

УДК: 37.013 77

Іван Д. Бех

**ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІКА У РОЗВИВАЛЬНО  
ОСОБИСТІСНОМУ ВИМІРІ**

*У статті аналізується гуманістична педагогіка у її складових – дидактики і теорії виховання. Відповідно їй – утверджується особистісно орієнтований навчально-виховний процес. Розкривається виховний потенціал гуманістично орієнтованого навчання. Обґрунтовується ідея гармонійного долучення до нього розвивального виховання з метою формування цілісної духовної особистості.*

**Ключові слова:** гуманістична педагогіка, особистісно орієнтована освіта, наукові позиції, виховні пріоритети, механізми.

*W artykule poddaje się analizie pedagogikę humanistyczną w jej składowych – dydaktyce i teorii wychowania. Odpowiednio do niej – utrwalany jest zorientowany na osobowość proces nauczania i wychowania. Podkreśla się potencjał wychowawczy nauczania humanistycznie zorientowanego. Uzasadnia się ideę harmonijnego włączenia do niego wychowania rozwojowego w celu kształtowania całościowej osobowości duchowej.*

**Słowa kluczowe:** pedagogika humanistyczna, edukacja zorientowana osobowościowo, pozycje naukowe, priorytety wychowawcze, mechanizmy.

*The article is devoted to the humanistic pedagogy in its components such as didactics and theory of education. According to this pedagogy personality-oriented educational process is established. The educational potential of humanistic-oriented education is discovered. The idea of harmonious involvement the developmental education for the purpose of formation of integral spiritual personality is analyzed.*

**Keywords:** humanistic pedagogy, learner-oriented education, scientific positions, educational priorities, and mechanisms.

Ідеї гуманістичної педагогіки охопили все наше суспільство і особливо тих його членів, хто причетний до сучасної освіти. Та цей не дивно – можливість олюднення процесу освіти, утвердження в ньому культури ненасилля виявилась досить привабливою.

Однак нині, на нашу думку, загальна ейфорія, яка пов'язана з цією проблематикою, змінилася глибоким її осмисленням (і на рівні теорії, і на рівні освітньої практики), розумінням складності сутнісної трансформації сучасного освітнього процесу.

Досі пошук шляхів реалізації гуманістичної педагогіки пов'язувався в основному з цінністю ідей захисту, підтримки школярів, з утвердженням їх прав, свобод і інтересів. Як бачимо, ненасилля, про яке йдеться, зумовлюється особистісними і професійними якостями педагога. Однак це лише необхідні, але далеко недостатні складові особистісно-орієнтованої освіти, яка має будуватися на засадах гуманістичної педагогіки. До того ж дані складові є досить очевидними, такими що лежать на поверхні педагогічної реальності.

Більш прихованими є прояви насилля, ступінь і форма яких залежить від змісту освіти і методів навчання. Тобто насилля може спричинятися самою дидактичною системою, на основі якої вибудовується освітній процес. І тут вже педагог, навіть високої гуманістичної спрямованості, повністю здолати цю владу не в змозі. Насилля від методів, які використовує педагог, породжується їх жорстоким технократизмом. При цьому недостатньо враховується особистість дитини: глибоке розуміння її внутрішнього світу, її безумовне прийняття й визнання, її індивідуальні особливості й можливості, вікові психологічні закономірності розвитку. Методичний технократизм, таким чином, розглядає дитину як об'єкт навчання.

Насилля чи ненасилля над школярем, яке виникає у надрах навчального змісту, пов'язане з тим, чи є цей зміст по-справжньому особистісно й розумово розвивальним, чи ні. Звичайно, що навчальний зміст, який спрямований на засвоєння школярем лише певні соціально корисної суми знань, умінь і навичок, до того ж на основі переважного використання механізмів сприймання та запам'ятовування, і який позбавлений потужного морально-ціннісного обрамлення, не може вважатися адекватним щодо всебічного розвитку дитини, а отже є певною формою насилля над нею.

Ми не випадково наголосили на соціальній корисності знань як освітніх цілей, оскільки значна частина дорослих (батьків і освітян) оцінюють навчання з позиції рівня підготовленості школяра до успішного складання екзаменів чи вступу до вищого навчального закладу. У цьому зв'язку показовою щодо педагогічної оптимальності є психодидактична система Л.В. Занкова, згідно з якою учні мають працювати з навчальним матеріалом домірної складності, з теоретичним рівнем його узагальнення і доволі швидким темпом оволодіння ним.

Тож тут йдеться про те, яким має бути навчальний предмет, про його конструювання з огляду на природу і сутність гуманістичної педагогіки, яка реалізується особистісно-орієнтованим навчальним процесом. Принагідно наголосимо, що з усіх фундаментальних ідей гуманістичної педагогіки найбільш інструментально виразною, а значить такою, яка була прийнята як методична мета і вимога, виявилася ідея демократизації взаємин педагога і

школяра. Набагато важче було досягнути, що гуманістична педагогіка – це педагогіка розвитку, і розвитку справжнього, а не його сурогату, розвитку, який орієнтується не на середньостатистичний рівень, а передбачає можливість вищих досягнень для даного віку, для даного ступеню освіти, для конкретної дитини за відповідних умов. І ось тут і виникли прецеденти непорозуміння чи різночитання, що безпосередньо відбилися на освітній практиці.

У поглядах на те, яким має бути зміст освіти спостерігаються найбільші розходження думок. Прихильники утилітарного підходу наводять на свою користь аргумент, що переважна більшість людей, які досягли успіху в житті, не пам'ятають і десятої долі того, що вони вчили в школі. І, навпаки, шкільні відмінники часто стають у житті аутсайдерами. Так, у житті таке трапляється у більшій чи меншій мірі. Однак це відноситься до питань соціальної політики держави. на основі подібної «філософії» не можливо науково розв'язувати проблему змісту освіти. орієнтиром тут має бути ціннісно-сміслова основа життя людини як особистості. Ми наголошуємо якраз на особистості, оскільки єдино можливим способом повноцінного життя людини в суспільстві виявляється особистісний спосіб. Основним же способом існування (функціонування) самої особистості виступає її неперервний і необмежений розвиток, який виражає провідну, домінуючу потребу людини – постійно виходити за свої межі, за межі досягнутого. Річ у тім, що особистість постійно поширює себе в своє майбутнє. Бажання ж свого майбутнього – це і є бажання розвитку, прагнення до збагачення ціннісно-сміслового простору власного життя.

Гуманістична педагогіка є, як ми вже вказували, педагогікою особистісно-орієнтованою, тобто її головною метою виступає розвиток особистості. Але щоб ця мета була досягнутою, перш за все необхідно мати досить чітке, дійове, позбавлене будь-якого пафосу (чим грішить сучасна психологічна наука) визначення поняття «особистість». Таким вимогам відповідає, з нашої точки зору, розуміння особистості як суб'єкта вільного і морально відповідального вчинку. Значить є всі підстави говорити про вчинкову форму освіти, за якої не применшується роль розумового, волевого і емоційного розвитку дитини. Однак ці складові психічного розвитку є необхідними умовами розвитку особистісного, підпорядковуються йому.

Адже вагомі за суспільною значущістю вчинки особистості неможливі без відповідних глибоких знань і особливо здібностей людини. Так, наприклад, вчений-конструктор, який реально піклується про збереження оточуючого довкілля і благополуччя людини, не може запропонувати нову безпечну технологію виробництва електроенергії, не володіючи різнобічними науковими здібностями. Його робота над таким винаходом і є вчином у повному розумінні цього слова. Та й у більш простих ситуаціях це правило проявляється сповна. Учень, який бажає допомогти своєму товаришусправитися зі складною для нього задачею, мусить володіти відповідними знаннями і здібностями. Інакше його вчинок не здійсниться. В цілому особистісно-орієнтована освіта має підготувати школяра до життя як безперервного вчинку, до вчинкової життєдіяльності.

Дане нами визначення поняття особистості і її розвитку як стратегічної освітньої мети вимагає адекватного їй освітнього процесу, оскільки, як говорять, «нове вино не можливо влити в старі міха». Зауважимо, що традиційний навчальний процес був зорієнтований і відповідно будувався під кутом зору оволодіння школярами визначеною сукупністю знань, умінь і навичок, які представляють емпіричний рівень відображення оточуючої дійсності. При цьому розвивальні цілі (здібності теоретичного рівня) переважно декларувалися, оскільки масова педагогічна практика не мала для цього необхідного дидактичного забезпечення.

На основі нашого робочого поняття особистості створюються необхідні умови для змістовного визначення вище згаданого особистісного способу життя людини. Він вбачається в розвитку морально відповідальної самостійності, самобутності, самосвідомості, самодії, унікальності як ціннісної основи життя людини. ці ціннісно-сміслові утворення, які представляють сутнісні сили, фундаментальні родові здібності й мають визначати зміст сучасної освіти. При цьому школяр по мірі оволодіння родовими здібностями, з одного боку, стає культуровідповідним суб'єктом і абуває здатності до творчості як суб'єктивної (самостійного відкриття того, що в арсеналі людської культури вже є), так і згодом до творчості об'єктивної (творення принципово нових предметних форм культури) – з іншого.

Залишається до цього часу мало усвідомленою загроза педагогічного насилля над школя-

рем, яке породжується мотивацією освітнього процесу. Переважання в ньому зовнішнього підкріплення (заохочення і покарання) як стимулів до навчання суперечить самій сутності людини як істоти думаючої, яка прагне до безпосереднього пізнання, до прояву свідомості, самосвідомості й смисло-ціннісних ставлень, а не до спонування нижчого, умовно рефлекторного психічного рівня. За такої мотивації не може сформуватися повноцінне учіння як власна діяльність школярів.

У пошуку шляхів впровадження особистісно-орієнтованої освіти суттєва роль відводиться її гуманітаризації. Приймавши цей принцип, який впливає з необхідності гуманізації освітнього процесу, сучасні управлінці освітою у реалізації його пішли по лінії найменшого опору: скорочення в навчальному плані питомої ваги предметів природничо-науового циклу і відповідного збільшення навчального часу на гуманітарні дисципліни. Та вже нині звучать накарання на явну непідготовленість молоді до технічної, науковомісткої праці, яка має до того ж тенденцію до неперервного ускладнення. Ми тим самим втрачаємо людину-вмілу, людину-«майстра на всі руки», яка в нинішніх економічних умовах вкрай необхідна. Тож для вирішення цієї проблеми слід шукати інші шляхи. Щоправда, іншої можливості щодо її вирішення у освітянських керівників й не було, оскільки дидакти у цьому плані ніякої альтернативи не запропонували. Одним із альтернативних підходів може бути шлях гуманітаризації викладання наукового знання, причому і природничо-математичних наук. Але для цього потрібно змінити саму методологію побудови навчальних предметів.

Тривалий час науковою основою їх створення виступала так звана раціональність як унікальний принцип культури Європейської цивілізації Нового часу. Класична раціональна ідеологія ґрунтувалася на переконанні про всесильність, самодостатність людського розуму. У теоретичній педагогіці раціоналізм проявився у відчуженості знань від цінностей духовної культури, яка має ці знання зробити морально орієнтованими, а їх носіїв розвиненими особистостями, у розгляді їх у готовому виді як готових формул. У такому статусі, без розкриття їх предметного походження, наукові знання включалися до навчальних предметів, складаючи їх зміст. Якраз цим пояснюються суттєві труднощі у навчанні, при засвоєнні учнями наукових понять. Головною

причиною такого стану виступає те, що при створенні навчальних дисциплін учнів не знайомлять з детально розгорнутим процесом виникнення понять. І це виявляється одним із джерел описовості навчального матеріалу, розумова робота над яким нерідко зводиться до засвоєння дітьми класифікації явищ і подій, до запам'ятовування їх словесних описів і характеристик. Відповідно учні не можуть дати науково правильну відповідь на запитання: чому це явище виникло? Не можуть розкрити його причину. А якраз з поясненням, а не описом явищ пов'язаний повноцінний розумовий розвиток, становлення спеціальних (математичних, фізичних тощо) і загальних (загально-мислительних) здібностей школярів.

Сказане вимагає введення в повному обсязі у навчальний предмет не стерильних наукових знань, а знань як результатів певної пізнавальної діяльності учня. Не саме по собі знання у готовому виді, а якраз пізнавальна діяльність, що спрямована на його відкриття, її способи мусять стати начальним предметом у сучасній особистісно-орієнтованій системі освіти.

У цьому зв'язку слід зважати на те, що пізнавальна діяльність учня не може бути тотожною пізнавальній діяльності вченого – фізика, математика, біолога тощо. Діяльність вченого обмежена лише рамками відкриття знань (поняття, закону, правила); учень же мусить не тільки у вже логічно вибудованих умовах відкрити його для себе, а й у спеціально створених психолого-методичних умовах засвоїти його, зробивши певний вклад в розвиток розумових здібностей. Тому діяльність школяра точніше визначають як пізнавально-навчальну. Така діяльність лише відповідна діяльності вченого.

Принципи і технології конструювання таких за змістом навчальних предметів і засвоєння їх містяться у психодідактичних системах В.В. Давидова, П.Я. Гальперина, Л.В. Занкова, Є.І. Машбиця, О.Я. Савченко. Їх доцільно використати (звичайно, вибірково синтезуючи) для забезпечення переважно розумового розвитку учнів. Зауважимо, що власне особистісний, морально-духовний розвиток учня для цих вчених не був предметом спеціального дослідження, а отже під цим кутом зору їхні системи глибоко психологічно не пророблені.

Виховна функція у цих психологічних системах зводиться до формування у школярів широких соціальних мотивів. Однак для подібної

мотивації не було запропоновано дійових технологічних засобів, не вироблено відповідного механізму реалізації особистісного розвитку школяра в процесі навчання.

Згідно з нашою позицією, гуманітаризація викладання наукових знань – це надання конкретній (наприклад, математичній) учнівській пізнавально-навчальній діяльності, яка у жзгаданих психодідактичних системах представляється як один із видів науково-раціонального пізнання, ціннісного спрямування. По-іншому кажучи, необхідно методично пов'язати засвоєння наукових знань з розвитком особистісних цінностей, морально-духовних устремлінь школяра.

В учня має сформуватися внутрішня готовність розглядати наукове знання в контексті своїх морально-духовних надбань, свого місця в оточуючому світі і своєї моральної відповідальності за цей світ. Як же цього досягти?

По-перше, слід кардинально змінити мотиваційну систему пізнавально-навчальної діяльності школярів. В основу такої системи має бути покладена «Я-мотивація», тобто мотивація, змістом якої виступає «ядро» особистості, її внутрішня сутність, глибинне особистісне «Я» і пов'язані з ним особистісні цінності як стійкі самоцінні морально-духовні принципи.

Якраз за допомогою цих принципів учень мусить виділяти, усвідомлювати, утверджувати і відстоювати себе, своє особистісне «Я». Таким чином, формування пізнавально-навчальної діяльності і відповідне засвоєння у її ході наукових знань розглядається під кутом зору особистісного саморозвитку школяра. Лише особистісне «Я» надає пізнавально-навчальній діяльності внутрішнього смислу, значущості, цінності. У свідомості учня така спрямованість учіння закріплюється, наприклад, у судженні: Я повинен вчитися, щоб за допомогою своїх здібностей утверджувати позицію бережного ставлення щодо світу речей і світу людей, позицію справедливості, толерантності і тому подібне.

Відтак, критерієм оцінки певного етапу становлення пізнавально-навчальної діяльності школярів має виступати їх особистісний розвиток, його якість і міра. Звичайно, що ступінь особистісного розвитку за такої організації навчання залежатиме від розвитку розумового; між ними встановлюється причинно-наслідковий зв'язок.

По-друге, за такого бачення пізнавально-навчальної діяльності (коли спонукою до неї

виступає «Я-мотивація», а мета передбачає особистісний розвиток суб'єкта учіння) педагог мусить вести спеціальну роботу, спрямовану на постійне осмислення дитиною не лише своїх наявних на даний час пізнавальних можливостей, а перш за все морально-ціннісних можливостей, які оуюмовлюють ефективність пізнавально-навчальної діяльності, і які мусять бути відкритими для подальшого удосконалення й розвитку в процесі багатопланової навчально-виховної діяльності педагога.

По-третє, організуючи процес оволодіння науковими знаннями, у школяра слід сформувати розуміння невідривності їх від педагога як носія цих знань. Учень має переконатися, що його знання це не лише результат його зусиль, а й зусиль Учителя. Далі: відношення «педагог-дитина», яке опосередковується науковими знаннями, слід розширити, розкривши всі ті соціальні обставини, за яких ці знання безпосередньо отримав учитель. А це вихід у світ цінностей суспільства, до яких таким чином долучається школяр.

Викладений нами підхід до гуманітаризації викладання наукового знання призводить до всеохоплюючої гуманітаризації навчального процесу.

Розкриваючи особистісно розвивальні можливості гуманістично орієнтованого навчально-виховного процесу, слід пам'ятати все ж про його обмежені можливості у вихованні та розвитку духовно досконалої особистості. Тож він має на всіх вікових етапах узгоджуватися з власне виховним процесом як прерогативою педагогіки виховання. Йдеться, таким чином, про організацію розвивального, особистісно орієнтованого, вільного виховання. В його основу доцільно покласти наступні центральні позиції.

1. Слід сповна використовувати філогенетичну здатність людини до жертвовності. З цією здатністю пов'язане історичне існування людського суспільства. Її сучасні форми як-то: філантропія, соціальний патронаж, опіка над особами з обмеженими можливостями і т. ін. слід перетворити у відповідні виховні технології й раціонально культивувати їх у освітньому процесі.

2. Видається необхідним ціннісно збагатити природну захопленість суб'єкта різноманітними аспектами життя: поставити його у позицію «неалібі у бутті», за М. Бахтінім, де він формувався б як його повноцінний суб'єкт.

3. Доцільно ультивувати у особистості перебування у духовній аурі. Згідно з цією позицією людина не повиннабути тотально зануреною у різні види зовнішньої діяльності, коли відсутні умови повернутися до свого внутрішнього світу, щоб глибше усвідомити, здійснити його оцінку і корекцію. Ця «робота душі» вимагає від особистості стану самотності. Якраз потреба у ній виступає доказом її духовності і міроюостанньої. Ні античність, ні середні віки не нехтували цією потребою. Люди тоді поважали те, що вона собою виражала. На відміну від минулих віків, наша епоха зі своєю бузупинною комунікабельністю так трімотить перед самотністю, що вдається до неї лише стосовно злочинців. Сучасне ж міжособистісне спілкування, на жаль, видається досить дріб'язковим за своїм змістом: священне й величне перестали вражати, про них навіть говорять як про щось застаріле.

4. Важливо повсюдно вправляти підростаючу особистість у житті в культурі гідності, а не у культурі користі, дотримуючись при цьому морального раціоналізму.

5. На часі досягнення мети розвитку особистості з високим смисловим порогом. Така особистість не дає великої значущості різноманітним примітивно утилітарним цінностям, спокійно ставиться до їх втрати, а переживає лише за вершинні устремління.

6. При організації виховного процесу доцільно опиратися на феномен ціннісного масштабу людини, коли вона сама покладає себе як граничний сенс і міру. Це ж шлях до саморозвитку у духовно-моральному вдосконаленні особистості.

7. Важливо виховувати особистість як суб'єкта діяльності, яка розуміється й здійснюється як форма розвиненої культури, оскільки тільки і ній матеріалізуються вищі духовні цінності.

8. Слід формувати у підростаючої особистості цілісну картину світу як основу її гуманізму. Тільки там, де світ стає картиною, вперше виявляється гуманізм людини. Чим з більшим наступом діє суб'єкт, тим стрімкіше споглядання світу і наука про світ перетворюється у науку про людину, про її справжній смисл і призначення.

Наголосимо, що розвивальне виховання, ширше – розвивальна освіта – є практичним втіленням розвивальної педагогіки як акме-педагогіки, що має справу з вершинними досягненнями підростаючої особистості. Таким

чином, йдеться про ціннісно-нормативну освіту. Тому без зрозумілого і педагогічноповідального уявлення про норму розвитку, ні про яку акме-освіту вести мову неможливо. Звідси – норма це не середньостатистичний рівень розвитку будь-якої здібності, а вказівка на можливість вищих досягнень для даного віку й для даного ступеню освіти. Також нам потрібна розробка віково-нормативних моделей розвитку, адекватним різним ступеням освіти. У прикладному плані під нашим керівництвом створюються й апробуються виховні ситуації акме-розвитку.

Такі ситуації ґрунтуються на єдності вищих психологічних механізмів: свідомості, рефлексивно-довільної інтенції (прагнення), цілісної Я-Ти-детермінації як альтернативи цілісної Его-детермінації.

Зауважимо, що механізм свідомості, який у педагогічному плані виступає як метод переконання, достатньо висвітлений у психолого-педагогічній науці. Тож на його розкритті ми не зупинятимемося.

Визначальним для духовно-морального розвитку є механізм рефлексивно-довільної інтенції. Внутрішньою основою цього механізму виступає особистісна рефлексія, яка призводить до довільного спонукання як первинного мотиву вчинку суб'єкта.

У цьому зв'язку розкриємо два види рефлексії: суб'єктну і об'єктну. За суб'єктної рефлексії Я-індивіда виступає ініціатором спрямованої назовні уваги. Тут відбувається усвідомлення ним власних способів дій, правильності їх виконання, які стосуються як процесу навчання, так і процесу виховання.

Особистісно перетворювальні можливості суб'єктної рефлексії істотно обмежені. Адже усвідомлення тієї чи іншої духовно-моральної цінності ще не гарантує, що вона набуде особистісного сенсу і не стане мотивом відповідного вчинку. Тому виховання, яке ґрунтується на методі переконання як матеріалізації механізму свідомості (суб'єктної рефлексії) не є справжньому розвивальним.

Об'єктна особистісна рефлексія функціонує у двох формах: рефлексія регулятивна і рефлексія створювальна. У виховному плані регулятивна рефлексія відіграє допоміжну роль. За її проявом суб'єкт здійснює, так би мовити, лише короткі візити до свого Я (внутрішньої особистісної структури), бажаючи впевнитися, чи невідбулися вже

якісь зміни. За допомогою цієї рефлексії суб'єкт також усвідомлює й визнає все те, що віддаляє його від особистісної досконалості.

Функцією рефлексії створювальної виступає духовно-моральний розвиток і саморозвиток особистості, як об'єктивація її самосвідомості. За її участі формується рефлексивно-довільна інтенція, тобто механізм свідомої і вільної особистісної самозміни суб'єкта. По-іншому, метою рефлексивно-довільної інтенції виступає породження потягу, імпульсу, бажання як емоційної основи майбутньої особистісної цінності, що виступає мотивом духовно-морального вчинку.

У цілому суб'єктна рефлексія забезпечує у індивіда під педагогічним керівництвом фонд «можу», рефлексія створювальна формує фонд «хочу». Зауважимо, що суб'єкт часто може, але при цьому не хоче діяти. Такі ситуації характерні для всіх ланок традиційної освіти та й поза ними.

Механізм цілісної Я-Ти-детермінації як альтернативи цілісної Его-детермінації розкриває взаємодію особистісно конструктивних і особистісно деструктивних утворень функціонування та розвитку особистості. Дані утворення виступають як внутрішні цілісності, зв'язок між якими відбувається по типу поєднання складових елементів (цінностей, властивостей). зрозуміло, що Его-цілісність, яка виникає спонтанно, перешкоджає встановленню Я-Ти-цілісності, на створення якої спрямована виховна діяльність педагога. Тож його особистісно розвивальною стратегією має виступати блокування цілісної Его-детермінації й активізації Я-Ти-детермінації у виховному процесі. Тут може проявитися закономірність, згідно з якою від сили дії Я-Ти-детермінації зменшуватиметься вплив Его-детермінації.

У методичному плані реалізація Я-Ти-детермінації відбувається як долучення до виховання певної духовної цінності всіх інших духовних цінностей, які на даний час уже присутні у душевній структурі особистості. Сформовані цінності виступатимуть системним мотивом виховання наступної духовної цінності, над якою працює суб'єкт. У мовленнєвому вираженні це може бути представлено наступним чином: «Ти вже володієш щірістю, вірністю, чуйністю, то ж «вони бажують», щоб у тебе була ще й скромність». Підтвердження механізму цілісної Я-ти-детермінації ми знаходимо у Л.Виготського. «Сутність культурного

розвитку полягає у тому, що людина оволодіває процесами власної поведінки, але необхідною передумовою для цього оволодіння виступає утворення особистості, і тому розвиток тієї чи іншої функції є завжди похідним і обумовленим розвитком особистості у цілому<sup>1</sup>.

Розкриті нами механізми формування духовно досконалої особистості дозволяють виділити три рівні особистісної активності індивіда. Перший рівень – помірковано активний. Індивід проявляє лише суб'єкту рефлексію. Другий рівень – активний. Індивід використовує об'єкту регулятивну рефлексію. Третій рівень – високоактивний. Індивід бере на озброєння об'єкту створювальну рефлексію. Лише на цьому рівні можуть відбутися істотні духовно-моральні перетворення індивіда. При застосуванні механізмів зовнішнього підкріплення індивід виявляється пасивним, отже свідомі особистісні зміни тут відсутні. Він лише перебуває в стадії пристосовницької (адаптивної) моралі.

Нині успішно функціонують (поки що у експериментальному варіанті) школи, що реалізують ідеї акме-педагогіки. Школа акме – педагогіки – це експериментальний майданчик, який має акумулювати найпродуктивніші інноваційні проекти, які реалізуються у сучасній освіті. Тож школа акме-педагогіки забезпечує синтезуючу функцію щодо існуючих інновацій. Пошуковий експеримент у школі акме-педагогіки повинен розгортатися за такими ставленнями:

1. Я–культура (пізнавальна, технологічна, художня). У сфері пізнання перспективними видаються діяльнісний та компетентнісний підхід й інтегративна форма навчання.

2. Я–суспільство (громадянське і патріотичне виховання).

3. Я–інша людина (морально-духовне виховання).

4. Я–Я (ставлення до себе як до розвиненої особистості).

Ці ставлення реалізуються особистісно орієнтованою моделлю виховання як гуманізмом у дії. Пріоритетами діяльності таких шкіл є наступні:

1. Це не школа лише знань, а школа цінностей, що ґрунтуються на наукових знаннях. Відтак, і суспільство повинно розглядатися не як суспільство знань як таких, а суспільство

культурних цінностей. Людина ж у ньому має бути найвищою цінністю.

2. Це школа досвіду, де учень виховується як повноцінний суб'єкт практичної дії. У нього необхідно сформувати готовність продуктивно вирішувати різноманітні практичні задачі, що складають основу його життєдіяльності. Якраз із зануренням учня у широку соціальну практику пов'язується компетентнісний підхід у освітньому процесі.

3. Це школа самодостатності особистості. Така особистість нічого не вимагатиме від життя, а орієнтуватиметься на свої можливості, які вона глибоко усвідомила. Тож виховання самодостатності є одним із дієвих засобів, який не дозволить особистості помилитися у власних здібностях.

4. Це школа орієнтації на перспективу, на Я-ідеальне виховання, а не на його минуле. Відтак методи зовнішнього підкріплення (схвалення й осудження) мусять констатувати не минулі дії виховання, а орієнтувати на майбутні його позитиви.

5. Це школа цілісної творчості підростаючої особистості: а) технологічної; б) художньої; в) пізнавальної; г) соціально-комунікативної; д) духовно-моральної.

6. Це школа справедливості у міжособистісних взаєминах виховання з ровесниками та дорослими.

7. Це школа самоорганізації відкритої системи освіти, за якої вихованець самостійно занурюється у проблеми взаємовідносин людини з природним довкіллям та суспільством у цілому. Тут й формується у нього готовність до повноцінного життя.

8. Це школа формування індивідуальної соціальної ситуації розвитку виховання, яку він переживає як сенс життя на теперішньому його етапі. Цей сенс визначається градацією в усвідомленні підростаючою особистістю свого Я. Дана градація Я залежить від міри, якою є інша людина. Від того, яка за ступенем духовності є інша людина, залежатиме рівень усвідомлення підростаючою особистістю свого Я. Для дитини мірою її Я є батьки, педагоги, мірою її у дорослому віці можуть стати цінності суспільства. Для людини віруючої Всевишній може стати мірою її особистості.

9. Це школа великодушності, коли вихованець спокійно ставиться до дрібних образ, прощає певні вади у міжособистісних стосунках.

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка / Л.С. Выготский // Психология личности (тексты). – М., 1982. – С.161.

10. Це школа, яка живе за правилом: добро слід творити одразу, у випадку зла – слід зволікати. Ці два механізми необхідно сплановано формувати впродовж тривалого проміжку часу.

11. Це школа виховання подвійної відповідальності: відповідальності не лише за власні справи і поведінку, а й відповідальності за свої думки, коли кожна думка з її змістом (на

цьому слід наголосити) стає індивідуально-відповідальним вчинком, тобто морально-духовним вчинком. А життя має стати системою таких вчинків, тобто вчинковим життям.

На наш погляд, за школами акме-педагогіки майбутнє, при умові, що вони стануть визначальними у нашій освітній практиці, вони й змінюватимуть світ на краще.

УДК37:001.8:005.71

Krzysztof Kruszewski

## PEDAGOGIKA OPARTA NA DOWODACH (DOWODNA)

*Pedagogika obejmuje wszystkie aspekty oświaty: ideowo-filozoficzne, procesy ekonomiczne, makro- i mikrospołeczne, psychologiczne, biologiczne, aż do patologii; dąży do scalenia wiedzy o wszystkich problemach pedagogicznych. Jest dyscypliną kontekstową, bo problemy o charakterze psychologicznym, socjologicznym, filozoficznym, ekonomicznym, estetycznym, medycznym, a nawet, gdy wziąć pod uwagę treść kształcenia szkolnego, polonistycznym, fizycznym itd. osadza w kontekście i uwarunkowaniach procesów wychowawczych i dydaktycznych. Zatem można sformułować pytanie, czy konstruowanie nowej dyscypliny naukowej («oswiatologii») wydaje się uzasadnione.*

*Próba scalenia całego dorobku pedagogiki empirycznej jest jego redukcja do tego tylko, co zostało dowiedzione w zgodzie z kanonami metodologii.*

**Słowa kluczowe:** *pedagogika, oświatologia, proces wychowawczy i dydaktyczny, aspekty oświatowy.*

*Педагогіка охоплює всі аспекти освіти (ідейно-філософські, економічні процеси та макро і мікросуспільні, психологічні, біологічні, аж до патології), прагне об'єднати знання про всі педагогічні проблеми. Це контекстна дисципліна, оскільки психологічні, соціологічні, філософські, економічні, естетичні, медичні, полоністичні, фізичні та інші проблеми (навіть тоді, коли береться до уваги зміст шкільної освіти) враховують контекст і умови освітнього й виховного процесу.*

*Таким чином, можна сформулювати питання: чи конструювання нової наукової дисципліни («освітології») є виправданим?*

**Ключові слова:** *педагогіка, освітологія, освітній та виховний процес, аспекти освіти.*

*There is no need to create a new general field of knowledge embracing all educational matters either to replace or to complement existing educational science (or pedagogy as we say in continental Europe). By its nature educational science is a contextual discipline because all problems: psychological, sociological, medical etc. sets in the context of processes of education.*

*On the other hand is worthwhile to discuss the evidence-based education as an attempt to merge solutions of educational problems of all kinds.*

**Key words:** *pedagogy, osvitologia, processes of education, the aspects of education.*

Pół wieku temu psycholog, profesor Mięczysław Kreutz, zanegował istnienie pedagogiki jako osobnej dyscypliny naukowej. Wywodził, że składają się na nią elementy psychologii, filozofii, w tym szczególnie etyki. Idąc za tokiem takiego rozumowania, dziś dodać należałoby

medycynę, a nawet biologię. Replikował pedagog, profesor Bogdan Suchodolski. Stwierdził, że tak rozumując, dałoby się zredukować wiele dyscyplin naukowych – i wskazał, że kategorie problemów składających się na przedmiot pedagogiki nie są podejmowane przez inne dyscy-