителя культурологи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Осетров Владимир Валентинович. — Екатеринбург, 2007. — 178 с.

227. Отечественная культура и философия образова-

ния // Отечественная философия: русская, российская, всемирная. — Н. Новгород, 1998. — С. 440 — 524.

228. Очироконова Н. В. Проблема человека в философии С. И. Гессена : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук : спец. 09.00.03 „История философии” / Н. В. Очироконова. — М., 2005. — 16 с.

229. Панаиотиди Э. Г. Философия музыкального образования. Проблемы пропедевтики / Э. Г. Панаиотиди // Филос. исслед. — 1997. — № 3. — С. 209 — 226.

230. Панарин В. И. Образовательная политика как социально-философская проблема : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Панарин Владимир Иванович. — Новосибирск, 2005. — 167 с.

231. Панфилов О. М. Философские проблемы гуманитаризации высшего образования / Панфилов О. М., Панфилова Н. Г., Шумакова О. Н. // Человек — мера всех вещей. — Горький, 1990. — С. 160 — 162.

232. Пасхин Е. Н. Информатизация образования в стратегии устойчивого развития : филос.-методол. анализ / Е. Н. Пасхин. — М. : РАГС, 1999. — 219 с.

233. Пасхин Е. Н. Информатизация образования и переход к устойчивому развитию: философско-методологический анализ : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук / Е. Н. Пасхин. — М., 1997. — 60 с.

234. Пасхин Е. Н. Устойчивое развитие и информатизация образования / Е. Н. Пасхин, В. Г. Тупало, А. Д. Урсул. — М. : РАГС, 2007. — 215 с.

235. Патек Я. К вопросу о философии образования / Я. Патек, И. Савицкий // Ergo. — Екатеринбург, 1995. — Вып. 2. — С. 22 — 31.

236. Патек Я. Свобода и ответственность. К вопросу о философии образования / Я. Патек, И. Савицкий // Филос. науки. — 1988. — № 4. — С. 98 — 100.

237. Педагогічна практика та філософія освіти : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 25 — 26 листоп. 1997 р. / Ін-т педагогіки АПН України ; І. А. Зязюн (ред.) — Полтава, 1997. — 176 с.

238. Перевозчикова Л. С. Гуманизм как ценностное основание современного высшего образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук : спец. 09.00.11 „Социальная философия” / Л. С. Перевозчикова. — Воронеж, 1999. — 23 с.

239. Петраков А. А. Социальный прогресс: новая философия образования / А. А. Петраков, А. А. Разин // Вестн. Удмурт. ун-та. — Ижевск, 1996. — № 5. — С. 21 — 24.

240. Петрова Г. И. Современный характер образовательного знания / Г. И. Петрова // Сибирь. Философия. Образование. — Новокузнецк, 1997. — № 1. — С. 18 — 22.

241. Пинский А. А. Пайдейя (Работы 1986 — 96 гг.) / А. А. Пинский. — М. : Част. шк., 1997. — 363 с.

242. Плахотнік О. Мозаїчність бачення чи невдала оптика? (рефлексії з приводу Всеукраїнської науково-практичної конференції „Американська філософія освіти очима українських дослідників”) / О. Плахотнік // Філософії освіти. — 2006. — № 1. — С. 261 — 272.

243. Повзло А. Н. Философские аспекты марксистской концепции воспитания и образования и их современное значение : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук / А. Н. Повзло. — М., 1991. — 15 с.

244. Поволокина Н. А. Философия Гегеля и проблема гуманизации высшего образования / Н. А. Поволокина // Гуманитарная подготовка студентов негуманитарных вузов и специалистов гуманитарного профиля. — М., 1992. — С. 349 — 350.

245. Поддьяков А. Н. Философия образования: проблема противодействия / А. Н. Поддьяков // Вопр. философии. — 1999. — № 8. — С. 119 — 128.

246. Полежаев Д. В. *Философия образования: гуманистический аспект* / Д. В. Полежаев // *Искусство, образование, наука в преддверии III тысячелетия*. — Волгоград, 1999. — С. 397 — 400.

247. Поляков Д. Д. *Соборность как основа философии образования о. Сергия Булгакова* : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Д. Д. Поляков. — Елец, 2006. — 24 с.

248. Попкевиц Т. *Политическая социология образовательных форм : Власть/знание в образовании, подгот. учителей и исслед.* / Рос. акад. образования ; Центр социологии образования; пер. с англ. ; под ред. Собкина В.С. — М. : Центр социологии образования РАО, 1998. — 364 с.

249. Попова О. В. *Философия образования В. В. Зеньковского* : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.03 / Попова Ольга Владимировна. — М., 2005. — 150 с.

250. Пригожин И. *Время, хаос, квант: К решению парадокса времени* / И. Пригожин, И. Стенгерс. — М. : Прогресс, 1994. — 240 с.

251. Пригожин И. *Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой* / И. Пригожин, И. Стенгерс. — М. : Прогресс, 1986. — 432 с.

252. *Природа человека и гуманизм: антропологическое измерение техногенной цивилизации* : материалы Междунар. науч. конф., 28 — 29 сент. 2007 г. / сост. Андреева Л. С. — Владимир : Владимир. гос. пед. ун-т, 2007. — 308 с.

253. *Проблема девальвации духовных ценностей общества и системы образования* : тез. докл. науч. конф., 17 — 19 окт. 1995 г. — Волгоград : Перемена, 1995. — 166 с.

254. *Проблемы методологии научно-исследовательской, инженерной и педагогической деятельности* : мате-

риалы I Межрегион. науч.-метод. семинара, 28 марта 2006 г. — Казань : Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2006. — 179 с.

255. Проскуровская И. Д. Концептуальные основания философии образования: (к проблеме онтологического обоснования педагогической деятельности) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук : спец. 09.00.11 „Социальная философия” / И. Д. Проскуровская. — Томск, 1995. — 18 с.

256. Радіонова І. О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови / І. О. Радіонова. — Х. : ХДПУ, 2000. — 206 с.

257. Радіонова І. О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: еволюційні тенденції та інтерпретаційні можливості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.05 „Історія філософії” / І. О. Радіонова. — К., 2002. — 36 с.

258. Ремезова И. Проблема образовательного импульса и образовательного идеала в современных философских исследованиях / И. Ремезова // Alma mater. — 1997. — № 2. — С. 12 — 17.

259. Ремезова И. И. Проблема человека в философии образования / И. И. Ремезова, Т. П. Анишина // Философия образования для XXI века. — М., 1992. — С. 130 — 152.

260. Речкин Н. С. Типология стереотипов в образовании / науч. ред. Е. Е. Несмеянов. — Ростов-н/Д. : Изд-во СКНЦ ВШ АПСН, 2005. — 138 с.

261. Рижко В. Про філософію освіти: як вона можлива / В. Рижко // Філосо. освіти. — 2006. — № 2. — С. 15 — 23.

262. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти / О. Робуль // Філосо. освіти. — 2006. — № 1. — С. 35 — 42.

263. Роготнева Е. Н. Аксиологические границы обра-

зовательных систем : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13 / Роготнева Елена Николаевна. — Томск, 2006. — 135 с.

264. Розин В. М. Предмет и статус философии образования / В. М. Розин // Философия образования : сб. науч. ст. — М. : Фонд „Новое тысячелетие”, 1996. — С. 7 — 21.

265. Розин В. М. Философия образования: предмет, концепция, основные темы и направления изучения / В. М. Розин // Философия образования для XXI века. — М., 1992. — С. 31 — 49.

266. Розин В. М. Философско-методологические предпосылки прогноза развития образования в СССР / В. М. Розин // Социально-философские проблемы образования. — М., 1992. — С. 35 — 58.

267. Розин В. М. Философия образования: этюды-исследования / В. М. Розин. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО „МОДЭК”, 2007. — 574, [1] с.

268. Розов Н. С. Философия образования в России: опасности становления и перспективы развития / Н. С. Розов // Альма-матер. — 1993. — № 1. — С. 2 — 23.

269. Розов Н. С. Философия гуманитарного образования. Ценност. основания и концепция базового гуманитар. образования в высш. шк. / Н. С. Розов. — М., 1993. — 193 с.

270. Розов Н. С. Философские основания социально-гуманитарного образования в университете будущего / Н. С. Розов // Проблемы многоуровневой системы образования. — Томск, 1994. — Ч. 1. — С. 63 — 69.

271. Романенко И. Б. Антропный принцип в философии образования / И. Б. Романенко // Человек: многомерность дискурсивных практик. — Сыктывкар, 1998. — С. 65 — 66.

272. Романенко И. Б. Метафизические основания об-

разовательной парадигмы в эпоху просвещения / И. Б. Романенко // *Философский век = The philosophical age: Альманах*. — СПб., 1998. — 7: Между физикой и метафизикой: наука и философия. — С. 311 — 313.

273. Романенко М. І. Філософія освіти: історія і сучасність / М. І. Романенко. — Д. : Промінь, 2001. — 178 с.

274. Ростовцев А. Н. Содержание общего образования как философско-методологическая проблема : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук / А. Н. Ростовцев. — Екатеринбург, 1992. — 37 с.

275. Рыжикова Л. В. Школа небытия: взгляд экзистенциалистов на образование / Л. В. Рыжикова // Конференция „Социальное бытие, человеческое бытие”. — СПб., 1993. — С. 89 — 90.

276. Сабодин А. В. Философское обоснование реформ образования / А. В. Сабодин // *Российская государственность : тысячелетний опыт*. — М., 1999. — С. 76 — 77.

277. Савельева М. Н. Динамика российской системы образования: Социально-философский анализ : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук : спец. 09.00.11 „Социальная философия” / М. Н. Савельева. — СПб., 2005. — 26 с.

278. Савицкий И. О философии глобального образования / И. Савицкий // *Философия образования для XXI века*. — М., 1992. — С. 9 — 18.

279. Савицкий И. Философия образования для XXI века: кризис образования — необходимость принципиально новых воззрений / И. Савицкий // *Соврем. высш. шк.* — Варшава, 1990. — № 1. — С. 183 — 198.

280. Савицкий И. Философия образования для XXI века : анализ философских и педагогических концепций / И. Савицкий // *Соврем. высш. шк.* — Варшава, 1990. — № 3 — 4. — С. 189 — 205.

281. Семенов И. Н. Развитие отечественной философии образования (послевоенный период) / И. Н. Семенов // Вестн. Рос. гуманитар. науч. фонда. — М., 1997. — № 4. — С. 218 — 228.
282. Семкин В. С. Соотношение образовательной и нравственной подготовки будущего учителя : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / В. С. Семкин. — Харьков, 1991. — 19 с.
283. Сенько Ю. В. Педагогика понимания : учеб. пособие для слушателей системы доп. проф. пед. образования / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. — М. : Дрофа, 2007. — 189, [1] с.
284. Сериков В. В. Образование и личность : теория и практика проектирования пед. систем / В. В. Сериков. — М.: Логос, 1999. — 272 с.
285. Сесюнина И. Б. Философские проблемы образования / И. Б. Сесюнина // Образование в Сибири. — Томск, 1995. — № 1. — С. 10 — 15.
286. Сидоров Н. Р. Философия образования. Введение: [философы и психологи о содержании и методах обучения, отечественная и зарубежная философия образования, заказчики и потребители образовательных услуг: государство, общество, индивид, практика формирования педагогических систем] / Н. Р. Сидоров. — М. ; СПб., 2007. — 304 с.
287. Сиземская И. Н. Проблемы современного воспитания в философском контексте / И. Н. Сиземская, Л. И. Нювикова // Педагогика. — 1998. — № 7. — С. 14 — 20.
288. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / под ред. В. А. Сластенина. — М. : Издат. центр „Академия”, 2002. — 576 с.
289. Слуцкий М. С. Философские проблемы образо-

вания / М. С. Слущкий // Человек, общество, природа в век НТР : тез. выступлений к III Всесоюз. совещ. по филос. вопр. соврем. естествознания (Москва, 22 — 24 апр. 1981 г.). — М., 1981. — Вып. 3. — С. 115 — 119.

290. Смирнова Н. В. Встреча миров Аристотеля и Платона, или Трансформации и парадоксы современного образования / Н. В. Смирнова // Credo. — Оренбург, 1998. — № 4. — С. 18 — 37.

291. Смирнова Н. В. Образовательный процесс как объект философско-социологического анализа / Н. В. Смирнова // Credo. — Оренбург, 1999. — № 5. — С. 55 — 66.

292. Смолин О. Н. Образование — для всех. Философия, экономика, политика, законодательство / О. Н. Смолин. — М. : Проспект, 2006. — 411 с.

293. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. Т. И. Ерофеевой. — 2-е изд. — М. : Академия, 2000. — 344 с.

294. Современные проблемы философии образования : науч.-аналит. обзор (Философия). — М., 1998. — 66 с.

295. Соколов Е. А. Философско-методологические проблемы формирования личности специалиста в высшей школе : монография / Е. А. Соколов, Т. А. Рубанцова. — Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2006. — 239 с.

296. Соколова Л. Б. Философия образования как сущность мировоззренческих оснований образовательного процесса / Л. Б. Соколова // Credo. — Оренбург, 1997. — № 1. — С. 34 — 42.

297. Солодский Б. С. Философия человека — философия образования / Б. С. Солодский. — Краснодар : КЭЦ-РО, 1992. — 49 с.

298. Солопанова О. Ю. Педагогика и искусство в образовательном пространстве: поиск гармонии смыслов /

О. Ю. Солопанова. — Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2007. — 135, [2] с.

299. Социально-педагогические, психологические и философские аспекты формирования личности в культуре современной России : материалы Всерос. науч.-практ. конф. 21 апр. 2006 г., г. Бирск, Респ. Башкортостан / отв. ред. Баянова Л. Ф. — Бирск : БирГСПА, 2006. — 220 с.

300. Социально-философские проблемы образования : сб. ст. — М., 1992. — 190 с.

301. Спиркин А. Г. Формирование подрастающего человека как философская проблема / А. Г. Спиркин // Человек в зеркале культуры и образования. — М., 1989. — С. 5 — 13.

302. Степанова И. Н. Философские учения о человеке и современные стратегии образования и воспитания / И. Н. Степанова // Новые идеи в философии. — Пермь, 1998. — Вып. 7. — С. 121 — 123.

303. Степанова И. Н. Философско-антропологические основания современных стратегий образования и воспитания / И. Н. Степанова // Наука и образование Зауралья. — Курган, 1998. — № 1. — С. 107 — 109.

304. Степашко Л. А. Философия воспитания и образования в системе духовных ценностей современной цивилизации / Л. А. Степашко // Актуальные проблемы современной цивилизации. — Хабаровск, 1996. — С. 167 — 182.

305. Степашко Л. А. Философия и история образования / Л. А. Степашко. — Ч. 1. — Хабаровск, 1998.

306. Стрикун Н. Г. Категория „развитие” в цели образования (XIX — начало XX века) / Н. Г. Стрикун // Сибирь. Философия. Образование. — Новокузнецк, 1997. — № 1. — С. 22 — 32.

307. Субетто А. И. Закон Роста идеальной детерминации в истории и философия образования / А. И. Су-

бетто // Первая научная сессия Отделения образования Петрозаводской академии наук и искусств. — СПб., 1993. — С. 9 — 13.

308. Субетто А. И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития: (Философия качества образования) / А. И. Субетто ; Петрозаводская акад. наук и искусств и др. — СПб., 1999. — 87 с.

309. Субетто А. И. Философия образования через призму здоровья Российского этноса / А. И. Субетто // Образованная Россия : специалист XXI века. Проблемы Российского образования на рубеже третьего тысячелетия. — СПб., 1997. — С. 118 — 124.

310. Субетто А. И. Образовательное общество как форма бытия ноосферного общества и реализации стратегии развития образования в России в XXI веке: (развитие теоретической системы Ноосферизма) / А. И. Субетто. — Кострома : Изд-во Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова, 2006. — 196, [1] с.

311. Сулима И. Принципы организации образовательного процесса (герменевтический опыт) / И. Сулима // *Alma mater*. — 1999. — № 1. — С. 12 — 17.

312. Сулима И. И. Герменевтика и понимающие подходы в гуманизации образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук : спец. 09.00.11 „Социальная философия” / И. И. Сулима. — Н. Новгород, 1996. — 26 с.

313. Сулима И. И. Судьба России и философия образования / И. И. Сулима // Первая нижегород. сессия молодых ученых гуманитар. наук, 22 — 24 июня 1998 года. — Н. Новгород, 1998. — С. 184 — 188.

314. Сулима И. И. Философская герменевтика и образование / И. И. Сулима // Педагогика. — 1999. — № 1. — С. 36 — 43.

315. Суркова Л. В. Современное образование. Диалог философии и естествознания / Л. В. Суркова // Проблемы управления в контексте гуманитарной культуры. — М., 1997. — С. 159 — 160.

316. Суходуб Т. Європейський вектор вітчизняної освіти: проблеми та перспективи / Т. Суходуб // Філософ. освіти. — 2006. — № 3. — С. 7 — 21.

317. Сыроева Л. С. Философско-культурологический анализ систем образования и воспитания России XX века / Л. С. Сыроева // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. Сер. : философия, история. — Томск, 1999. — Вып. 1. — С. 3 — 5.

318. Таланчук Н. М. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса / Н. М. Таланчук. — Казань, 1993.

319. Тейчман Дж. Философия : руководство для начинающих : пер. с англ. / Дженни Тейчман, Кэтрин Эванс. — М. : Изд. дом „ИНФРА-М” Весь мир, 1998. — 246 с.

320. Телегина Г. В. Образование в трансдисциплинарном континууме: социально-философский анализ : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук : спец. 09.00.11 „Социальная философия” / Г. В. Телегина. — М., 2006. — 40 с.

321. Теория и практика философско-культурологического образования : учеб-метод. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 540400 (050400) Социал.-экон. образование / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена; сост. : В. А. Рабош, Н. В. Романенко, С. Н. Токарев. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. — 496 с.

322. Типсина А. Н. Философия образования: русская и немецкая традиция / А. Н. Типсина // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 6. Философия, политология, социология, психология, право. — СПб., 1997. — Вып. 3. — С. 39 — 43.

323. Ткачева Н. О. Аксиологічні засади педагогічного

процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Н. О. Ткачева. — Луганськ, 2006.

324. Толерантность как практическая философия педагогики : коллектив. моногр. / Буковская Н. В. и др. ; отв. ред. А. В. Перцев. — Екатеринбург : ИНО-Центр: УрМИОН, 2005 — 358 с.

325. Торндайк Э. Л. Процесс учения у человека : пер. с англ. / Э. Л. Торндайк. — М., 1935. — 160 с.

326. Третьяков О. В. Философия образования и проблемы духовного возрождения России / О. В. Третьяков // Центральная Россия на рубеже XXI века : Междунар. науч. конф., 2 — 6 июля 1995 г. — Орел, 1996. — Т. 4. — С. 221 — 224.

327. Трусов Н. А. Технотронная цивилизация и ее влияние на парадигмы современного образования: (гносеол. аспект) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук : спец. 09.00.01 „Онтология и теория познания” / Н. А. Трусов. — М., 1999. — 28 с.

328. Тульчинский Г. Л. Культура, образование и логика / Г. Л. Тульчинский // Современная культура и изменения в содержании образования : метод. материалы для преподавателей, аспирантов и студентов II сиб. конф. „Интеллект, культура и образование”, 4 — 6 окт. 1994 г. — Новосибирск, 1995. — Вып. 3. — С. 4 — 5.

329. Тупталов Ю. Б. К вопросу о философии образования / Ю. Б. Тупталов // Философия образования для XXI века. — М., 1992. — С. 104 — 117.

330. Тхагапсоев Х. Г. Проективно-эстетическая парадигма образования: региональный подход : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук : спец. 09.00.04 „Эстетика” / Х. Г. Тхагапсоев. — СПб., 1997. — 23 с.

331. Тылец В. Г. Психологизация педагогической де-

тельности в контексте современных философско-образовательных концепций / В. Г. Тылец // Вопросы научно-исследовательской работы и образовательной практики высшей школы. — Ессентуки, 1999. — С. 73 — 76.

332. Уварова Е. В. Философия, литература и гуманизм образования / Е. В. Уварова // Обновляющаяся Россия: формирование нового гуманитарного пространства. Саратов, 1997. — С. 262 — 267.

333. Феномен развития в науках о человеке : II Международный науч.-практ. конф., янв. 2006 г. : сб. ст. / под ред. А. С. Мещерякова, О. В. Красновой. — Пенза : Приволж. Дом знаний, 2006. — 213, [1] с.

334. Феноменология образования: вопросы теории и практики : (опыт сотрудничества) : сб. науч. работ. — Владимир, 1999. — 195 с.

335. Философия образования в перспективе XXI века : докл. об итогах чеш.-сов. симпоз. Прага, 4 — 7 июня 1990 г. / Философия образования для XXI века. — М., 1992. — С. 204 — 207.

336. Философия образования для XXI века : сб. ст. / ред.-сост. Н. Н. Пахомов, Ю. Б. Тупталов. — М., 1992. — 208 с.

337. Философия образования и воспитания в национальной традиции России // Национальная идея: образование и воспитание. — Чита, 1998. — Вып.1. — С. 55 — 95.

338. Философия образования как философия человека : история и современность : материалы всерос. науч.-практ. конф. (27 — 29 сент., 2004 г.) / отв. ред. М. П. Арутюнян. — Хабаровск : Изд-во Хабар. гос. пед. ун-та, 2005. — 320 с.

339. Философия образования: «Круглый стол» // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 3 — 28.

340. Философия образования : новые идеи, ценности и цели // Современ. высш. шк. — Варшава, 1990. — № 3 — 4. — С. 207 — 220.

341. Философия образования : сб. науч. ст. — М. : Новое тысячелетие, 1996. — 287 с.

342. Философия образования : состояние, проблемы и перспективы (Материалы заочного „круглого стола”) // Вопр. философии. — 1995. — № 11. — С. 3 — 34.

343. Философия отечественного образования: история и современность : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 60-летию Великой Победы, апр. 2005 г. / редкол.: А. А. Гагаев и др. — Пенза : МНИЦ ПГСХА, 2005. — 147 с.

344. Философия отечественного образования: история и современность : сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф., 2 — 3 марта 2007 г. / под общ. ред. П. А. Гагаева. — Пенза : ПГСХА, 2007. — 310 с.

345. Философия отечественного образования: история и современность : сб. материалов II Всерос. науч.-практ. конф. 17 — 18 февр. 2006 г. / под общ. ред. П. А. Гагаева. — Пенза : МНИЦ ПГСХА, 2006. — 231 с.

346. Философия, культура и образование (Материалы „круглого стола”) // Вопр. философии. — 1999. — № 3. — С. 3 — 54.

347. Философские проблемы образования : сб. ст. — М. : РАГС, 1996. — 265 с.

348. Философские проблемы образования : материалы „круглого стола”. — М., 1993. — 94 с.

349. Философское осмысление теории и практики современного профессионального образования : сб. ст. / редкол. : Н. В. Наливайко (гл. ред.) и др. — Новосибирск : НМЦ ФО НГПУ, 2006. — 265, [4] с.

350. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1981. — 176 с.

351. Фишер М. И. Образование в России: филосо-

фия, идеология, политика / М. И. Фишер // Педагогика. — 1994. — № 6. — С. 17 — 23.

352. Філософія освіти в сучасній Україні : Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 1 — 3 лютого 1996 р. / НАН України ; В. П. Андрущенко (ред.). — К., 1997. — 544 с.

353. Філософія освіти і педагогіка: цінності культури. Комунікативний етикет: Україна, Великобританія, Німеччина, Франція, Іспанія / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка; Пед. коледж Львів. нац. ун-ту ім. Івана Франка / С. О. Черепанова (ред.). — Л., 2007. — 392 с.

354. Фролов А. А. „Параллельность” как феномен философско-педагогического метода А. С. Макаренко / А. А. Фролов // Отечественная философия: русская, российская, всемирная. — Н. Новгород, 1998. — С. 519 — 521.

355. Хазова Л. В. Социально-философские основания, тенденции и перспективы развития современного образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук : спец. 09.00.11 „Социальная философия” / Л. В. Хазова. — Томск, 1998. — 44 с.

356. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. — М. : Мир, 1975. — 272 с.

357. Хрестоматия по педагогической аксиологии : учеб. пособие для студентов вузов / сост. : В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. — 477, [1] с.

358. Цукер А. А. Соотношение философии и образования: (Опыт интерпретации античной постановки проблемы) / А. А. Цукер // II Копнинские чтения. — Томск, 1997. — С. 210 — 216.

359. Челпанов Г. И. Психология. Философия. Образование. Избранные психол. Труды / Г. И. Челпанов. — М. ; Воронеж, 1999. — 521 с. Сер. : Психологи Отечества : избр. психол. тр. : в 70 т.

360. Чернов Н. И. Образование как социокультурное явление: социально-философский аспект исследования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук : спец. 09.00.11 „Социальная философия” / Н. И. Чернов. — Чебоксары, 2005. — 19 с.

361. Чошанов М. А. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации / М. А. Чошанов // Директор шк. — 2000. — № 4. — С. 56 — 62.

362. Чуешов В. И. Философия образования как проблема философии / В. И. Чуешов // Проблемы формирования новых ценностных ориентаций учащейся молодежи и педагогов. — Л., 1991. — Ч. 1. — С. 25 — 27.

363. Шабунин Д. М. Место и роль философии в системе современного образования / Д. М. Шабунин // Учен. зап. Ун-та Поволжья. — М., 1997. — Т. I. — С. 76.

364. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политики (Philosophy of education and educational policies) / В. Д. Шадриков. — М. : Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Изд. фирма „Логос”, 1993. — 181 с.

365. Шварцман К. А. Философия и воспитание. Крит. анализ немарксистских концепций / К. А. Шварцман. — М. : Политиздат, 1989. — 208 с.

366. Швец В. А. Философия и гуманизация образования как фактор культуры / В. А. Швец // Мир культуры: человек, наука, искусство. — Самара, 1996. — С. 61 — 62.

367. Шевелева С. С. Открытая модель образования: (Синергет. подход) (Общество и пробл.). (Пробл. формирования открытого общества в России) / С. С. Шевелева. — М. : Магистр, 1997. — 47 с.

368. Шевелева С. С. Философско-методологические основы современной системы образования: (постнекласс. подход) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос.

наук : спец. 09.00.11 „Соціальна філософія” / С. С. Шевелева. — М., 1996. — 23 с.

369. Шимин Н. Д. Воспитательный потенциал образования как предмет философской рефлексии / Н. Д. Шимин // Проблемы социально-политического развития Российского общества. — Воронеж, 1999. — Вып. 5. — С. 131 — 140.

370. Шими́на А. Н. О единстве философии, науки и образования / А. Н. Шими́на // Новые идеи в философии. — Пермь, 1996. — Вып. 5. — С. 121 — 126.

371. Шими́на А. Н. Современный ренессанс философии педагогики / А. Н. Шими́на // Наука и философия на рубеже тысячелетий: перспективы и горизонты. — Курск, 1995. — С. 191 — 192.

372. Шими́на А. Н. Философские основы образования // А. Н. Шими́на ; Воронеж. гос. пед. ун-т. — Воронеж, 1999. — 118 с.

373. Ширикова А. В. Целеполагание высшего образования США в контексте американской философии образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / А. В. Ширикова. — Ростов-н/Д., 2007. — 27 с.

374. Штанько В. І. Філософські проблеми наукового пізнання : навч. посіб. для студ. техн. спец. вищих навч. закл. / Наук.-метод. центр вищої освіти; Харк. нац. ун-т радіоелектроніки. — Х. : ХНУРЕ, 2006. — 144 с.

375. Шувалова М. К. Культура управления образованием: философско-методологический анализ : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук : спец. 24.00.01 „Теория и история культуры” / М. К. Шувалова. — М., 2007. — 25 с.

376. Щедровицкий П. Г. Введение в мыследеятельностную педагогику / П. Г. Щедровицкий. — Кемерово, 1990.

377. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. — М. : Пед. центр „Эксперимент”, 1993. — 154 с.

378. Щербаков В. С. Философия образования: проблемы и перспективы развития / В. С. Щербаков // Проблемы непрерывного профессионального образования: региональный аспект. — М., 1997. — С. 217 — 222.

379. Эгильский Е. Э. Основы философии образования Макса Шелера / Е. Э. Эгильский // Изв. вузов. Сев.-Кавк. регион. Обществ. науки. — Ростов н/Д., 1999. — № 3. — С. 80 — 82.

380. Юнусова М. Г. Теория и история культуры и проблемы новой философии образования / М. Г. Юнусова // Социально-историческое знание в Татарстане: исследовательские традиции и современность : тез. докл. Респ. науч. конф., 14 — 15 июня 1995 г. — Казань, 1995. — С. 131 — 134.

381. Яковлев В. А. Философия и процесс гуманизации естественно-технического образования / В. А. Яковлева // Проблемы управления в контексте гуманитарной культуры. — М., 1997. — С.160 — 162.

382. Яковлев Р. Я. Философия образования: общее, особенное, единичное в педагогическом процессе / Р. Я. Яковлев ; Акад. пед. и социал. наук, Нац. акад. наук и искусств Чуваш. респ. — Чебоксары, 1997. — 109 с.

383. Яковлев В. В. Использование философско-педагогического наследия И. А. Ильина в духовно-нравственном воспитании старшеклассников: на материале уроков литературы : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / В. В. Яковлев. — СПб., 2007 — 24 с.

384. Ярская-Смирнова В. Н. Философская концепция гуманитаризации образования / В. Н. Ярская-Смирнова // Проблемы гуманитаризации высшего технического образования. — Саратов, 1992. — С. 99 — 103.

385. Bourgeois B. Les attentes culturelles et l'exigence philosophique. Sur une adaptation de l'enseignement de la philosophie / Bourgeois B. // *Debat.* — P., 1998. — № 101. — P. 171 — 173.
386. Brocic M. Tradicija i obrazovanje: filozofski i socioloski aspekt / Brocic M. // *Sociol. studija.* — Beograd, 1993. — № 3. — S. 131 — 138.
387. Bruner G. On Knowing / Bruner G. — N.Y., 1962.
388. Bruner G. Towards a Theory of Instruction / Bruner G. — Harvard, 1966. — 176 p.
389. Egea-Kuehne D. Philosophie de l'education dans le monde anglophone / Egea-Kuehne D. // *Rev. fr. de pedagogie.* — P., 1997. — № 121. — P. 141 — 155.
390. Exploring the highwaxs of thec№ology // *NEP Newsleller.* — P., 1994. — № 3. — P. 8 — 9.
391. Fideler P. A. Towards a „curriculum of hope”: The essential role of humanities scholarship in public school teaching / Fideler P. A. // *Teaching the humanities.* — №.Y., 1994. — P. 119 — 139.
392. Gould-Kreutzer J.M. Foreword: system dynamics in education / Gould-Kreutzer J.M. // *System dynamics rev.* — Cambridge, 1993. — V. 9, № 2. — P. 101 — 112.
393. Gregorian V. Education and our divided knowledge // *Proc. Amer. Philos. Soc.* — Philadelphia, 1993. — V. 137, № 4. — P. 605 — 611.
394. Halal W. E. The information technology revolution / Halal W. E. // *Futurist.* — Washington, 1992. — V. 26, № 4. — P. 10 — 15.
395. Hallak J. Communication technology for learning / Hallak J., Saito Mioko // *NEP newsletter.* — P., 1994. — № 2. — P. 8 — 9.
396. Jackson F. R. Teaching cultural diversity in a teacher

education program / Jackson F. R. // High School J. Chapel Hill, 1994. — V. 77, № 3. — P. 240 — 246.

397. Langenberg D. N. Information technology and the university: Integration strategies for the 21st century / Langenberg D. N. // J. Amer. Soc. Inform. Science. — Washington, 1994. — V. 45, № 5. — P. 323 — 325.

398. Orata P. T. The problem professor of education / Orata P. T. // J. of higher education. Columbus, 1999. — Vol. 70, № 5. — P. 589 — 598.

399. Przylebski A. Polsko-niemiecko-francuskie spotkanie filozofów w Bonn / Przylebski A. // Edukacja filoz. — W-wa, 1998. — № 26. — S. 347 — 349.

400. Scurati C. Profili nell'educazione: Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo / Scurati C. ; collab. di caimi L. et al. — Milano : Vita e pensiero, 1996. — 393 p.

401. Weston A. Risking philosophy of education / Weston A. // Metaphilosophy. — Oxford; Cambridge (Mass.), 1998. — Vol. 29, № 3. — P. 145 — 158.

Наукове видання

КОРОТЯЄВ Борис Іванович
КУРИЛО Віталій Семенович
САВЧЕНКО Сергій Вікторович

ПЕДАГОГІЧНА ФІЛОСОФІЯ

Колективна монографія

Відповідальний редактор — Лобода С. М.
Літературний редактор, коректор — Леснова В. В.
Художнє оформлення — Толокнова О. О.
Комп'ютерний макет — Крайнюк А. М.

Здано до склад. 24.08.2010 р. Підп. до друку 24.09.2010 р.
Формат 60x84 1/16. Папір офсет. Гарнітура Newton.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 19,76. Наклад 500 прим. Зам. № 124.

Видавець

Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Виготовлювач

ТОВ „Лугань-Поліграф”
вул. Робоча, 24, м. Луганськ, 91002. Тел.: 34-76-13, 52-87-94
Свідоцтво про державну реєстрацію № 100154384