

В. В. МАВРІН

аспірант

Класичний приватний університет

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТІ ПРОТЯГОМ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

У статті обґрунтовано соціальний, методологічний і педагогічний критерії періодизації розвитку теорії та практики педагогіки життєтворчості особистості у вітчизняній освіті протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст., розкрито зміст етапів цього історико-педагогічного процесу: інструментально-методичного (1950–1985 рр.), на якому відбувався розвиток нових форм і методів навчально-виховної роботи, які пізніше були інтегровані в технологічно-методичний арсенал педагогіки життєтворчості; трансформаційного (1985–1991 рр.), на якому демократизація суспільного життя та освітньої практики привела до можливості концептуальної артикуляції й реального забезпечення феномену життєтворчості особистості; інтеграційного (1990-ті рр.), на якому відбулася інтеграція структурних елементів педагогіки життєтворчості навколо методологічного ядра – концепту життєтворчості особистості; концептуалізації (з 2000-х рр.), позначеному оформленням педагогіки життєтворчості як освітньої концепції, що відповідає методологічним вимогам системності, комплексності, верифікації та апробації.

Ключові слова: педагогіка життєтворчості особистості, періодизація розвитку освіти України, освітня концепція, школа життєтворчості.

Стратегічні зміни в системі освіти України, передбачені новим Законом “Про освіту” від 05.09.2017, вимагають від педагогів нової якості професійної діяльності, її спрямування на реалізацію пріоритетів розвитку життєвої компетентності випускників, їх готовності до розробки і творчої реалізації свого життєвого проекту, активної участі у глобалізованому, інформатизованому, динамічному суспільному житті. У ст. 12 цього Закону мету загальної середньої освіти визначено як всебічний розвиток, виховання і соціалізацію особистості, що здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації. В цьому контексті архаїчною й гальмівною стає орієнтація консервативних навчальних закладів на нарощування кількісних показників освіченості учнів – традиційних знань, умінь і навичок, що розглядаються з обмежених позицій шкільної практики, а не реальних перспектив успішної життєтворчості особистості в сучасному соціокультурному просторі.

Необхідною передумовою подолання суперечності між діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів і вимогами життя є розробка та впровадження фахівцями інноваційних концептуальних підходів, цільових програм і технологій, які відповідають пріоритетам розвитку національної освіти. Однією з таких інноваційних концепцій є педагогіка життєтворчості особистості, метою якої є спрямування загальноосвітньої практики на

становлення кожного учня як суб'єкта життєтворчості, готового до свідомого проектування та творчого здійснення власного життя.

Науковці ґрунтовно розробляють проблематику педагогіки життєтворчості особистості як на теоретичному рівні, так і в загальноосвітній практиці. Загальні тенденції розвитку педагогіки життєтворчості висвітлено в працях Л. Вознюк, В. Нечипоренко, Д. Пузікова, Л. Сохань та ін. Досвід експериментальної перевірки ідей педагогіки життєтворчості проаналізували Ю. Галенко, Л. Грінь, В. Довбиш, А. Косовський, В. Нечипоренко, О. Радиш та ін. Проте найменш вивченими залишаються історико-педагогічні витоки педагогіки життєтворчості, діалектика її розвитку в контексті тривалого процесу становлення загальної середньої освіти України. Особливий інтерес викликає період другої половини ХХ – початку ХХІ ст., що позначений концептуалізацією педагогіки життєтворчості і широким упровадженням її ідей у загальноосвітню практику. Відсутність обґрунтованої періодизації цього процесу ускладнює розуміння еволюції педагогіки життєтворчості як наукової концепції з історико-педагогічних позицій, зокрема, з урахуванням методологічних принципів історизму та єдності історичного й логічного.

Мета статті – обґрунтування й аналіз етапів розвитку теорії та практики педагогіки життєтворчості особистості у вітчизняній освіті протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

При визначенні критеріїв періодизації розвитку теорії та практики педагогіки життєтворчості особистості у вітчизняній освіті протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст. ми спираємося на сформульовані О. Сухомлинською і С. Бобришовим методологічні положення про домінанти історико-педагогічного дослідження. Зокрема, О. Сухомлинська виділяє соціокультурні домінанти (тип соціальності, що залежить від рівня економічного розвитку, багатоманітності світоглядних орієнтацій, детермінованих ідейними, науковими та іншими установками), культурно-антропологічні домінанти (розгляд історико-педагогічних феноменів з точки зору розвитку потенціалу людини) і суто педагогічні домінанти (інтерпретація навчальних, виховних, освітніх явищ крізь призму гранично педагогізованих основ) історико-педагогічного дослідження [22, с. 21]. С. Бобришов зазначає, що вибір підходу до побудови історико-педагогічної періодизації визначається особливостями методологічних підходів, обраних як платформа дослідження, а також розумінням багатоаспектності феномену педагогіки, представленій як наука, сфера практичної діяльності й форма суспільної свідомості та практики [5, с. 400].

Враховуючи ці методологічні орієнтири, ми виділяємо такі критерії періодизації розвитку теорії та практики педагогіки життєтворчості особистості у вітчизняній освіті протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст.:

– соціальний критерій, що корелює із соціокультурними домінантами (за О. Сухомлинською), розумінням феномену педагогіки як форми суспільної свідомості та практики (за С. Бобришовим) і надає змогу при

розробці періодизації врахувати зовнішній соціальний контекст, специфіку становлення особистості в освітньому просторі, життєтворчий потенціал якого визначається суспільними чинниками, передусім, наявністю реальної свободи життєздійснення, можливостей утвердження суб'єктного статусу людини, її участі в соціокультурному житті на демократичних засадах;

– методологічний критерій, що ґрунтується на інтерпретації феномену педагогіки як науки (за С. Бобришовим) і надає змогу простежити зміни теоретико-методологічного статусу педагогіки життєтворчості в міру її концептуалізації в освітологічному дискурсі, врахувавши їх у періодизації;

– педагогічний критерій, що відображає педагогічні доміанти історико-педагогічного дослідження (за О. Сухомлинською), розуміння феномену педагогіки як сфери практичної діяльності (за С. Бобришовим) і полягає у виділенні етапів розвитку педагогіки життєтворчості з урахуванням якісних змін компонентів освіти: навчання, виховання та розвитку учнів.

Крім зазначених критеріїв, методологічне значення для розробки періодизації розвитку педагогіки життєтворчості особистості у вітчизняній освіті протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст. має загальна періодизація розвитку педагогічної теорії та практики в Україні в досліджуваній період. Так, у запропонованій О. Сухомлинською періодизації розвитку педагогіки в Україні шостий період (українська педагогічна думка й школа за радянських часів) поділяється на такі етапи: 1) етап експериментування та новаторства (1920–1933 рр.); 2) етап розвитку української педагогіки як складової “російсько-радянської” культури (1933–1958 рр.); 3) етап розвитку української педагогічної думки у світлі Закону “Про зміцнення зв’язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР” та змагань за демократичний розвиток (1958–1985 рр.); 4) становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках радянського дискурсу (1985–1991 рр.); 5) етап розвитку педагогіки і школи в Українській державі (з 1991 р.) [22, с. 65–66].

Л. Березівська виділяє два періоди реформування шкільної освіти в Україні за радянської доби: 1) радянська реформа школи в УРСР (1919–1930 рр.); 2) реформування радянської загальноосвітньої школи в УРСР в умовах авторитарного суспільства (1930–1991 рр.). У межах другого періоду Л. Березівська розрізняє чотири етапи: 1) контрреформа шкільної освіти як її уніфікація в загальнорадянську (1930 – початок 1950-х рр.); 2) реформа щодо зміцнення зв’язку школи із життям 1956–1964 рр. як складова десталінізації суспільного життя; 3) часткові зміни й наростання стагнаційних явищ у шкільній освіті (1964–1984 рр.); 4) зародження демократичних змін на тлі реформи загальноосвітньої й професійної школи та визрівання національної реформи освіти (1984–1991 рр.) [3, с. 46].

Спираючись на наведені періодизації розвитку освіти України, ми пропонуємо періодизацію розвитку педагогіки життєтворчості протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст., розроблену з урахуванням соціального, методологічного та педагогічного критеріїв. Зокрема, цей кон-

тинуальний історико-педагогічний процес можна умовно поділити на чотири етапи:

1) інструментально-методичний (1950–1985 рр.), на якому відбувався розвиток нових форм і методів навчально-виховної роботи в системі загальної середньої освіти, які пізніше були інтегровані в технологічно-методичний арсенал педагогіки життєтворчості. На цьому етапі концепт життєтворчості особистості в педагогічному дискурсі ще не використовували, оскільки аналіз суспільно-історичних умов тогочасної радянської дійсності за соціальним критерієм розробки періодизації свідчить, що як індивідуальна, так і колективна життєтворчість жорстко обмежувалися партійними імперативами, будь-який відступ від їх ретельного дотримання влада переслідувала, про що свідчить життєва доля багатьох дисидентів. Характеризуючи суспільно-політичну ситуацію в СРСР, А. Сахаров у 1974 р. зазначав: “До тих небагатьох, хто не підкоряється домінуючому угодовству, держава продовжує застосовувати репресії. Поряд із судовими репресіями найбільш важливу і вирішальну роль у збереженні цієї атмосфери внутрішнього й зовнішнього підкорення відіграє влада держави, що сконцентрувала в своїх руках усі економічні та соціальні важелі. Це найбільшою мірою тримає в невидимій залежності тіло й дух більшості людей” [20, с. 12]. В умовах панування радянської ідеології, що передбачала примат колективу над особистістю та схвалювала диктатуру панівного класу, ідея вільного проектування й творчого здійснення людиною свого життя могла маніфестуватися лише на периферії педагогічного дискурсу, не зачіпаючи основ комуністичного світогляду. Хоча прогресивні педагоги й психологи (В. Сухомлинський, Г. Костюк, В. Роменець) у своїх наукових працях і практичній діяльності продовжували розвивати цю ідею, її непропорційно обмежена репрезентація в загальній педагогічній проблематиці, порівняно з питаннями методичного забезпечення якісної освіти для її наближення до вимог життя, надає змогу кваліфікувати цей етап саме як інструментально-методичний (за педагогічним критерієм розробки періодизації). Як зазначає О. Адаменко, більшість педагогічних досліджень у 50–60-х рр. ХХ ст. були спрямовані на вирішення проблем засобів і методів навчання, політехнічної підготовки, програмованого навчання, формування знань, умінь, навичок учнів. Недостатньо уваги приділяли проблемі змісту освіти [1, с. 20];

2) трансформаційний (1985–1991 рр.), на якому демократизація суспільного життя (за соціальним критерієм) й освітньої практики (за педагогічним критерієм), ініційована масштабною перебудовою всіх аспектів радянського суспільства, привела до появи принципової можливості для концептуальної артикуляції та реального забезпечення феномену життєтворчості особистості. Видання в 1985 р. колективом українських учених монографії “Жизнь как творчество (социально-психологический анализ)” зумовило введення концепту життєтворчості особистості у вітчизняний

науковий дискурс, що за методологічним критерієм є важливим чинником подальшого розвитку педагогіки життєтворчості;

3) інтеграційний (1990-ті рр.), на якому відбулася інтеграція структурних елементів педагогіки життєтворчості навколо методологічного ядра – концепту життєтворчості особистості. За соціальним критерієм, проголошення в незалежній Україні найвищою соціальною цінністю людини, її життя і здоров'я, честі і гідності, недоторканності і безпеки (ст. 3 Конституції України), розбудова демократичного суспільства уможливили реальну життєтворчість особистості, зумовили звільнення освітньої практики від жорсткого політичного пресингу, створили підґрунтя для її спрямування на становлення учнів як творців і проектувальників власного життя. За методологічним критерієм, видання Інститутом системних досліджень освіти Міністерства освіти України науково-методичного збірника “Школа життєтворчості особистості” (1995 р.) відкрило нову сторінку розвитку педагогіки життєтворчості, зумовило її позиціонування в науці не тільки як сукупності евристичних ідей, але і як системи теоретичних положень, які підтверджуються фактологічними, експериментальними даними;

4) концептуалізації педагогіки життєтворчості особистості (з 2000-х рр.), що ми пов'язуємо з підготовкою та виданням науково-методичного збірника “Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми” (2006 р.). У статтях науковців і педагогів-практиків педагогіка життєтворчості особистості розглядається як інноваційна освітня концепція, упровадження якої відповідає домінантам випереджального розвитку національної системи освіти, запитам учнів і їхніх батьків, поглядам педагогів на можливості вдосконалення загальноосвітньої практики.

Розвиток педагогіки життєтворчості особистості на кожному з виділених етапів мав певні специфічні характеристики, зокрема, відмінності в соціокультурному контексті, спрямованості та результатах цього процесу, які доцільно розглянути докладніше.

Хоча за сутнісними ознаками інструментально-методичний етап розвитку педагогіки життєтворчості особистості (1950–1985 рр.) був досить монолітним, зовнішні чинники діяльності загальноосвітніх шкіл на цьому етапі помітно варіювали залежно від коливань партійного курсу, який мав абсолютний вплив на сферу освіти. Доленосним рубежем для вітчизняної освіти й суспільства в цілому став 1953 р., адже зі смертю І. Сталіна закінчилися тотальне регламентування освітньої політики пріоритетами культури особи, яке на початку 1950-х рр. було доведено до абсурду, і стагнація навчально-виховного процесу, підтримувана консервативним режимом. Як зазначає О. Адаменко, за післявоєнні роки в Україні не вийшло жодної значної монографії, нового підручника, не було захищено жодної докторської дисертації, у наукових працях переважали опис та пояснення фактів, педагогіка як наукова дисципліна продовжувала магістральну тенденцію 30-х рр. ХХ ст. – розрив із національним корінням, уніфікацію, регламентацію та стандартизацію [1, с. 6]. Характерним прикладом викривлень у

сфері вітчизняної освіти, породжених культом особи, був зміст питань, обговорюваних на республіканській нараді працівників народної освіти України, що відбулася 3–6 березня 1952 р. в Києві. Виступаючи з програмною доповіддю, міністр освіти УРСР Г. Пінчук у першу чергу наголосив, що “минулий і поточний навчальні роки були позначені посиленням уваги працівників шкіл до перебудови викладання основ наук у світлі геніальних праць товариша Сталіна з питань мовознавства, які підняли на новий, вищий ступінь радянську науку, у тому числі педагогічну, допомогли значно підняти рівень усієї навчально-виховної роботи” [17, с. 56]. Під “геніальними” працями Сталіна мали на увазі три статті, опубліковані в газеті “Правда” в 1950 р. і пізніше видані як окрема брошура на тему “Марксизм і питання мовознавства” обсягом 55 сторінок. Статті були присвячені критиці мовознавчої теорії радянського лінгвіста М. Марра і не мали жодного стосунку до актуальних педагогічних проблем. Тим не менше, освітяни були змушені оголосити цю сталінську працю фундаментальною й посилятися на неї як на методологічну основу радянської педагогіки.

Певному оновленню освітнього процесу сприяла активізація політехнічного навчання, проголошена в директивах XIX з’їзду КПРС. З приходом до влади М. Хрущова цей курс посилювався, розпочалася масштабна реформа загальної середньої освіти, спрямована на подолання її відриву від життя. У міру розгортання реформи збагачувалася фахова дискусія з питань упровадження політехнічного навчання. Так, у 1956 р. у номерах журналу “Радянська школа” було надруковано 32 статті з різних питань політехнічного навчання й виробничої практики учнів.

У 1958 р. з ініціативи М. Хрущова було прийнято Тези ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про зміцнення зв’язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні”, у яких констатовано недостатній зв’язок школи із життям і запропоновано нову систему середньої освіти. Того ж року Верховна Рада СРСР прийняла Закон “Про зміцнення зв’язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР”, що передбачав упровадження загальнообов’язкової восьмирічної освіти й поширення виробничого навчання, яке могло проводитися на базі підприємств, колгоспів, навчально-дослідних господарств тощо. Наступного року аналогічний закон було прийнято в УРСР.

На момент прийняття цього закону в Україні виробниче навчання було впроваджено майже в 5700 середніх школах, понад півмільйона старшокласників вивчали різні виробничі спеціальності [23, с. 3]. Вже в 1959–1960 н. р. виробниче навчання здійснювалося в усіх середніх школах УРСР. За даними, поданими в редакційній статті газети “Радянська школа”, близько 445 тис. учнів 8–10 класів оволодівали понад 100 спеціальностями промислових і сільськогосподарських профілів. На базі промислових підприємств проводили виробниче навчання понад 128 тис. учнів. Серед найбільш поширених спеціальностей – токарна, слюсарна, фрезерна справи, які вивчали понад 56 тис. учнів. З 225 тис. учнів сільських шкіл,

виробниче навчання яких здійснювалося на базі колгоспів, радгоспів, РТС, понад 150 тис. опанували спеціальності рільників, плодоовочівників, тваринників, 48 тис. – механізаторів сільського господарства [9, с. 3].

Хід і проміжні результати реалізації реформи загальноосвітньої школи обговорювали на Другому з'їзді вчителів УРСР (14–16 жовтня 1959 р.). У доповіді міністр освіти І. Білодід зазначив, що виробниче навчання значно розширює виховні можливості школи, оскільки учні долучаються до трудової діяльності, включаються в життя виробничого колективу, який створює матеріальні цінності й бере активну участь у житті країни. У цих умовах створюються нові життєві відносини між учнями, нові перспективи [8, с. 16–18].

З позицій педагогіки життєтворчості ініційовану М. Хрущовим реформу можна розглядати як якісний стрибок у модернізації загальної середньої освіти з метою її наближення до вимог життя, що на тлі часткової демократизації суспільного життя сприяв активізації масових педагогічних пошуків шляхів збагачення методичного забезпечення навчально-виховної роботи в школах, посиленню її практико зорієнтованого характеру, подолання рудиментів схоластичної освіти. Хоча основною формою організації навчальної діяльності залишався урок, зміни в змісті освіти, що вимагали зв'язку навчання із життям, зумовили експериментальне впровадження нових форм і методів роботи. Науковці у своїх публікаціях значну увагу приділяли проблемі розвитку педагогічних методів, що відповідали б новим вимогам до місії школи. Професор С. Чавдаров одним з аспектів відриву школи від життя вважав застій, консерватизм у застосуванні нових методів навчання. Учений наголошував, що в школі більше дбають про збагачення пам'яті учнів сумою знань у вигляді готових фактів, положень і формул, ніж про те, щоб ці знання здобувалися учнями в результаті їх власних інтелектуальних і фізичних зусиль. Недостатньо широко використовували різноманітні засоби унаочнення: кіно, екскурсії, лабораторно-практичні заняття [25, с. 21]. В. Шморгун до позитивних тенденцій оновлення методичної основи шкільного навчання зарахував ширше застосування демонстрацій і дослідів, експериментів, лабораторних та практичних робіт, екскурсій і творчих робіт учнів [28, с. 29].

Позитивною тенденцією вдосконалення методичного забезпечення виробничого навчання було поширення методу виробничих завдань, які за своїм цільовим призначенням і сутнісними характеристиками є модифікаціями сучасних компетентнісно зорієнтованих завдань. В. Помагайба зазначав, що метод виробничих завдань передбачає таку послідовність виконання трудового завдання: 1) визначення засобів роботи; 2) вивчення технології виробничого процесу; 3) складання загального кошторису; 4) планування завдань і їх виконання; 5) підсумок виконання [16, с. 23]. Г. Костюк вважав розв'язування учнями навчально-трудова завдань, в якому поєднуються навчальні та трудові дії, цінним для розвитку їхнього мислення [10, с. 71].

Аналіз процесу й результатів реформи загальної середньої освіти, спрямованої на її зближення із життям, надає змогу виділити ряд безперечних позитивних здобутків, важливих з погляду педагогіки життєтворчості особистості, основними з яких є:

- подолання ізоляції школи від суспільного життя, створення умов для збагачення життєвого та трудового досвіду учнів у процесі активної взаємодії з різними суб'єктами соціальної практики. Як зазначає Л. Пироженко, виробниче навчання передбачало суттєву зміну у відносинах між школою та суспільством, яке у вигляді трудових колективів залучалося до безпосередньої участі в навчальному процесі школи. Через її відносини з органами місцевої влади, підприємствами формувалося нове освітнє середовище [15, с. 52];

- зростання ефективності навчання як чинника майбутньої професійної діяльності учнів. На думку Г. Костюка, поєднання навчання з продуктивною працею потрібне, по-перше, для самого навчання з основ наук, для набуття учнями повноцінних, життєвих, а не формальних знань, для піднесення виховної й розвивальної ролі навчання. По-друге, воно потрібне й для повноцінної трудової підготовки учнів до життя [12, с. 11];

- підвищення навчальної мотивації учнів за рахунок участі в соціально значущій діяльності та розв'язанні реальних життєвих проблем, які потребують розширення знань, удосконалення умінь і навичок, постійної самоосвіти.

Проте поряд із цими активами в практиці масштабного здійснення виробничого навчання були присутні й серйозні недоліки, які після відставки М. Хрущова були критично осмислені новим керівництвом СРСР і в кінцевому підсумку призвели до згорання реформи. До таких недоліків можна зарахувати:

- відсутність глибокого наукового обґрунтування системи виробничого навчання внаслідок недостатнього попереднього експериментування й об'єктивних досліджень можливих наслідків реформи. Л. Пироженко звертає увагу на те, що навіть після початку впровадження політехнічного навчання залишилося нерозробленим питання про мінімум трудових умінь, яких учні мали набути за програмою в кожному класі, не було зроблено науково обґрунтованих висновків про те, які форми та методи навчання сприяють ефективній реалізації змісту політехнічної освіти [15, с. 56];

- значне перевантаження учнів через необхідність засвоєння шкільної програми з одночасною активною участю у виробничому навчанні і, як результат, зниження рівня загальноосвітньої підготовки та інтелектуального потенціалу випускників. Так, Г. Костюк вважав шкідливими випадки перевантаження учнів виробничою та іншою суспільно корисною працею, захоплення суто економічною продуктивністю, що знижує виховну цінність праці, забирає в учнів багато енергії й знижує якість навчання [12, с. 18];

- неготовність багатьох педагогів до роботи в нових умовах, що зумовлювала спрощення виробничого навчання до рівня ремісництва че-

рез його формальну організацію, ігнорування його зв'язку з вивченням основ наук;

– складність забезпечення відповідності обраних профілів виробничого навчання учнів потребам народного господарства. У редакційній статті журналу “Радянська школа” наголошено, що в багатьох випадках критерієм для визначення профілю професійної підготовки була тільки одна база, розташована поблизу школи, або лише бажання обрати більш легкі для опанування учнями спеціальності. Це призводило до диспропорції між підготовкою учнів і потребами ринку праці, коли, наприклад, потреба в будівельниках (монтажниках, крановиках тощо), зумовлена розгортанням у країні будівництва, не привертала уваги з боку шкіл [9, с. 3–4];

– зростання суперечності між переважною підготовкою учнів до низькокваліфікованої праці й потребою народного господарства в освічених фахівцях, здатних до роботи у високотехнологічних умовах.

Враховуючи вказані переваги й недоліки практики виробничого навчання, можна зробити висновок, що з позицій педагогіки життєтворчості цей досвід є цінним для вдосконалення сучасної соціальної практики учнів, зокрема, за виробничим напрямом. Оскільки тогочасна система виробничого навчання була нерозривно пов'язана зі специфічними суспільними детермінантами, у сучасних умовах можна використовувати лише її окремі елементи, що узгоджуються з вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів і професійної підготовки фахівців. Тож уроки хрущовської освітньої реформи вказують на те, що виробничу соціальну практику учнів доцільно здійснювати за вектором не професіоналізації загальноосвітньої підготовки, а комплексності – для ознайомлення учнів з реаліями трудового життя, вимогами різних професій, розвитку соціальної компетентності, підготовки до свідомого професійного вибору й здобуття вищої або професійно-технічної освіти.

З приходом до влади брежнєвської команди пріоритети освітньої політики суттєво змінилися. Як зазначає Л. Пироженко, якщо на початку 60-х рр. ХХ ст. головним завданням загальної середньої освіти була підготовка до праці на виробництві, то в середині 60-х рр. ХХ ст. акцент змістився на загальну освіту та розвиток. Політехнічна складова поступово формалізується й вилучається, а виробниче навчання перестає бути обов'язковим [15, с. 63].

Ці стратегічні зміни закономірно позначилися й на пріоритетних напрямках розвитку методичного арсеналу загальноосвітньої підготовки учнів. З позицій педагогіки життєтворчості важливо те, що на перший план було висунуто методи проблемного навчання, які в умовах класно-урочної системи давали змогу максимально актуалізувати компетентнісний потенціал освітнього процесу, спрямувати його на вправляння учнів в аналізі й розв'язанні навчальних проблем, які структуровано репрезентують реальні проблеми: наукові, виробничі, суспільні тощо. У своєму виступі на республіканській нараді активу працівників народної освіти УРСР (1967 р.) директор Науково-дослідного інституту педагогіки В. Чепелев повідомив, що

колектив Інституту приділяє увагу питанням проблемного навчання, визначенню ролі дослідницького принципу в навчанні, ознайомленню учнів у процесі навчання з методом самої науки [30, арк. 172].

Спираючись на дослідні дані, Г. Костюк стверджував, що проблемний метод навчання дає найкращі результати щодо розвитку мислення учнів, які входять у роль дослідника, “перевіdkривають” уже відкриту, але нову для них істину [10, с. 69]. А. Алексюк акцентував роль проблемного навчання у формуванні творчої особистості, здатної самостійно оволодівати знаннями, які здобуло людство. На думку автора, суть навчальної проблеми полягає в наявності суперечності між відомими й невідомими для учнів знаннями, навичками та уміннями, для пояснення яких у них не вистачає попередніх знань. Ця суперечність стає новим стимулом, рушійною силою для подальшого навчання, створює ситуацію “бажання вчитися” [2, с. 82–83]. У звіті Міністерства освіти УРСР за 1966–1967 н. р. наголошено, що проблемне викладання сприяло підвищенню ефективності уроків, викликавши глибоку зацікавленість учнів, створювало атмосферу колективних шукань [29, арк. 29].

Поряд із використанням проблемних методів, підвищенню життєвої значущості навчання сприяло впровадження інших форм і методів активізації освітнього процесу. Міністр освіти УРСР П. Удовиченко зазначав, що в школах все ширше практикували проблемне викладання, дослідницький метод, семінарські заняття, диспути й факультативні заняття [24, с. 16]. Звіт Міністерства освіти УРСР за 1966–1967 н. р. свідчить, що в навчальному процесі дедалі більше місце посідали екскурсії, практичні заняття, використання краснорічного матеріалу [29, арк. 13]. У практику роботи шкіл активно входили уроки-екскурсії, уроки-конференції, уроки-диспути, дискусії тощо [29, арк. 21]. З новими варіаціями використовували метод виробничих завдань: учителі математики практикували складання завдань на матеріалі державного плану розвитку народного господарства [29, арк. 39].

Водночас певне похвалення навчального процесу у зв’язку з використанням зазначених форм і методів роботи не могло зупинити наростання в загальній середній освіті стагнаційних явищ, які, з одного боку, відображали загальну суспільно-політичну ситуацію в роки “застою”, з іншого – мали специфічні освітні конфігурації, зумовлені стандартизацією й формалізмом навчально-виховної роботи, збільшенням суперечностей між шкільними настановами учнівській молоді та реаліями суспільного життя, посиленням ідеологічних впливів і дріб’язкового партійного контролю над школою. Найвиразнішою рисою досліджуваного періоду була посилена ідейно-політична робота в школах, спрямована на формування особистості учня з чітко заданим переліком якостей будівника комунізму. У масштабі всієї країни організовували річну роботу шкіл з ленінської теми, проводили ленінські тижні, ленінські заліки, старшокласників орієнтували на створення індивідуальних ленінських бібліотек. У звіті Міністерства освіти УРСР за 1966–1967 н. р. зазначено, що в процесі вивчення історії та суспільствознавства

основну увагу приділяли засвоєнню керівної й спрямовуючої ролі КПРС на всіх етапах комуністичного будівництва, правильному розумінню ролі класів і класової боротьби. Уся навчально-виховна робота з історії та суспільствознавства проходила під знаком розкриття переможних ідей Великого Жовтня [29, арк. 33]. Провідним у діяльності педагогічних колективів шкіл вважали ідейне загартування школярів, формування в них марксистсько-ленінського світогляду, комуністичної свідомості [29, арк. 66–67].

У здійсненому вище аналізі ми зосередилися на розвитку методичного забезпечення навчального процесу, залишаючи поза увагою виховний процес, який у досліджуваній період зазнав менших змін унаслідок його тотального підпорядкування ідейно-політичним пріоритетам, які залишилися інваріантними. Як зазначає О. Адаменко, протягом 1950–1970 рр. в освіті УРСР домінував функціональний підхід до виховання, альтернативний до особистісно зорієнтованого підходу [1, с. 23]. Разом із тим, у межах цього підходу, схвалюваного партійною логікою, педагогам дозволяли окремі спроби обстоювання демократизації й гуманізації виховного процесу. Ідеї щодо пріоритетності самовиховання особистості та організації учнівського самоврядування обговорювали досить широко, але тільки в межах радянського дискурсу. Так, П. Чамата наголошував, що в процесі самовиховання особистість, яка зростає, стає вже не лише об'єктом, а й суб'єктом виховання. До основних засобів педагогічного керівництва процесом самовиховання учнів учений зараховував дружні, товариські поради, підбадьорювання, перевірку взятих на себе зобов'язань тощо [26, с. 48].

М. Гончаров стверджував, що успішне виховання неможливе при надмірній регламентації й сковуванні діяльності кожного учня та учнівських колективів. Автор пропонував переглянути із цих позицій роль піонерської й комсомольської організацій у школі, вважаючи, що адміністрації потрібно передати їм усі функції з організації шкільного учнівського самоврядування, створити умови для самодіяльності та творчої активності школярів [6, с. 19–20].

Зазначені ідеї самовиховання особистості та організації учнівського самоврядування, поряд з іншими ідеями щодо життєтворчої спрямованості виховного процесу в школі, набули основоположного значення в дослідженнях і практичній діяльності В. Сухомлинського, якому, на думку О. Адаменко, вдалося в межах радянської парадигми виховання обґрунтувати та реалізувати на практиці гуманістичну й демократичну за своєю сутністю систему виховання [1, с. 25]. Поєднання ґрунтовного наукового аналізу свого величезного педагогічного досвіду з яскравим літературним талантом надало змогу В. Сухомлинському переконливо показати у своїх фундаментальних працях, що проблеми зближення освіти із життям, становлення особистості як суб'єкта життєтворчості, педагогічного супроводу цього складного та тривалого процесу є надзвичайно актуальними й мають бути в епіцентрі уваги освітян. Як зазначає О. Невмержицька, педагогічна спадщина В. Сухомлинського є важливою для навчання учнів мистецтва

життєтворення – уміння й майстерності у творчій побудові свого життя, що базується на глибокому його знанні, оволодінні технологією програмування та здійсненні життя як індивідуально-особистісного життєвого простору [14, с. 22].

І. Бех стверджує, що у виховній системі В. Сухомлинського ідея життєтворчості особистості є завершальною ланкою як у теоретичному, так і в практичному контекстах [4, с. 5]. На думку вченого, В. Сухомлинський не обмежував життєтворчість лише індивідуальним буттям, а розглядав її в більш широкому соціальному контексті. Якби всі молоді люди були збагачені цінністю власної життєтворчості, суспільство було б гармонійним, а кожен громадянин – щасливим [4, с. 7].

Характерно, що в програмній статті “Моя педагогічна віра” В. Сухомлинський розглядає актуальні проблеми освіти в контексті життєтворчих пріоритетів становлення особистості дитини. Проголошуючи, що “альфою й омегою моєї педагогічної віри є глибока віра в те, що людина така, якою є її уявлення про щастя” [21, с. 416], В. Сухомлинський підкреслює виключну важливість цілісного суб’єктивного образу успішної й щасливої життєвої траєкторії, на основі якого розгортається процес життєздійснення. Ця позиція педагога – визнання конструктивної ролі певного патерну, що акумулює суб’єктивне бачення ідеальних характеристик особистості та її буття, – свідчить про розуміння ним значення життєвого проекту молоді людини, який також можна подати як її власне уявлення про своє майбутнє щастя в усій повноті й розгалуженості цього поняття. Життєтворчу спрямованість освіти В. Сухомлинський вважає водночас і одним з основних критеріїв її ефективності: “Найбільш досконалі методи та прийоми виховання залишаться марними, якщо не приведуть до того, що людина подивиться на себе, замислиться над власною долею” [21, с. 418].

Якщо В. Сухомлинський розробляв проблематику життєтворчості особистості в педагогічному контексті, то два інших фундатори сучасної української психолого-педагогічної науки – Г. Костюк і В. Роменець – переважно в психологічному.

Досліджуючи психологічні чинники ефективного навчально-виховного процесу, Г. Костюк велику увагу приділяв ролі життєвої перспективи особистості, її здатності передбачати та структурувати власне майбутнє: “З віком поступово збільшується роль власної активності особистості в її розвитку. Виникають більш віддалені цілі, перспективні плани, формуються ідеали, які впливають на розвиток особистості. Передбачаючи майбутнє, усвідомлюючи свої досягнення й недоліки, особистість починає прагнути до самовиховання та самовдосконалення” [13, с. 136]. Учений вважав життєву перспективу необхідною умовою самовиховання особистості: “Перспективні цілі, ідеали, якими керується особистість у своїх намаганнях удосконалити себе саму, – це передбачення нею майбутнього, до якого вона прагне, тих цінностей, які є для неї невичерпним джерелом майбутніх радостей. Тут закономірно виникають суперечності між тим, до чого прагне

особистість, і тим, що в неї є. Вони стають джерелом її активності, спрямованої на самовиховання” [11, с. 39].

Проблема психолого-педагогічної підготовки учнів до свідомої розбудови майбутнього життя була ґрунтовно розроблена В. Роменцем. Уже в 60-х рр. ХХ ст. він розпочав ґрунтовне дослідження психології творчості та уяви, зокрема, психологічних особливостей формування мрії в старшокласників. Учений зазначає, що в підлітковому віці мрія ще слабо пов’язана з усвідомленням життєвого призначення та цілей школяра, але в юнацькому віці мрія випереджає природний хід подій. Вважаючи цілком природною початкову споглядабельність і недостатню диференційованість юнацької мрії, В. Роменець водночас наголошує: “Щоб бути дійовою, мрія повинна стати образною метою діяння. <...> Мрія розвивається разом із збагаченням життєвого досвіду. Усвідомлюючи себе як творця, юнаки найчастіше і мрію свою пов’язують із здібностями, талантом” [18, с. 27–28]. На думку вченого, у міру усвідомлення юнаком зв’язку між піднесеною думкою про загальну мету життя та своєю конкретною повсякденною діяльністю виникає дійова реальна мрія, яка несе в собі потужний творчий імпульс. У монографії “Фантазія, пізнання, творчість” (1965 р.) В. Роменець акцентує значення юнацької мрії про майбутню життєву перспективу. Він зазначає, що ця піднесена мрія, на відміну від епізодичних уявлень, весь час залишається, перебуває в стані постійного розвитку. Життя виявилось б важким, якби мрія, спинившись у розвитку, зникла [19, с. 99].

Наукова спадщина Г. Костюка і В. Роменця в галузі педагогічної психології стала методологічним підґрунтям для формування нового дослідницького напрямку – вивчення значення образу майбутнього (у формі ідеалів, мрій, цілей, планів тощо) як чинника розвитку суб’єктної активності особистості. У межах цього напрямку в 1990-х рр. виникла наукова концепція психології життєтворчості особистості, яку з початку її становлення розглядали в нерозривному методологічному зв’язку з педагогікою життєтворчості, експлікованому в змісті навчально-методичного посібника “Психологія і педагогіка життєтворчості” (1996 р.).

Отже, значення інструментально-методичного етапу для розвитку педагогіки життєтворчості полягало, передусім, у розробці та експериментальній перевірці нових форм і методів навчально-виховної роботи, покликаних подолати розрив між загальноосвітньою школою й життям, підготувати учнів до успішного опанування професії та активної участі в соціокультурній практиці. На відміну від методичного компонента, ідеї педагогіки життєтворчості на цьому етапі мали периферійне значення, оскільки не вписувалися в офіційний і чітко регламентований радянський дискурс, у якому проблема індивідуальної життєбудови асоціювалася з буржуазним індивідуалізмом і суб’єктивізмом, а освіта мала значення як засіб утвердження колективістської парадигми, виховання людини із чітко визначеною ментальністю, що не передбачала варіацій у вигляді пошуку власної філософії життя, системи цінностей тощо.

Несвоєчасними ідеї життєтворчості особистості залишалися до 1980-х рр., коли на тлі демократичної перебудови суспільства й пошуків шляхів подолання кризових явищ були реконструйовані державна ідеологія та освітня політика, в якій поряд з імперативом колективізму знайшлося місце визнанню ролі індивідуальної ініціативи й випереджальної активності особистості як суб'єкта соціального розвитку. Зміни суспільного буття та освітніх пріоритетів позначилися на розвитку педагогіки життєтворчості, що перейшов на якісно новий етап – трансформаційний. Його визначальною ознакою були глибокі та динамічні зміни в загальній середній освіті, які водночас ще не привели до появи її нової якості внаслідок збереження старого радянського ладу. О. Адаменко підкреслює специфіку цього періоду як часу перезавантаження освіти, зазначаючи, що “80-ті роки ХХ ст. зв'язали між собою два етапи розвитку вітчизняної теорії виховання. У цей час отримали продовження тенденції попередніх десятиріч та з'явилися паростки нових підходів до виховання” [1, с. 25].

Для розвитку педагогіки життєтворчості найважливішими були такі трансформаційні процеси:

- реформування загальної середньої освіти, вектори якого встановлювалися постановою Верховної Ради СРСР “Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи” від 12.04.1984, в якій було визначено необхідність подолання ряду негативних явищ у роботі загальноосвітніх шкіл, спрямування їхньої діяльності на розкриття гуманістичної природи соціалізму й підвищення творчої активності людини;

- відновлення плюралізму у вітчизняній педагогіці, ліквідованого в 1930-х рр. Як зазначає О. Адаменко, “у 80-ті роки починається відхід від стандартних шляхів вирішення виховних завдань, поширюються ідеї педагогіки співробітництва, педагогіки творчості, педагогіки життя” [1, с. 23];

- критика панівної суб'єкт-об'єктної парадигми в освіті, поступове утвердження суб'єкт-суб'єктного принципу взаємодії педагога з учнями. Так, педагог-новатор В. Шаталов у 1980-х рр. виступив з гострою критикою існуючої виховної практики, вважаючи, що прагнення дорослих запрограмувати кожен крок школярів, утримувати їх “на віжках” породжує покоління покірних і безініціативних рабів [27, с. 60–61]. Ефективність своєї методики В. Шаталов пояснював тим, що вона забезпечує самопізнання й самоутвердження кожного учня, його реальну суб'єктну позицію: “Моїх десятикласників запитали: “В чому ви бачите переваги нової методики?” Відповідь була неочікуваною: “Тепер кожен із нас відчуває себе людиною” [27, с. 42–43]. Поступово, у міру розгортання в суспільстві демократичних процесів, усвідомлення необхідності надання учням реального, а не формального учнівського самоврядування зростало й у керівних колах. Так, у постанові колегії Міністерства освіти УРСР від 19.02.1986 № 2/12 наголошено на необхідності “піднести роль органів учнівського самоврядування у розвитку ініціативи і корисних починань” [31, арк. 58];

– критичне переосмислення комуністичних міфологем, одним з аспектів якого було послаблення колективістського імперативу й поступове утвердження в суспільній філософії та психології ідеї самоцінності особистості, її права на життєве самовизначення й самостійну життєпобудову. Така переоцінка цінностей сприяла активізації дослідницьких розвідок за раніше непріоритетними напрямками суспільно-гуманітарних наук, зокрема, за напрямом індивідуальної життєтворчості особистості. Як результат, у 1985 р. колектив українських учених видав монографію “Жизнь как творчество (социально-психологический анализ)” [7], у якій уперше у вітчизняній науці було сформульовано, обґрунтовано та проаналізовано концепт життєтворчості особистості. У монографії життєтворчість розглянуто як вищий різновид людської свободи, що виростає на економічній, соціальній і духовній свободі.

Оскільки монографія була видана в 1985 р., її безперечна наукова цінність як першої спроби цілісного аналізу проблематики життєтворчості особистості суттєво обмежувалася ідеологічними рамками, дослідженням усіх питань у руслі комуністичного світогляду й марксистсько-ленінської методології. Через це імпліцитно в монографії наявні суперечності, властиві радянським гуманітарним наукам (між свободою особистості й диктатурою пролетаріату, між методологічною орієнтацією на пізнання істини та ідеологічною заангажованістю тощо). Як результат, фундаментальне питання про сутність життєтворчості іноді трактували недостатньо об’єктивно. Так, автори наголошують, що “ідеологічною основою піднесення особистості, зростання її ролі як суб’єкта життєтворчості є марксистсько-ленінський світогляд” [7, с. 4], що насправді утверджував примат колективу над індивідуальністю, допускав принципову можливість пригнічення людини, яка не відмовлялася від своєї свободи мислити інакше, ніж цього вимагала партія.

Лише з розпадом СРСР і проголошенням незалежності України з’явилися можливості для об’єктивного, неупередженого дослідження проблематики життєтворчості особистості й розробки відповідної педагогічної концепції. Звільнення від класичних радянських ідеологем надало змогу фахівцям визнати неефективність орієнтації на середньостатистичного учня й зосередитися на індивідуальних потребах кожної дитини. На інтеграційному етапі розвитку педагогіки життєтворчості (1990-ті рр.) питання оновлення освітнього процесу, його спрямування на становлення учнів як творців і проектувальників власного життя набули нового суспільного звучання, що сприяло активізації наукових розвідок і розгортанню масштабної експериментальної роботи в навчальних закладах. Відбулася інтеграція структурних елементів педагогіки життєтворчості навколо методологічного ядра – концепту життєтворчості особистості. У науково-методичному збірнику “Школа життєтворчості особистості”, виданому в 1995 р. Інститутом системних досліджень освіти Міністерства освіти України, педагогіку життєтворчості визначено як нову педагогічну теорію, нову систему принципів і категорій, які збагачують основи вітчизняної педагогіки. Ключові характеристики педагогіки життєтворчості подано в збірнику на прикладі Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру

(м. Запоріжжя), в якому протягом двох років здійснювалася експериментальна перевірка нової освітньої концепції.

Результати подальших досліджень інноваційного потенціалу педагогіки життєтворчості в нерозривній єдності з питаннями її психологічного забезпечення були акумульовані в навчально-методичному посібнику “Психологія і педагогіка життєтворчості”, виданому в 1996 р. на виконання Національної програми “Діти України” спільними зусиллями вчених Національної академії наук, Інституту педагогіки Академії педагогічних наук, викладачів ВНЗ і педагогів загальноосвітніх навчальних закладів.

Етап концептуалізації педагогіки життєтворчості особистості (з 2000-х рр.) ми пов’язуємо з підготовкою та виданням науково-методичного збірника “Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми”, до авторського колективу якого увійшли 11 докторів наук і 12 кандидатів наук. Зміст видання свідчить, що педагогіку життєтворчості науковці розглядали як сформовану освітню концепцію, що відповідає методологічним вимогам системності (включає необхідний і достатній перелік елементів, логічно взаємопов’язаних у цілісну структуру: ключові проблеми, ідеї, понятійний апарат, принципи, зміст, технології, форми й методи практичної діяльності фахівців), комплексності (охоплює всі компоненти освіти: навчання, виховання та розвиток учнів), верифікації (успішно впроваджується в багатьох навчальних закладах) й апробації (досить широко репрезентована в сучасному освітологічному дискурсі, в якому домінують схвальні оцінки щодо інноваційного потенціалу педагогіки життєтворчості).

Результати подальших теоретичних та емпіричних досліджень проблем педагогіки життєтворчості викладено у виданнях “Виховання життєтворчості: моделі виховних систем” (2006 р.), “Феномен інноваційної школи: життєтворчі пріоритети” (2010 р.), “Теорія і практика життєвого проектування саморозвитку особистості” (2011 р.), “Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення та орієнтири для ХХІ століття” (2013 р.) тощо.

Висновки. Використовуючи соціальний, методологічний і педагогічний критерії, спираючись на розроблені періодизації розвитку педагогічної теорії та практики в Україні (Л. Березівська, О. Сухомлинська), ми виділяємо чотири етапи розвитку теорії та практики педагогіки життєтворчості особистості у вітчизняній освіті протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

На першому, інструментально-методичному, етапі (1950–1985 рр.) відбувався розвиток нових форм і методів навчально-виховної роботи в системі загальної середньої освіти (виробничого навчання як форми соціальної практики учнів, екскурсій, лабораторно-практичних занять, методу виробничих завдань, дослідницького методу, проблемного навчання, учнівського самоврядування тощо), які пізніше були інтегровані в технологічно-методичний арсенал педагогіки життєтворчості. Хоча концепт життєтворчості особистості в педагогічному дискурсі ще не використовували, прогресивні педагоги й психологи (В. Сухомлинський, Г. Костюк, В. Ромеєць) у своїх наукових працях і практичній діяльності розвивали ідею вільного проектування та творчого здійснення людиною свого життя.

На трансформаційному етапі (1985–1991 рр.) унаслідок переломних процесів демократичного реформування загальної середньої освіти, відновлення плюралізму у вітчизняній педагогіці, переосмислення комуністичної міфологеми домінування колективізму з'явилася можливість для активізації дослідницьких розвідок за раніше неперіоритетними напрямками суспільно-гуманітарних наук, зокрема, за напрямом індивідуальної життєтворчості особистості. Видання в 1985 р. колективом українських учених монографії “Жизнь как творчество (социально-психологический анализ)” започаткувало концептуальну артикуляцію феномену життєтворчості особистості, а демократичні зміни уможливили його реальне забезпечення.

Значення інтеграційного етапу (1990-ті рр.) полягало в інтеграції структурних елементів педагогіки життєтворчості навколо методологічного ядра – концепту життєтворчості особистості. Видання Інститутом системних досліджень освіти Міністерства освіти України науково-методичного збірника “Школа життєтворчості особистості” (1995 р.) відкрило нову сторінку розвитку педагогіки життєтворчості, зумовило її позиціонування в науці не тільки як сукупності евристичних ідей, але і як системи теоретичних положень, що підтверджуються фактологічними даними педагогічних експериментів.

На етапі концептуалізації педагогіки життєтворчості (з 2000-х рр.) відбувся перехід кількісних змін (локальних теоретичних досліджень окремих аспектів життєтворчого потенціалу освіти, експериментально апробованих інновацій у практиці роботи шкіл життєтворчості) у нову якість – концептуальне оформлення педагогіки життєтворчості, що репрезентовано в підготовці та виданні ряду науково-методичних збірників і практико зорієнтованих посібників: “Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми” (2006 р.), “Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення та орієнтири для ХХІ століття” (2013 р.) тощо.

Список використаної літератури

1. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950–2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Луганськ, 2006. 46 с.
2. Алексюк А. Магістральні напрямки навчання. *Здобутки народної освіти Української РСР* / упор. М. І. Ковбасюк ; ред. кол.: Є. С. Березняк та ін. Київ, 1976. С. 74–86.
3. Березівська Л. Періодизація реформування шкільної освіти в Україні за радянської доби (1919–1991). *Історико-педагогічний альманах*. Умань, 2011. Вип. 1. С. 44–48.
4. Бех І. Ідея життєтворчості особистості у виховному універсумі В. Сухомлинського. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки* / ред. кол.: В. В. Радул та ін. Кіровоград, 2013. Вип. 123. Т. I. С. 5–7.
5. Бобрышов С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 2006. 480 с.
6. Гончаров М. К. Деякі теоретичні основи систем виховної роботи в школі. *Радянська школа*. 1965. № 4. С. 15–21.
7. Жизнь как творчество (социально-психологический анализ) : монография / В. И. Шинкарук, Л. В. Сохань, Н. А. Шульга и др. ; под ред. Л. В. Сохань, В. А. Тихонович. Киев, 1985. 301 с.
8. З'їзд учителів Української РСР 14–16 жовтня 1959 року / Міністерство освіти УРСР. Київ, 1960. 304 с.

9. За дальше удосконалення виробничого навчання. *Радянська школа*. 1960. № 3. С. 3–9.
10. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. Київ, 1963. 80 с.
11. Костюк Г. С. Навчання і розвиток особистості. Київ, 1968. 48 с.
12. Костюк Г. С. Поєднання навчання з продуктивною працею – найважливіша умова всебічного розвитку школяра. *Радянська школа*. 1960. № 8. С. 10–20.
13. Костюк Г. С. Принцип розвитку в психології. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва, 1969. С. 118–152.
14. Невмержицька О. В. Мистецтво життєтворення у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія “Педагогіка і психологія”*. Дніпропетровськ, 2015. № 2. С. 21–26.
15. Пироженко Л. В. Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х – початок 80-х рр. ХХ століття) : монографія. Київ, 2013. 304 с.
16. Помагайба В. І. Нові вимоги до форм і методів навчання. *Радянська школа*. 1961. № 2. С. 19–25.
17. Республіканська нарада працівників народної освіти України. *Радянська школа*. 1952. № 3. С. 56–60.
18. Роменець В. А. Психологічні особливості формування мрії у старшокласників. *Радянська школа*. 1960. № 6. С. 26–31.
19. Роменець В. А. Фантазія, пізнання, творчість. Київ, 1965. 152 с.
20. Сахаров А. Мир, прогресс, права человека : статьи и выступления. Ленинград, 1990. 128 с.
21. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. / редкол: А. Г. Дзевирин (пред.) и др. Киев, 1980. Т. 5: Статьи. 678 с.
22. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ, 2003. 68 с.
23. Творчо розв’язувати питання перебудови школи. *Радянська школа*. 1959. № 6. С. 3–11.
24. Удовиченко П. П. Сучасна школа і її завдання. Київ, 1969. 45 с.
25. Чавдаров С. Х. За активізацію та удосконалення методів навчання. *Радянська школа*. 1959. № 8. С. 20–29.
26. Чамата П. Р. Про самовиховання учнів та шляхи педагогічного керівництва цим процесом. *Радянська школа*. 1963. № 4. С. 44–48.
27. Шаталов В. Ф. За чертой привычного: Ответы учителя-новатора на заданные журналистом Н. Столяровым вопр. по пробл. перестройки общеобразоват. шк. Донецк, 1988. 69 с.
28. Шморгун В. Ф. Удосконалення методів навчання – важлива проблема педагогічної науки. *Радянська школа*. 1961. № 7. С. 29–33.
- Архівні джерела**
Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, м. Київ
 Ф. 166. Міністерство освіти УРСР. Оп. 15.
 29. Спр. 5384. Звіт про роботу Міністерства освіти УРСР у 1966–1967 н. р. 131 арк.
 30. Спр. 5387. Стенограма республіканської наради активу працівників народної освіти УРСР про завдання по виконанню постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про заходи по подальшому поліпшенню роботи середньої загальноосвітньої школи” (28–29 березня 1967 р.). 327 арк.
 31. Спр. 9280. Документи засідань колегії Міністерства освіти УРСР (29 січня – 19 лютого 1986 р.). 137 арк.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Маврин В. В. Этапы развития теории и практики педагогики жизнетворчества личности в отечественном образовании на протяжении второй половины XX – начала XXI в.

В статье обоснованы социальный, методологический и педагогический критерии периодизации развития теории и практики педагогики жизнетворчества личности в отечественном образовании на протяжении второй половины XX – начала XXI в. Раскрыто содержание этапов этого историко-педагогического процесса: инструментально-методического (1950–1985 гг.), на котором развивались новые формы и методы учебно-воспитательной работы, позже интегрированные в технологический арсенал педагогики жизнетворчества; трансформационного (1985–1991 гг.), на котором демократизация общественной жизни и образовательной практики привела к возможности концептуальной артикуляции и реального обеспечения феномена жизнетворчества личности; интеграционного (1990-е гг.), на котором произошла интеграция структурных элементов педагогики жизнетворчества вокруг методологического ядра – концепта жизнетворчества личности; концептуализации (с 2000-х гг.), на котором педагогика жизнетворчества сформировалась как образовательная концепция, соответствующая методологическим требованиям системности, комплексности, верификации и апробации.

Ключевые слова: педагогика жизнетворчества личности, периодизация развития образования Украины, образовательная концепция, школа жизнетворчества.

Mavrin V. Stages of Development of Native Life-Creation Pedagogy Theory and Practice in the Second Half 20th Century – Early 21st Century

The article deals with the social, methodological and pedagogical criteria of the periodization of the development of native life-creation pedagogy theory and practice in the second half 20th century – early 21st century. The content of stages of this historical and pedagogical process was revealed. At the instrumental and methodical stage (from 1950 to 1985) new forms and methods of teaching and educational work were developed. At the transformational stage (from 1985 to 1991) democratization of public life and educational practice caused the opportunities for conceptual articulation and real implementation the phenomenon of personal life-creation. At the integrational stage (the 1990s) the structural elements of life-creation pedagogy were integrated around the methodological core – the concept of personal life-creation. At the conceptualization stage (from 2000) the life-creation pedagogy is formed as educational concept which corresponds to the methodological requirements of a systematic, complexity, verification and approbation.

It is revealed that the Ukrainian scientists started a systematic analysis of life-creation pedagogy problematics in 1985 when they published a collective monograph “Life as a creativity (Socio-psychological analysis)”. The extrapolation of life-creation ideas to the educational discourse happened in 10 years when the Institute of education’s system research of the Ministry of education of Ukraine published a scientific and methodical collection “Life-creation school”. The life-creation pedagogy is defined as a new pedagogical theory, a new system of principles and categories that enriches the foundations of national pedagogy.

It is shown that the results of further theoretical and experimental research of life-creation pedagogy innovative potential are accumulated in the training and methodical manual “Life-creation psychology and pedagogy” (1996), training and methodical collection “Concept, experience and problems of life-creation of personality” (2006), practice oriented collection “Models of educational systems for life-creation upbringing” (2006), practice oriented manual “Life-creation priorities of innovative school’s phenomenon” (2010), practice oriented manual “Theory and practice of life’s designing for person’s self-development” (2011), scientific and methodical collection “Ukrainian scientific school of life-creation psychology and pedagogy: achievements and guidelines for the XXI century” (2013).

Key words: life-creation pedagogy, periodization of the development of Ukrainian education, educational concept, life-creation school.