

РОЛЬ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ МОДЕЛІ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНТЕГРАТИВНОЇ СИСТЕМИ СУСПІЛЬНОЇ ТВОРЧОЇ ОСВІТИ І ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Віктор Зінченко

Київ

Освіта має бути реконструйованою до вирішення завдань технічної революції, водночас ми повинні визнати, що в глобалізованому світі існує загрозлива зростаюча нерівність, конфлікти і небезпеки, тому, щоб зробити освіту відповідною сучасній ситуації, вона повинна досліджувати і вирішувати й ці проблеми. Стаття присвячена фундаментальним проблемам і ціннісним стратегіям освіти. Перетворення у сфері демократизації освіти мають вирішувати ці проблеми і зробити освіту суспільним інститутом в інтересах соціальної більшості як це і пропонують представники сучасної критичної соціальної філософії освіти та критичної, радикальних педагогіки.

Ключові слова: освіта, філософія освіти, цінності, соціальний розвиток, педагогічна парадигма, громадянське суспільство.

Ми живемо в час, коли системи соціального виховання і освіти, управління ними, в усьому світі швидко реформуються. Реформуються як за змістом, так і за формою. Причому реформа форми, тобто – виховного і навчального процесу – є сьогодні домінуючою стороною змін. Цей процес має привести до заміни старої форми забезпечення освіти і виховання для утвердження нового змісту. Традиційно питання освіти і суспільного виховання були предметом дослідження педагогіки, соціальних наук, концепцій управління, філософії. Не дивлячись на те, що вони спиралася на ідеї, які містилися ще в системах найбільших мислителів минулого, тісного інтегративного союзу між соціальною філософією, теорією управління і педагогікою поки що не склалося (Kellner, 2002, р. 114). Більш того, педагогіка в більшості випадків не визнавала філософію як методологічну та аксіологічну основу теорії освіти, а філософію освіти в якості теоретико-практичної складової і прагнула сформувати свої концепції незалежними від них. Це ж саме стосується і концепцій глобалістики, які, в основному акцентуються виключно на економіко-господарських тенденціях цього процесу. У даний час положення поступово змінюється і ці проблеми виділяються в спеціальну галузь педагогічних, суспільствознавчих, управлінських і філософських знань з урахуванням освітньо-виховних наробок.

Проблеми управління освітою і суспільним вихованням в даний час знаходяться в центрі уваги не лише вітчизняної, а й світової громадськості. Таке ставлення до освіти обумовлено цілою низкою причин, серед них одне з найважливіших місць займають проблеми, пов'язані з глобальними змінами в світі. Зокрема, проблеми глобалізації виявляються у Болонському процесі (Sintschenko, 2012, р. 23). В даний час в рамках української системи освіти, так само, як і європейського освітнього простору, активно обговорюються проблеми цього процесу. Його сутність по-різному оцінюється як в Україні, так і в Європі. Проте зрозуміти особливості сучасної культури управління освітою на нинішньому етапі без аналізу зарубіжних систем виховання і освіти просто не можна.

Що можна розуміти під альтернативою в суспільному розвитку, педагогіці, філософії освіти і менеджменті освіти/виховання? Звернемо увагу на два основних значення поняття «альтернатива». По-перше, альтернатива – це існування можливості вибору, ми можемо вибирати між різними шляхами, різними напрямками. По-друге, поняття альтернативи, актуальне, зокрема, для освіти, полягає в тому, що можуть існувати різні педагогічні системи та напрямки, і ці підходи альтернативні один одному, тобто їх неможливо практично з'єднати.

Звичайно, можна запозичити з різних педагогічних систем окремі елементи, найкращі, і з'єднати їх. Але так виходить не завжди. Наприклад, проектний підхід у навчанні, орієнтований в першу чергу не на знання, а на дію і спрямований на формування ключових компетенції, дуже важко поєднати з звичайним традиційним підходом, тому що там все інше: організація навчання, розподіл годин, роль вчителя, підготовка вчителя. Кожен підхід у педагогіці тягне за собою, як хвіст, цілий ряд наслідків, які змінюють все [1-3; 14].

При вчителецентрованій педагогіці вчитель перебуває на чолі класу і викладає, стоячи або сидячи перед ним. Це тягне за собою і відповідну форму приміщення – те, як організований клас, як сидять учні. Якщо ж ми візьмемо принцип групової роботи, він буде визначати іншу організацію роботи учнів, іншу розстановку столів в класній кімнаті. Виходить, основний принцип тієї чи іншої педагогіки тягне за собою масу інших речей: і розподіл часу до протягом дня, і форму контролю результату і т.д. І ми не можемо їх поєднати. Їх неможливо з'єднати не тому, що вони, припустимо, протилежні, а тому що реальне час обмежений і доводиться вибирати (Clement, 1994, p. 47). Тобто, звичайно, теоретично говорити про з'єднання різних альтернативних підходів можна, але в житті доводиться вибирати.

Відхід від єдиного методичного принципу.

Що стосується вальдорфської педагогіки, потрібно відзначити, що вона найбільш складна у порівнянні з іншими педагогіками, наприклад з педагогікою М. Монтесорі або педагогікою Дж. Дьюї. Перш за все тому, що тут не береться за основу якийсь один принцип, який потім проводиться через всю систему і з якого ми можемо дедуктивно вивести взагалі все. Наприклад, Монтесорі-педагогіка побудована на ідеї, що дитина розвивається сама. Це альтернатива тому, що дорослий ззовні, своїми діями направляє – читай: нав'язує – дитині, як і з якою швидкістю їй розвиватися (Sumnytel'niy, 1999, p. 20). «Допоможи дитині зробити це самій» – гасло педагогіки. Дидактичний матеріал вибудовується таким чином, щоб дитина, самостійно займаючись з ним, розвивалася в саморусі. Звичайно, ідея саморозвитку – це важлива ідея, і вона має бути присутня у будь-якій педагогіці, але тут вона проводиться починаючи з дошкільнят через усю систему як основний принцип.

Вальдорфська педагогіка відрізняється тим, що враховує глибокі метаморфози розвитку дитини в різному віці і на різних щаблях. У залежності від цього підходи кардинально змінюються. Вальдорфський дитячий сад – це одна ситуація, молодша і середня школа – це дві абсолютно інші ситуації, а старша (вища) школа – це третя ситуація. Це перше, що потрібно врахувати.

Друге – це методологія окремих предметних областей. Тут, здавалося б, і можна взяти за основу якийсь єдиний методологічний принцип [4]. Скажімо, той, що є чуттєве пізнання і є теоретичне пізнання – знаменитий принцип розвивального навчання, який проводиться з усіх предметів. Вальдорф ж говорить, що кожен предмет має свою власну внутрішню логіку. Припустимо, у словесності (мова, слово, література, історія, гуманітарна) є своя методологія. Природничий напрямок має свою. Жива і нежива природа – дві свої методології, два різних типу думки. У Р. Штайнера в книзі «Нарис теорії пізнання гетевського світогляду» (Shteyner, 1993) дається саме така система наук, і кожна наука має свою методологію у відповідності з якісною особливістю свого предмета.

Таким чином, стосовно до вальдорфської педагогіки ми можемо говорити про плюралізм методів і методологій. При накладенні метаморфози віку на методологічний і методичний плюралізм щоразу з'являється деякий свій підхід у певному віці для кожного предмета.

Основні положення.

Мабуть, все-таки можна висловити деякі фундаментальні принципи, які об'єднують усю вальдорфську педагогіку в єдине ціле. По-перше, це принцип цілісності, який спирається на розуміння людини як цілісної трьохскладової істоти, що «складається» з тіла, душі і духу, які обумовлюють одна одну, а в педагогіці виступають як цілісність мислення, почуття і волі.

Педагогіка побудована таким способом, що у навчальному плані ця цілісність зберігається. Тобто, поряд з когнітивними або знанневими компонентами, виділяються ще естетичний та практичний, як окремі лінії змісту освіти. Кожен день і в кожному предметі намагаються задіяти усю людину. Урок починається з того, що діти заходять до класу і включаються до його ритмічної частини – вони рухаються, читають хором вірші, особливо в молодших класах, співають. Ритмічна частина об'єднує художній елемент, елемент руху – задіяні тілесність, фантазія, творче самовираження. Так відбувається кожен день, в молодших класах до 20-30 хвилин. Потім настає так званий основний урок, схожий на наш звичайний урок. Але і він має ритмічне членування, активність вчителя і активність учнів змінюють один одного, інтенсивне включення та увагу і пауза, видих, коли можна походити по класу, і т. д. Завершується усе розповіддю вчителя наприкінці

заняття. Виходить, що кожне заняття – невелика художня композиція, пронизана музично-ритмічним елементом.

Чи можна врахувати дитячу картину світу. Припустимо, географія. Географію можна охарактеризувати, вказавши, скільки навчальних годин на неї йде як на навчальний предмет. Але хіба можна уявити собі географію без походу, без малюнка шляху з дому до школи – першої маленької карти, як її роблять у вальдорфській школі, першої прив'язки до землі, коли дитина вимірює відстань власними маленькими кроками? Географія розглядається не сама по собі, як навчальний предмет, а в її зв'язку з людиною, з людиною у розвитку. А це в даному випадку важливий психолого-педагогічний принцип. Ми не тільки викладаємо географію, а й сприяємо розвитку просторової свідомості дитини. Альтернатива цьому – надати маленькій дитині-дошкільнику глобус (як це відбувається в деяких інших альтернативних педагогіках) і сказати: ось це твоя земля, твій світ, в якому ти живеш! Це дуже мило, але при цьому зовсім не враховується те, як дитина переживає, бачить світ зсередини самої себе. Глобус – результат тисячолітнього розвитку науки – підноситься як готовий результат. Вальдорфські педагоги кажуть: немає кращого способу зашкодити здібностям дитини, ніж запропонувати їй в готовому вигляді результати наукового пізнання (У'енков, 1974, р. 41). А саме на цьому принципі побудований будь-який сучасний підручник.

При цьому потрібно врахувати, що тільки в III-IV класах дитина пробуджується для реальності, до того вона живе у світі своєї фантазії, вона ще не зовсім народилася для нашого предметно-просторового світу. А ось пташки, гірки – це їхній світ. Чим молодша дитина, тим важливіше, що і як вона внутрішньо переживає (емоційний стан, зацікавленість, погано їй чи добре). Вальдорфська педагогіка враховує цей «життєвий світ» дитини, тобто те, як дитина бачить і відчуває світ. Вона намагається йти їй назустріч, а не підминати дитину під себе, навішуючи на неї «наукові поняття». Тому географія починається в тому віці, коли дитина прокидається до цього реального просторового світу. Предмети з'являються в навчальному плані школи паралельно з тим, як дитина починає прокидатися до цього світу, розглядаються через призму становлення дитини, через її мислення, почуття і волю або тіло, душу і дух. Такий психолого-педагогічний принцип домінує тут. Те ж саме і з іншими предметами. Наприклад, граматику вводиться тільки в III класі, тому що сприяє зміцненню зростаючої самосвідомості дитини. До цього дитина ще зовсім злита з мовою. І це для дитини – добре: емоційно-наповнена, насичена переживанням життя в мові, яка «вмирає» в абстрактній граматиці. Тому занадто раннє викладання граматики, згідно вальдорфської філософії, шкодить дитині.

«Життєвий світ» – термін феноменологічної філософії Гуссерля – відіграє велику роль у закордонній теоретичній педагогіці. В даний час він згадується в офіційних документах, що видаються міністерством освіти (культури) Німеччини, як необхідний принцип. Цей підхід, як важлива складова гуманізації школи, через феноменологічну педагогіку став визнаним загальнопедагогічним надбанням. А вальдорфська педагогіка показує можливий шлях його реалізації в практиці шкільного викладання.

Педагогіка – наслідок типу управління?

Сучасна освіта в основному орієнтована на теоретичний тип наукового знання, на природничі й інженерно-технологічні моделі мислення. У той же час у вітчизняній теорії педагогіки постійно ведеться суперечка і здійснюється критика сцієнтизму. Існує термін, неможливий для жодної європейської країни, – гуманітарні або гуманістичні технології – це все одно що дерев'яне залізо, бо як гуманітарна, так і гуманістична парадигма була сформульована і поширилася як альтернатива технологічного напрямку, відштовхуючись від нього. Це протиріччя, так би мовити, всередині теорії.

Інша суперечність: незважаючи на фронтальну критику знанневої школи і предметоцентризму, на практиці такий предметно-орієнтований або психолого-орієнтований підхід залишається домінуючим. У результаті в головах школярів, студентів виникає мозаїка з непов'язаних один з одним шматків знання. Чому ж ми так міцно тримаємося саме за такий підхід? Причини цього важливо усвідомити, інакше нам не вдасться знайти практичний вихід із ситуації, що склалася, однією критики для цього замало. Швидше за все причина полягає в тому, що такий тип знанневої педагогіки легше піддається контролю, опису та операціоналізації. Можна спокійно викликати школяра, студента до дошки, витягнути з нього те, що він вивчив, або дати йому контрольну роботу, провести атестацію, акредитацію. Таким типом педагогіки легше управляти. Для

держструктури це зручно. Це не внутрішнє педагогічне питання, а зручність управління, зовнішнього контролю за діяльністю школи, навчального закладу. Спроби реформувати педагогічну систему постійно натикаються на дану обставину, так як педагогіка в основній своїй частині залишається цілком і повністю державною і регульованою ззовні, скільки б ми не говорили про часткову автономію школи, освіти, вищого навчального закладу.

У вальдорфської педагогіки є положення про те, що школа повинна бути певною автономною самоврядною одиницею в системі суспільного цілого, тому що найсуттєвіше в педагогіці – це якраз те, що залишається за кадром при зовнішньому контролі, що насилу піддається формалізації та операціоналізації. Однак це не означає – що хочу, те і роблю, тобто повна відсутність будь-якого державного контролю. Необхідне створення альтернативних шляхів еволюції – експертної оцінки діяльності школи, – і лише за цієї умови можлива практична зміна односторонньої знаннєвої орієнтації школи. Теорія тут мало чим може допомогти, тому що в теорії, тобто на папері, всі ці проблеми можна вирішити досить легко, а потім з розумним виглядом говорити, що наука не відповідає за те, що практики не використовують результати наукових досліджень і розробок.

Чого чекаємо у результатах.

Декларована мета вальдорфської педагогіки – це здорова особистість, за формулюванням Штайнера, «повноцінна людина». В знаннєвій педагогіці мета – людина, яка має знання. Чому? Тому що саме знання озброюють людей для переробки світу, для вирішення проблем, що стоять перед «людством». От і треба було, мовляв, його озброїти, грубо кажучи, знаннями, і тоді, дивись, воно впорається з тими проблемами, які є в природному і соціальному світі. Ця основна парадигма цілої епохи, науки Нового часу.

Згадаймо Ф. Бекона: «Знання – сила!». У радянській ідеологічній системі ця думка була присутня дуже потужно. Згадаймо вислів Мічуріна: «Не варто чекати милостей від природи, взяти їх у неї – ось наше завдання». К. Маркс у своїх знаменитих тезах до Фейєрбаху сформулював цю думку для філософії: «Не розуміти, осягати, інтерпретувати світ, ні! Завдання філософа – переробка світу». Цей підхід до світу як місця перетворювальної діяльності людини шляхом наукового знання – дуже потужна історична парадигма. Вона до цих пір живе в багатьох умах. Вона дуже сильна в ідеології розвивального навчання і поки є основною, часто неусвідомлюваним засновком у вітчизняній освіті і школі взагалі. Є, звичайно, й інші речі, але ця – головна. У рамках основної філософської передумови розвивається і філософія педагогіки: створити теорію для ефективного управління розвитком людини. Це все різні варіанти основної беконівської парадигми.

Вальдорфська педагогіка влаштована інакше. Вона стверджує, що учень на виході повинен бути здоровою, повноцінною особистістю. Причому здоров'я розуміється тут розширено, не тільки як фізичне. Отримання наукового знання – це лише один і, можливо, не найсуттєвіший момент для людського життя в цілому. Людина не лише активний діяч, який переробляє й долає «простори Всесвіту», а й батько, або мати, які засновують сім'ю і виховують дітей, людина, у якій крім робочих днів є ще й вихідні дні, не кажучи про вечори, людина з широкими або вузькими інтересами тощо. Не знання і наукове поняття самі по собі важливі, а те, як поняття – мислення – вбудоване в цілісну людину. Чи є мислення зацікавленим, за висловом М. Бахтіна, «участєвим» мисленням чи ні? Чи надає людині радість краса? Чи здатна людина довести розпочату справу до кінця? Чи є її психосоматична база стійкою до стресів і перевантажень? Активна діяльність у світі, наука – так! Але все залежить від того, хто, тобто що за людина, діє у світі або займається наукою. Окрема людина, таким чином, первинніше «людства» та «науково-технічного прогресу».

Здоров'я людини тим відрізняється просто від здоров'я, що передбачає гармонійне поєднання тіла, душі і духу, а не їх протистояння, що призводить до різного роду неврозів і психосоматичних розладів. Отже, важливо опрацьовувати і зміцнювати ці взаємні зв'язки між різнорідними елементами, а не виносити здоров'я в окрему оздоровчу програму, яка поправляє нездорову саму по собі педагогіку. Тому, наприклад, у Вальдорфі на фізкультурі проводяться рухливі ігри, пов'язані з фантазією, пригодами, з проявом емоцій. І виходить, що через фізкультуру ми виходимо на всі три сфери, хоча, звичайно, на фізкультурі акцент робиться на фізичному розвитку. І так кожен предмет по-своєму працює на цілісну, здорову людину.

Соціальне виховання на уроках природничих наук?

Візьмемо інший приклад – математику. Дається завдання: що є 12? Таке завдання дозволяє виявити різним дітям різні варіанти рішення, причому всі вони – правильні, наприклад: $6+6$, $5+7$, $3+3+3+3$, $4+4+4+4$ і т. д. Є й такі «красиві» варіанти: $1+2+3+3+2+1$. Тобто крім математики включаються моменти індивідуалізації та соціалізації. Дитина, як кажуть вальдорфці, навчається осягати, що те, що робить по-своєму інша людина, теж може бути правильним. Так ми маємо соціальне виховання на уроках математики. Крім того, йти від цілого до частин – це «органічний спосіб мислення», в той час як додавання результату з окремих елементів – механістичний. Останній теж важливий, але він повинен бути доповнений першим – для тієї ж цілісності. Це важливо, тому що в наш час все ще домінує механістичний спосіб і така однобічність може бути небезпечною. А ще в математиці є ритм – діти ляскають, тупотять, грають у ритмічні числові гри. Тут разом з мисленням і почуттям підключаються тілесність («воля») та естетичний елемент («душа»).

Виходить, що математика потрібна не тільки для рахунку і розвитку суто когнітивних здібностей, а й для розвитку тілесно-душевно-духовного здоров'я. А так, здавалося б, суто абстрактна річ, яка ніякого відношення до особистості не має. Ще раз нагадаємо, Штайнер казав, що здоров'я полягає не в тому, що людина не хворіє, а в тому, чи є у неї здорова взаємодія між мисленням, почуттями та волею (Shteyner, 1996, p. 76). Захоплена людина – людина більш здорова, а нудьгуючий, перевантажений теоретичним знанням «ерудит», з цієї точки зору, – нездоровий.

Такі речі для Вальдорфу типові. На жаль, до вальдорфської педагогіки ще, як то кажуть, майже «не ступала нога вченої людини» (Karlhren, 1993, p. 13). Це пов'язано з тим, що Штайнер міцно асоціюється з релігійною філософією, містикією і т.д., а вчені звичайно відчувають стійке упередження до подібних речей. Безумовно, розібратися в антропософії Штайнера – справа дуже непроста. Там є багато такого, що виходить далеко за рамки наукового дискурсу. Але там є і багато такого, що в ці рамки цілком входить. Для педагогіки, філософії і менеджменту освіти важливо те, що можна зрозуміти без будь-якої містики.

Основна школа – знайомство з донаукових досвідом.

Дуже важко суто теоретично сформулювати завдання основної школи – ще немає якісної цілісної концепції. У молодшій школі треба формувати базові вміння для подальшого навчання. І якщо учень вміє читати, рахувати, писати, то він готовий до подальшого навчання. Старша школа – це підготовка до виходу в життя.

А в чому завдання середньої ланки? Тут виникає як би пробіл. І от завдяки штайнерівському антропологічному підходу, тобто співвіднесенню предметних областей з людиною, вальдорфська педагогіка знаходить відповідь на це питання. Всі наукові дисципліни, те, що потім стало наукою, мають у своїй основі якийсь донауковий первинний досвід. Про це крім Штайнера говорили ще Е. Гуссерль і М. Гайдеггер (Levyt, 2002, p. 21). І вальдорфська педагогіка (поки що єдина) ставить своїм завданням повідомити учневі цей досвід в різних областях, тобто по-своєму повторює в навчанні розвиток людства.

Так, історія народилася з усного переказу, з розповідання історій. І на кожному уроці за Вальдорфською системою вчитель відводить певний час для розповідання. У I класі це казки, в II класі – перекази, життя святих, легенди та байки, у III-му – переказується уся Біблія в основних сюжетах. Потім викладаються міфологічні сюжети міфології того народу, в якому знаходиться школа, і ця лінія розповідання плавно перетікає в історію східних народів. Історія при своєму народженні занурена в міфологічний елемент, і в вальдорфській школі історія також починається з опори на міфологічні сюжети Греції. В античній Греції народжується історія, а це IV-V класи школи. У який момент донаукового досвіду народжується наука? Народження історії з історій – приклад того, як наука поступово викристалізовується з якогось попереднього первинного досвіду. Так само у всіх інших областях знання. Те, що стало потім фізикою, теж спочатку було якимось первинним досвідом. А те, що стане потім хімією, вальдорфці починають з розпалювання багаття на уроці (спостерігають, як горять різні речовини).

Мотив донаукового досвіду як основи всіх наук – один з основних мотивів філософії XX-XXI ст. Вона в особі своїх кращих представників опиралася, боролася з тотальним «обнаучуванням» всього і вся. Щоправда, Штайнер не знав Гуссерля, не застав Гайдеггера. Він йшов від Гете, від так званого «гетеаністичного» підходу, своєрідного

прагнення до природності. Таке зародження предметів природничого циклу з первинного досвіду, який передує науці, реконструюється на уроках у Вальдорфській системі. Середня школа якраз і потрібна для занурення в цей досвід, який у старшій школі веде до серйозної науки. У цьому плавному переході ми простежуємо деяку цілісність. Дійсно, наукою можна займатися суто інтелектуально, а можна займатися так, що людина втягується в неї повністю. Люди, які займалися наукою, були пристрасно зацікавлені у своєму предметі, і не абстрактним теоретизуванням. Абстрактність призводить до того, що людина як би багато знає, а толку від цього немає. Такому «накопичувальному» підходу вальдорфська педагогіка, звичайно, альтернативна.

Цілеспрямоване формування «голоду пізнання».

Відомо, що квота вступників до університетів учнів вальдорфських шкіл в 2-3 рази більше, ніж зі звичайних шкіл. І це загадка для педагогічної науки. На цей рахунок є різні пояснення. Наприклад, що на Заході в вальдорфські школи дітей віддають батьки, які мають підвищений інтерес до освіти своїх дітей. Самі ж вальдорфці дають інше пояснення. Якщо на початку навчання дітей не перевантажувати, а йти через цілісність досвіду, тоді інтерес і смак до мислення і знання у них не пропадають. Навпаки, якщо трохи притримувати учня, у нього формується «голод», постійний «голод» до пізнання, і це прагнення пізнавати розвивається і триває постійно. Це дуже сучасний підхід, оскільки зараз все більше говорять про навчання протягом усього життя. Вальдорфці стверджують, що завдяки тому, що вони пробуджують голод до знань, не «перегодовуючи» на молодших щаблях і в старшій школі, тобто діють, пробуджуючи «пізнавальний голод», через мотивацію, вони формують постійне прагнення до знань, жагу до знань.

Креативність, або про «здорову особистість».

Ніхто не каже, що в нашій школі вже зовсім все казенне і творчості немає і бути не може. Але все-таки педагогічний процес побудований таким чином, що творчість якщо й буває, то, швидше, всупереч системі. Постійні перевірки, контроль, чому приділяється левова частка уваги, навряд чи сприяють творчому самовираженню.

Якщо ми беремо трьохскладову модель особистості (тіло, душа, дух), то дух у даному випадку – це і є творче начало. Можна сказати інакше: дух – це деяка здатність до осмисленого творчого життя. Це треба відрізнити від самоактуалізації в традиції гуманістичної психології. Адже ж я не просто творю і самореалізуюся взагалі, у деякому порожньому просторі (мимоволі згадується творча свобода М. Бердяєва, для якого свобода – це творчий акт без засновки, «з нічого»). Те, що я творю, повинно мати якусь значущість для іншого. Свобода – це не творіння в порожнечі. Це вчинок, на основі розуміння, тобто відповідальний вчинок.

У цьому і полягає певна різниця. Людина, певний фахівець, може просто відпрацювати свої 8 годин на своєму робочому місці, але такий працівник для сучасної високотехнологізованої та ефективної компанії вже не підходить. Людина має робити свою роботу із задоволенням, підходити до неї творчо і бути успішною. Саме це й характерно для здорової в духовному відношенні особистості. Безглуздою роботою займатися шкідливо і для особистості, і для здоров'я. Одну й ту ж роботу людина може робити з різним змістом. Хтось робить свою роботу із задоволенням, тому що бачить у цьому сенс – його дії супроводжуються відчуттям осмислення життя і своєї діяльності. А для іншого – це рутинна робота, хрест, який він несе.

Якщо людина підходить до свого життя з філософією несення хреста, то воно і буде перетворюватися на хрест. А якщо людина здатна побачити сенс у на перший погляд рутинному занятті, у неї є певний надлишок душевно-духовного здоров'я (Shteyner, 1996, p. 56). Якщо людина постійно перебуває в стані стресу, примушує себе, все робить з почуття обов'язку, то в тривалій перспективі це принесе шкоду її здоров'ю, тілесному в тому числі, а також і успішності в професійній діяльності, що відбивається на прибутку або збитку компанії, в якій вона працює. Ці якості співробітника як цілісної особистості, що виходять за рамки професійної кваліфікації, але які відіграють у професійній діяльності вирішальну роль, стали називати з 1990-х рр. ключовими кваліфікаціями, або компетенціями.

Пафос трьохскладової моделі полягає і в тому, що тіло, душа, дух взаємопов'язані. Людина, яка живе творчим осмисленим життям, і у фізичному відношенні є здоровішою. Така людина менше втомлюється, витримує стреси і т. ін. Цілісність здорової особистості можна розділити на духовну складову, тобто здатність творчо осмислювати самостійні дії

життя і ставити цілі, і душевну (або емоційну) стійкість. Щоб стати лікарем, я повинен зробити багато різних кроків – вступити до інституту, підготуватися до іспитів. Те, що я можу все це витримати і пройти, – це і є моя емоційна стійкість і емоційне або душевне здоров'я. До речі, це цілком вписується в теорію діяльності і зайвий раз підтверджує, що різні теорії одне і те ж можуть описувати різними концептуальними мовами.

Недоліки самоактуалізації і прагматизму.

Поняття «самоактуалізація» прийшло з гуманістичної психології. Якщо порівняти розуміння здорової особистості у вальдорфській педагогіці з самоактуалізуючоюся особистістю за Маслоу, то слід зауважити, що вальдорфська педагогіка і Штайнер – це самостійні явища, не пов'язані прямо з концепцією гуманістичної психології. У той же час є й багато спільного.

Серед сучасних батьків зустрічаються такі, які заради власної самореалізації залишають дітей на піклування нянь. Це явище досить поширене. Слід пам'ятати про межі принципу самоактуалізації і небезпечні тенденції, приховані у ньому. Якщо самоактуалізацію брати як якусь самоціль, вона стає підміною душевного і духовного принципів. За вальдорфської «ідеології» людина знаходиться серед інших людей і життя складається з мережі смислових зв'язків. Я не просто один існую і самоактуалізуюся. Я існую в мережі осмислених взаємин і зв'язків і сам їх вибудовую. Тому кожен мій вчинок пов'язаний з розумінням іншого, зі здатністю з ним взаємодіяти, ставити спільні значимі цілі.

Завдання старшої школи, за Штайнером, – це розвиток здатності до самостійного судження (Shteyner, 1993, р. 64). Що таке судження? У суто людському плані судження – це вміння застосувати свої здібності до чогось, що лежить поза мною і моїм мисленням. У логіці (поняття, умовивід, судження) судження – це логічна операція, яка пов'язує предикат і суб'єкт, коли я кажу щось про щось, якимось ставлюся до нього. Ось ця взаємодія зі світом, зв'язок мого мислення зі світом і є деякою свободою. Вальдорфська педагогіка також ставить перед собою мету розвивати її. Але свобода має структуру. Свобода – це не просто можливість щось робити, творчо самореалізуючись, вона має й іншу складову, яку можна назвати «світ», «соціальний світ», «світ праці».

Є гарне слово, яке це підкреслює, – «відповідальність». Моя свобода повинна бути відповідальною, а для цього у мене має бути здатність до розуміння іншої людини.

Інша парадигма – це чистий прагматизм. Тобто я буду діяти в залежності від того, чим більше мені і моїй компанії моя діяльність принесе вигоди і користі, і тоді я буду успішний. Це чистий прагматизм. У масштабах суспільного цілого така позиція веде в глухий кут, тому що цілі таких компаній і суспільства як цілого не завжди збігаються.

У вальдорфській педагогіці складову відповідальності реалізується, наприклад, через екологічне виховання. Потрібно сприймати свою діяльність як частину загальної діяльності. Мені, звичайно, повинно бути добре, я повинен добре заробляти, але, якщо це відбувається за рахунок того, наприклад, що я руйную навколишнє середовище і наносу шкоду іншим, це зовсім не успіх. Свобода має структуру і обов'язково включає в себе складову відповідальності. Чому, розмірковуючи про альтернативні підходи вальдорфської педагогіки, ми знову виходимо на проблематику особистості? Чи не тому, що будь-яка педагогічна система неминуче містить її в собі, навіть якщо це не оговорюється спеціально? Піти зовсім від концепцій особистості, яку ми прямо або побічно формуємо, сховавшись за методичними схемами і розробками, неможливо. Раніше чи пізніше вона приверне до себе увагу і, можливо, зажадає чергового перегляду.

У сучасному світі існує велика різноманітність систем освіти. Це пов'язано, в першу чергу, з тим, що, наприклад, навіть єдина Європа включає в себе різні держави, відрізняється культурним, соціальним, політичним, філософським, релігійним і економічним різноманіттям (Kellner, 2002, р. 39). Це різноманіття знаходить своє відображення, зокрема, в документах, які супроводжують Болонський процес. У цих документах ставиться завдання врахування традицій національних культур і національних систем освіти. У сучасному світі відбувається диверсифікація різних моделей вищої освіти. У той же час багатоваріантність, різноманіття моделей вищої освіти не виключає їх своєрідності. Одночасно багатомодельність систем освіти не виключає і їх загальних проблем, пов'язаних: з необхідністю перманентної адаптації освітніх програм до сучасних потреб суспільства, з підвищенням вимог до рівня і якості освіти.

Безперервність суспільного виховання і освіти, якісне управління ними, їхня інтенсивність можуть бути забезпечені лише за двох умов принципового характеру. Перша: використання новітніх, теоретично обґрунтованих і практично апробованих управлінських, філософськи розвинутих, доступних і технічно забезпечених високих технологій соціальної діяльності, виховання і навчання, опанування знань. Друга: досконале оволодіння людиною методологією самостійної соціально-ціннісної і науково-дослідної діяльності. Створена структура має надавати однакові умови для рівноправного вибору громадянських, виховних і науково-освітніх дій, виключаючи примус і панування. Таким чином, ми можемо дійти висновку, що стратегія розвитку сучасної світової соціальної філософії виховання і освіти є однією з ключових в галузі соціального управління і філософії, педагогіки, глобального суспільного розвитку, бо від того, що саме ми розуміємо під вихованням, освітою і наукою або яка з парадигм виховання та освіти є домінантною на певному соціально-історичному етапі, в значній мірі залежить спосіб організації і функціонування громадянської спільноти в сучасному і майбутньому.

Література:

1. Зінченко В. В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія). / В. В. Зінченко – К. : Люксар, 2011. – 664 с.
2. Зинченко В. В. Социальный и человеческий капитал в контексте глобальных общественных трансформаций и демократизации менеджмента / В. В. Зинченко // Социальный капитал современного общества. – СПб. : Скифия-Принт, 2012. – 406 с.
3. Зинченко В. В. Ценностные принципы гуманизации общественного развития в современной западной социальной философии образования и воспитания / В. В. Зинченко // «Alma Mater» (Вестник высшей школы). – № 12. – 2013. – 120 с.
4. Ильенков Э. В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. / Э. В. Ильенков – Л. : Наука, 1974. – 187 с.
5. Карлгрен Ф. Воспитание к свободе. – М. : Моск.центр вальдорфской педагогики, 1993. – 256 с.
6. Лёвит К. От Гегеля к Ницше. / К. Лёвит – СПб. : Владимир Даль, 2002. – 672 с.
7. Сорокова М. Г. Математика по методу Монтессори в детском саду и школе: Учебное пособие. / М. Г. Сорокова – М. : МПГУ, 1997 – 520 с.
8. Сумнительный К. Е. Как помочь ребенку построить себя? (Беседы о Монтессори-педагогике). / К. Е. Сумнительный – М. : МЦМ, 1999. – 64 с.
9. Штейнер Р. Очерк теории познания Гётевского мировоззрения. / Р. Штейнер – М. : Парсифаль, 1993. – 142 с.
10. Штейнер Р. Современная духовная жизнь и воспитание. / Р. Штейнер – М. : Парсифаль, 1996. – 234 с.
11. Clement St. Handbook of education technology. / St. Clement – London : Steven Hackbarth Books, 1994. – 284 p.
12. Kellner D. Technological Revolution, Multiple Literacies, and the Restructuring of Education. / D. Kellner – London and New York : Routledge, 2002. – 289 p.
13. Peters R. Education and Values. / R. Peters – N-Y : Sloan, 2005. – 229 p.
14. Sintschenko V. Die postmodernen Tendenzen der globalen Entwicklung wie die Form des modernen Nachimperialismus / V. Sintschenko // Vědecký průmysl evropského kontinentu. – 2012. – Díl 11. Filologické vědy. Politické vědy. – Praha: Publishing House «Education and Science», 2012. – S. 23-27.

Literatura:

1. Sinchenko V. V. Sotsial'na filosofiya menedzhmentu i osvity v instytutsiynomu vymiri hlobal'noho rozvytku (intehratyvna kontseptolohiya) / V. V. Sinchenko – K. : Lyuksar, 2011 – 664 s.
2. Synchenko V. V. Sotsyal'niy y chelovecheskyy kapytal v kontekste hlobal'nikh obshchestvennikh transformatsyy y demokratyzatsyy menedzhmenta / V. V. Zynchenko // Sotsyal'niy kapytal sovremennoho obshchestva. – SPb. : Skyfyua-Prynt, 2012. – 406 s.
3. Synchenko V. V. Tsennostnie pryntsypi humanyzatsyy obshchestvennoho razvytyya v sovremennoy zapadnoy sotsyal'noy fylosofiyy obrazovanyya y vospytanyya / V. V. Zynchenko // «Alma Mater» (Vestnyk visshey shkoli). – № 12. – 2013. – 120 s.

4. Yl'enkov E. V. Dyalektycheskaya lohyka: Ocherky ystoryy y teoryy. / E. V. Yl'enkov – L. : Nauka, 1974. – 187 s.
5. Karlhren F. Vospytanye k svobode. / F. Karlhren – M. : Mosk.tsentr val'dorfskoy pedahohyky, 1993. – 256 s.
6. Levyt K. Ot Hehelya k Nytsshe / K. Levyt – SPb. : Vladymyr Dal', 2002. – 672 s.
7. Sorokova M. H. Matematyka po metodu Montessory v det-skom sadu y. shkole: Uchebnoe posobyе. / M. H. Sorokova – M. : MPHU, 1997 – 520 s.
8. Sumnytel'niy K. E. Kak pomoch' rebenku postroyt' sebya? (Besedy o Montessory-pedahohyke). / K. E. Sumnytel'niy – M. : MTsM, 1999. – 64 s.
9. Shteyner R. Ocherk teoryy poznanyya Hëtevskeho myrovovzrenyya. / R. Shteyner – M. : Parsyfal', 1993. – 142 s.
10. Shteyner R. Sovremennaya dukhovnaya zhyzn' y vospytanye. / R. Shteyner – M. : Parsyfal', 1996. – 234 s.
11. Clement St. Handbook of education technology. / St. Clement – London : Steven Hackbarth Books, 1994. – 284 s.
12. Kellner D. Technological Revolution, Multiple Literacies, and the Restructuring of Education. / D. Kellner – London and New York : Routledge, 2002. – 289 s.
13. Peters R. Education and Values. / R. Peters – N-Y : Sloan, 2005. – 229 s.
14. Sintschenko V. Die postmodernen Tendenzen der globalen Entwicklung wie die Form des modernen Nachimperialismus / V. Sintschenko // Vědecký průmysl evropského kontinentu. – 2012. – Díl 11. Filologické vědy. Politické vědy. – Praha: Publishing House «Education and Science», 2012. – S. 23-27.

Образование должно быть реконструированным к решению заданий технической революции, но в то же время мы должны признать, что в глобализирующемся мире существует угрожающее растущее неравенство, конфликты и опасности, поэтому, чтобы сделать образование соответствующим современной ситуации, оно должно исследовать и решать и эти проблемы. Статья посвящена фундаментальным проблемам и ценностным стратегиям образования. Изменения в сфере демократизации образования должны решать эти проблемы и сделать образование общественным институтом в интересах социального большинства как это и предлагают представители современной критической социальной философии образования и критической, радикальной педагогики.

Ключевые слова: образование, философия образования, ценности, социальное развитие, педагогическая парадигма, гражданское общество.

Formation should be reconstructed to the decision of tasks of technical revolution, but at the same time we should recognise, that in the globalized world there is a menacing growing inequality, conflicts and dangers, therefore, to make formation corresponding to a modern situation, it should investigate and solve and these problems. The article is devoted fundamental problems and values strategies of education. Changes in sphere of democratisation of formation should solve these problems and make formation by public institute in interests of the social majority as it and representatives of modern critical social philosophy of formation and critical, radical pedagogics offer.

Key words: education, philosophy of education, values, social development, pedagogical paradigm, civil society.